

|N°11/2018|

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

ISSN
0719-7896

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad

Paula Vergara, Horacio De Torres, Catalina Lizama y Constanza Torres



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

Aseguramiento
de la Calidad
en Educación
Superior



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

ISSN 0719-7896

Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad
N°11 Año 2018

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Santa Lucía 360, Piso 6 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 226201100

estudios@cnachile.cl

Directora Paula Beale Sepúlveda

Editor General Pablo Baeza Virgilio

Coordinadora Editorial Debora Jana Aguirre

Equipo Técnico

Luciano Mariño Beltrán, Gonzalo Serrano Solís y Nicole Droguett Sarmiento

Diseño y realización gráfica

FYM/Carlos Ríos Hidalgo

Impresión

A Impresores S.A.

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

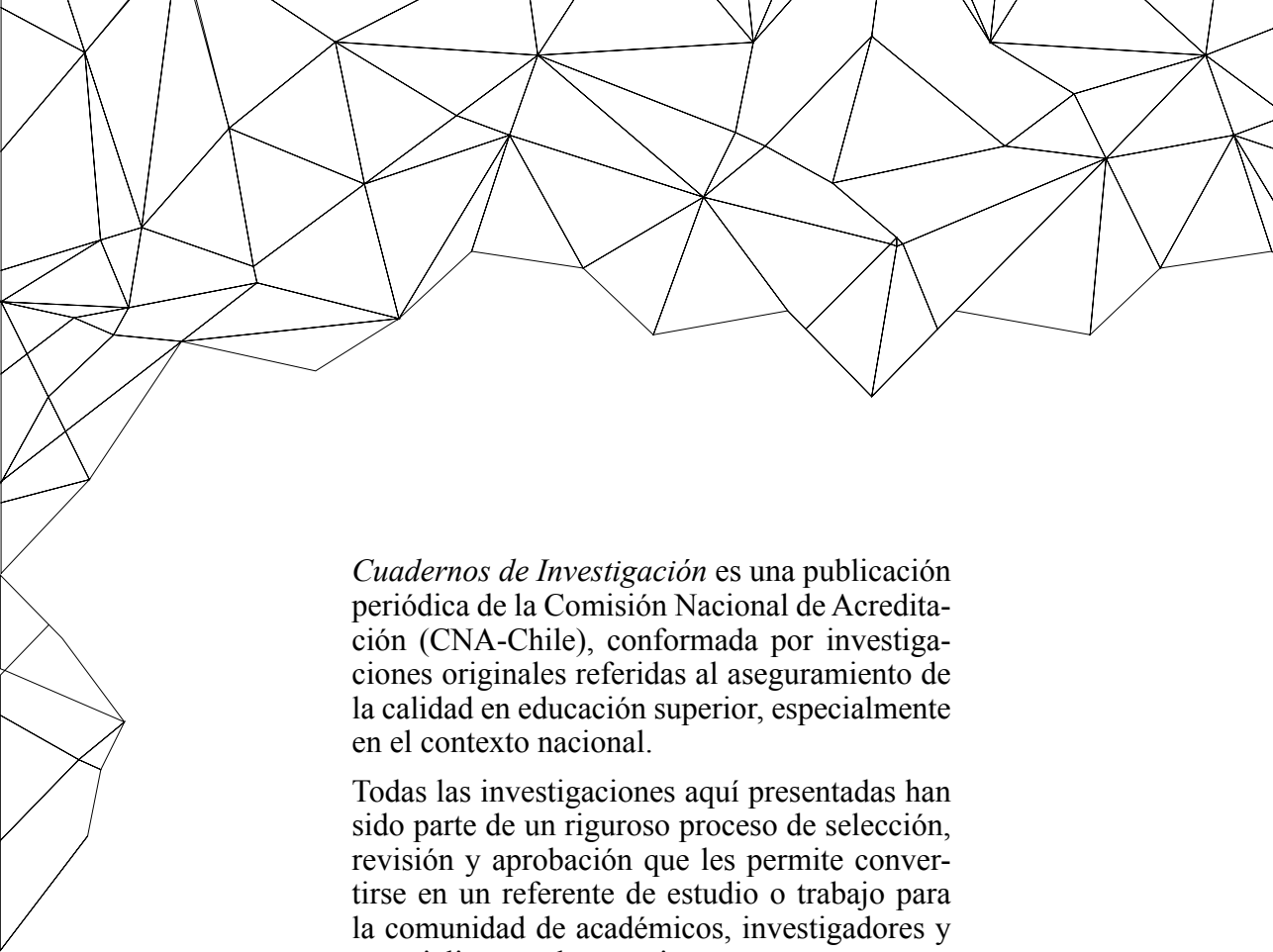


Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.



No Comercial. No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

Para citar este documento: Vergara, P., De Torres, H., Lizama, C., Torres, C. (2018). *Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad*. (Vol.N°11). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>



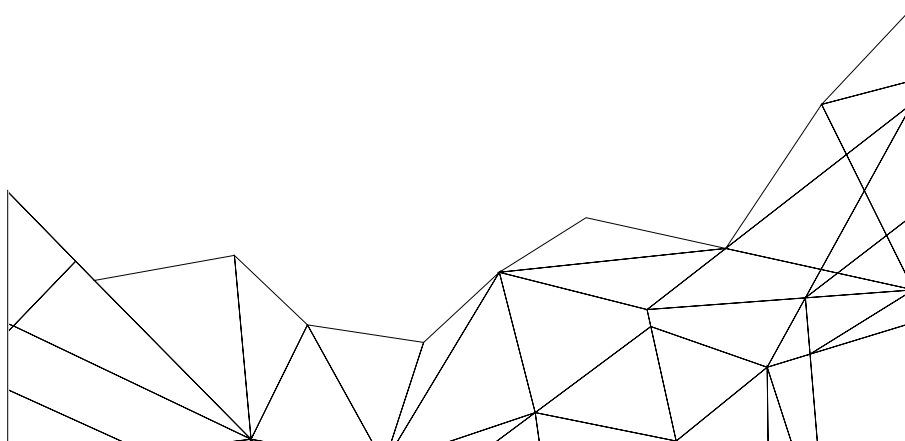
Cuadernos de Investigación es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), conformada por investigaciones originales referidas al aseguramiento de la calidad en educación superior, especialmente en el contexto nacional.

Todas las investigaciones aquí presentadas han sido parte de un riguroso proceso de selección, revisión y aprobación que les permite convertirse en un referente de estudio o trabajo para la comunidad de académicos, investigadores y especialistas en la materia.

Los *Cuadernos de Investigación* de CNA-Chile pretenden fomentar el desarrollo y creación de nuevo conocimiento en el ámbito del aseguramiento de la calidad en educación superior, difundir sus resultados y contribuir al debate y reflexión en la materia.

Trayectorias educativas de estudiantes que acceden
a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad
de Chile a través de políticas de acción afirmativa:
elementos para el aseguramiento de la calidad desde
la inclusión y la equidad.

Paula Vergara, Horacio De Torres, Catalina Lizama y Constanza Torres



CONTENIDOS

Presentación

Alfonso Muga, Presidente Comisión Nacional de Acreditación 15

Prólogo

Francisco Javier Gil, Universidad de Santiago de Chile 17

Resumen/Abstract 19

Introducción 21

Capítulo I

Antecedentes conceptuales 27

I.1. Trayectorias educativas, equidad y calidad en la educación superior de Chile. Discusión conceptual 32

I.1.1. Trayectorias de vida 32

I.1.2. Equidad en el sistema educativo latinoamericano 36

I.1.3. Barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación desde un enfoque inclusivo 40

I.1.4. Equidad 43

I.1.5. Calidad formativa desde la perspectiva de la equidad y la inclusión 46

I.2. Abordaje de la equidad en la Universidad de Chile y el resto del país 52

I.2.1. La equidad y el cambio de foco hacia el estudiante en la Universidad de Chile 52

I.2.2. Acción afirmativa en la Educación Superior chilena: dispositivos y mecanismos de apoyo para su implementación 60

I.2.3. Programas nacionales de acción afirmativa enfocados en la vulnerabilidad económica	63
---	----

Capítulo II

Marco Metodológico	67
II.1. Objetivos de investigación	69
II.1.1. Objetivo general	69
II.1.2. Objetivos específicos	70
II.1.3. Supuestos	70
II.2. Metodología de la investigación	70
II.2.1. Enfoque	70
II.2.2. Técnica de generación de información	76
II.2.3. Estrategia de análisis e interpretación de datos	77

Capítulo III

Resultados	81
III.1. Caracterización de los estudiantes FACSO	83
III.1.1. Caracterización de la población	83
III.1.2. Análisis del rendimiento académico de cohortes de ingreso 2010 a 2012	88
III.2. Episodios significativos en las trayectorias educativas de los estudiantes de FACSO	98
III.2.1. Episodios relacionados a los cambios de colegio	100
III.2.2. Episodios relacionados a la elección de carrera y universidad	101
III.2.3. Episodios relacionados a la transición colegio- universidad	106
III.2.4. Episodios significativos al interior del aula	112
III.2.5. Episodios significativos fuera del aula	117

III.2.6. Episodios relacionados a las actividades terminales	125
III.2.7. Episodios relacionados a situaciones familiares	130
III.2.8. Episodios relacionados a las movilizaciones secundarias y las de 2011 en FACSO	133
III.2.9. Episodios relacionados a la deserción	136
III.3. Facilitadores y barreras del proceso formativo	138
III.3.1. Elementos para mejorar la calidad en el acceso	139
III.3.2. Elementos para mejorar la calidad en la permanencia	141
III.3.3. Elementos para mejorar la calidad en el egreso	149

Capítulo IV

Conclusiones	151
IV.1. Criterios de equidad e inclusión para el acceso	153
IV.2. Criterios de equidad e inclusión para la permanencia	156
IV.3. Criterios de equidad e inclusión para el egreso	158

Referencias bibliográficas	161
-----------------------------------	-----

Anexos	171
Anexo 1. Programas nacionales de acción afirmativa	173
Anexo 2. Pauta entrevista	179
Anexo 3. Consentimiento informado	187

Sobre los autores	190
Contexto de los Cuadernos de Investigación	191
Estudios y publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)	197

Índice de Tablas

Tabla 1. Dimensiones guía para el aseguramiento de la calidad	49
Tabla 2. Requisitos de postulación y selección/jerarquización del SIPEE	55
Tabla 3. Etapas y distribución de los recursos del Modelo de Equidad	58
Tabla 4. Programas enfocados en la vulnerabilidad socioeconómica	64
Tabla 5. Población de la investigación	72
Tabla 6. Entrevistas realizadas	75
Tabla 7. Estudiantes matriculados por carrera según vía de ingreso a la universidad	84
Tabla 8. Estudiantes matriculados por carrera según vía de ingreso en las distintas cohortes	85
Tabla 9. Estudiantes matriculados por carrera según sexo	86
Tabla 10. Estudiantes matriculados por carrera según dependencia administrativa del establecimiento de egreso de educación media	86
Tabla 11. Estudiantes matriculados por cada vía de ingreso según dependencia administrativa del establecimiento de egreso de la educación media	87
Tabla 12. Detalle semestre de deserción de estudiantes No SIPEE y SIPEE	90
Tabla 13. Programas de acción afirmativa que apuntan a la discapacidad	173
Tabla 14. Programas que apuntan a pueblos originarios	177
Tabla 15. Programas que apuntan a la mujer (equidad de género)	178

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Evolución de ingreso SIPEE, según matrícula, vacantes y unidades involucradas	56
Gráfico 2. Estudiantes matriculados por sectores de la Región Metropolitana	88
Gráfico 3. Deserción SIPEE y no SIPEE primeros dos años cohortes 2010 a 2012	89
Gráfico 4. Rendimiento académico del grupo que abandona la carrera según vía de ingreso SIPEE	91
Gráfico 5. Rendimiento académico según situación de permanencia en la carrera	92
Gráfico 6. Rendimiento académico según vía de ingreso SIPEE	93
Gráfico 7. Rendimiento académico según sexo	94
Gráfico 8. Rendimiento académico según dependencia administrativa del establecimiento de egreso de educación media	95
Gráfico 9. Rendimiento académico según región de procedencia	96
Gráfico 10. Rendimiento académico según sector de la Región Metropolitana	97

Índice de Figuras

Figura 1. Episodios significativos	99
------------------------------------	----

PRESENTACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación ha dedicado un esfuerzo importante en estos últimos años a la promoción de la investigación sobre temáticas relevantes para el aseguramiento de la calidad en educación superior. Ese esfuerzo se expresa anualmente en la Convocatoria de Investigación y en la publicación de sus resultados dentro de la serie *Cuadernos de Investigación*. CNA está convencida de que el mejoramiento de la calidad de la educación superior es una tarea que involucra a todos sus actores, y que la reflexión rigurosa sobre sus problemáticas, nudos y potencialidades, permite orientar de forma eficiente y pertinente las políticas y estrategias en el área.

Considerando la realidad del aseguramiento de la calidad y de nuestro sistema de educación superior, las 4 investigaciones que forman parte de esta nueva colección de la serie *Cuadernos de Investigación* abordan temas diversos: articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal; trayectorias laborales y profesionales de egresados; ex-

periencia educativa de estudiantes que ingresan a la educación superior por vías de inclusión y equidad; y las características de los nuevos profesionales de la gestión académica en la educación superior, que sustenta la propuesta de un modelo formativo para su desarrollo en el sistema.

El Cuaderno N°11 se titula “Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad”. El estudio fue conducido por la investigadora y Directora de la Escuela de Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Paula Vergara. Entre los principales aportes del estudio destaca la necesidad de evaluar la equidad e inclusión a lo largo de todo el proceso formativo de los estudiantes (acceso, permanencia y egreso) a través de procesos de selección diversificados, actividades de formación que tengan como centro el valor de la diversidad y fortaleciendo la iden-

tividad del egresado para consolidar una red profesional accesible para todos. La diversidad dentro del aula debe ser considerada como un elemento que enriquezca la formación de todos los estudiantes, independiente de sus características socioeconómicas y culturales y no como un obstaculizador de ésta.

La Comisión espera que estas nuevas investigaciones que se ponen a disposición de la comunidad constituyan una valiosa herramienta de análisis del sistema de aseguramiento de la calidad.

Alfonso Muga

Presidente

Comisión Nacional de Acreditación

PRÓLOGO

La publicación de este estudio resulta muy esperada por la comunidad universitaria interesada por aumentar la inclusión en la educación superior universitaria chilena, por cuanto el año 2010 constituyó una acción afirmativa pionera gestada por las carreras de antropología, psicología y sociología de la Universidad de Chile que años más tarde dio lugar al Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE). El estudio constituye un primer esfuerzo por sistematizar y mostrar a la comunidad nacional los logros de esa experiencia.

Desde una perspectiva cuantitativa, los dos logros más relevantes de la experiencia fueron que (a) la matrícula ingresada por esta vía subió desde 18 a 313 entre los años 2010 y 2017; y, en el mismo periodo, las unidades involucradas evolucionaron desde 1 hasta 17; (b) la deserción de los estudiantes ingresados vía SIPEE y vía no SIPEE en las primeras cohortes en los años 2010 a 2012 fue 8,5% y 11,9%, respectivamente.

Desde una mirada más cualitativa es un gran logro que esta experiencia pionera haya revelado en la Universidad de Chile que “urge generar criterios de selección diversificados que valoren los recursos con los que llegan los sujetos, sus trayectorias educativas y el desempeño académico en sus contextos”. Muchos esperamos que la comunidad de dicha universidad asuma con mayor compromiso esta urgencia.

Otro logro de este estudio es que muestra la importancia de la generación de recursos para el aprendizaje y que están disponibles para todos los estudiantes que los requieran, no solo para los que ingresan mediante vías inclusivas.

Por último, cabe subrayar que los autores destacan los beneficios que traería que las instituciones fomentaran la formación de redes internas entre egresados y estudiantes aún en formación y entre egresados y la institución, que se sirvan como facilitadoras de la inserción laboral de quienes tienen menos redes sociales.

Chile tiene el imperativo ético de recorrer un largo camino hasta alcanzar que las universidades de mayor prestigio eduquen a un estudiantado tan diverso como diverso el de nuestro país y la iniciativa de FACSO fue un gran paso.

Francisco Javier Gil

Universidad de Santiago de Chile

Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad

RESUMEN

Esta investigación indagó en las trayectorias educativas de estudiantes que ingresaron a las carreras de antropología, psicología y sociología de la Universidad de Chile entre los años 2010 y 2012 por el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), con el objetivo de construir criterios de equidad e inclusión para la gestión de la calidad. Se realizó un estudio cualitativo que consideró estudiantes egresados y desertores SIPEE y PSU. Las entrevistas se complementaron con un análisis cuantitativo de las características de entrada y rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados muestran la necesidad de evaluar la equidad e inclusión a lo largo de todo el proceso formativo de los estudiantes (acceso, permanencia y egreso) a través de procesos de selección diversificados, actividades de formación que tengan como centro el valor de la diversidad y fortaleciendo la identidad del egresado para consolidar una red profesional accesible para todos. La diversidad dentro del aula debe ser considerada como un elemento que enriquezca la formación de todos los estudiantes, independiente de sus características socioeconómicas y culturales y no como un obstaculizador. de ésta.

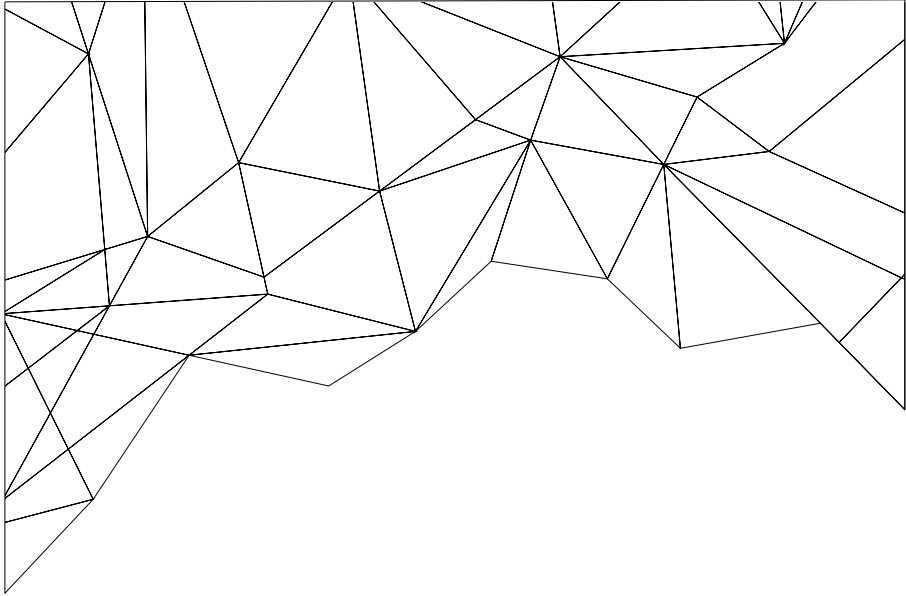
Palabras clave: Trayectorias educativas, programas de acción afirmativa, criterios de equidad e inclusión, calidad educativa, educación superior

Educational trajectories of students who access the Faculty of Social Sciences of the University of Chile through affirmative action policies: elements for quality assurance from inclusion and equity

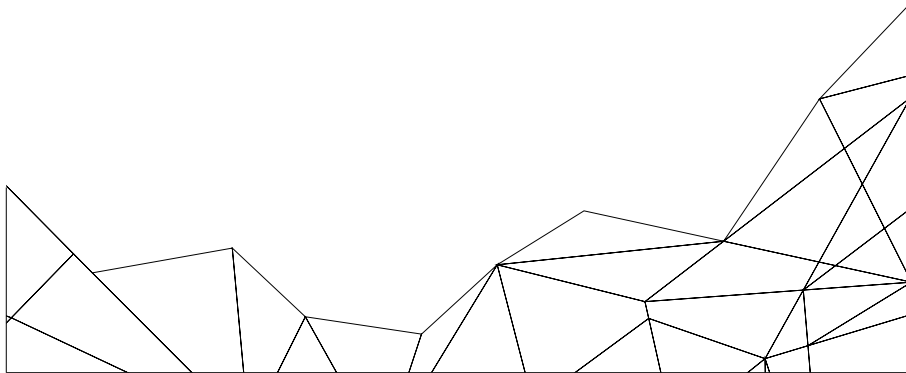
ABSTRACT

This research look into the educational trajectories of students who entered to the careers of anthropology, psychology and sociology of the University of Chile between 2010 and 2012 by the Priority Income System of Educational Equity (SIPEE), with the objective of constructing criteria of equity and inclusion for quality management. A qualitative study was carried out that considered graduated and deserter strudents SIPEE and PSU. The interviews were complemented with a quantitative analysis of the entrance characteristics and academic performance of the students. Results show the need to evaluate equity and inclusion throughout the students' training process (access, permanence and graduation) through diversified selection processes; training activities, focused on the value of diversity; and a strengthening of the graduate identity so as to consolidate an accessible professional network to everybody. Diversity within the classroom must be considered as an element that enriches the training of students, regardless of their socioeconomic and cultural characteristics, and not as an obstacle to it.

Keywords: Educational trajectories, affirmative action policies, equity and inclusion criteria, educational quality, higher education



INTRODUCCIÓN



A fines del año 2016 la Dirección de Escuela de Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (FACSO) se adjudicó un Fondo de Apoyo a la Docencia de Pregrado (FADOP). El objetivo de este fondo es la implementación de un modelo de gestión de la calidad de la formación del pregrado, atingente a los planes innovadores de la Facultad, los lineamientos formativos de la Dirección de Escuela del Pregrado y el Modelo Educativo de la Universidad de Chile.

Sin embargo, desde las actividades iniciales del proyecto realizadas durante el año de su adjudicación, específicamente a partir del desarrollo de una Jornada Triestamental de Calidad, se identificó una dimensión fundamental para el logro de este sistema de gestión de la calidad: incorporar elementos que permitieran considerar las desigualdades socioculturales y económicas que arrastran los estudiantes desde la enseñanza secundaria y que no siempre son abordadas de manera adecuada por las instituciones educativas, pudiendo constituirse en barreras para el aprendizaje. En este sentido, si lo que se busca es generar indicadores de calidad para medir la excelencia de los programas académicos impartidos, se deben reconocer y entender las dinámicas que se generan en la formación de quienes sufren las inequidades de un sistema educacional segregado y desigual (Valenzuela, Bellei & De Los Ríos, 2008).

Es así como surge interés por observar las trayectorias educativas de aquellos estudiantes que han ingresado a la facultad a través de programas de acción afirmativa¹, en especial la referida al Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE). Este mecanismo de acceso, propio de la Universidad de Chile, tiene como objetivo favorecer el ingreso de estudiantes de liceos municipales, provenientes

¹ Este concepto se trabajará con mayor detalle en el siguiente apartado.

de familias situadas dentro de los tres primeros quintiles socioeconómicos² y que son parte del 10% de estudiantes con mejor rendimiento académico dentro de sus contextos educativos de procedencia.

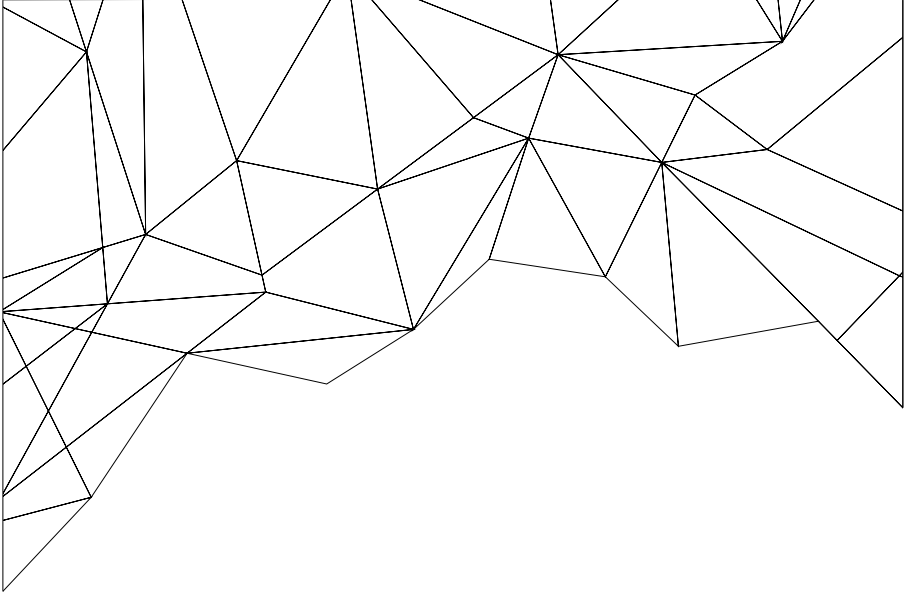
En este contexto, el objetivo de esta investigación fue indagar en las trayectorias educativas de estudiantes con ingreso SIPEE de las carreras de antropología, psicología y sociología de la Universidad de Chile para la construcción de criterios de equidad e inclusión para la gestión de la calidad. Este objetivo se llevó a cabo a partir de la descripción de características de entrada y del rendimiento académico de la población en estudio, así como también desde la identificación de episodios significativos presentes en las trayectorias. Esto último permitió obtener información sobre aquello que favorece o dificulta el proceso formativo de los estudiantes en la universidad. Es importante señalar, que las trayectorias de estudiantes SIPEE fueron contrastadas con las experiencias de otros dos tipos de estudiantes provenientes de las tres carreras ya señaladas; aquellos que ingresaron a la universidad a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y que tienen características socioeconómicas similares a SIPEE y aquellos que también ingresaron por vía regular, pero que presentan características socioeconómicas diferentes a SIPEE.

Los resultados de esta investigación resultan de relevancia no solo para la Escuela de Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales, sino también para otras instituciones de educación superior, pues resulta crítico y apremiante generar un modelo de gestión de la calidad que permita asegurar que, “independiente de la variedad de experiencias personales, valores y visiones de mundo derivadas de diferencias culturales, circunstancias, experiencias de vida u opciones identitarias” (Universidad de Chile, 2014: 9), los estudiantes participen de un proceso educativo enriquecedor, basado en la equidad y la inclusión edu-

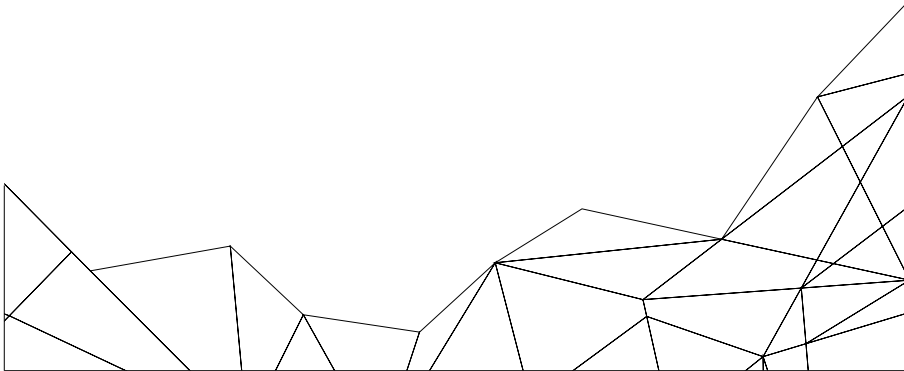
² Cada quintil corresponde al 20 por ciento de la población nacional según el ingreso per cápita del hogar. Se entiende por ingreso per cápita a la suma de los ingresos de cada uno de los miembros del hogar y luego la división por el número de integrantes del grupo familiar (incluyendo a los que no realizan trabajos remunerados). El cálculo de los ingresos considera las remuneraciones de todas las personas que trabajan, más las rentas que se obtienen de la tenencia de cualquier tipo de activos, arriendos, jubilaciones, montepíos, pensiones de invalidez, viudez u orfandad, rentas vitalicias, donaciones, entre otros. (Universidad de Chile, 2013).

cativa. Es así como la gestión de la formación de pregrado requiere incluir en su proceso de autoevaluación continua, la visión de los propios sujetos que experimentan los procesos de enseñanza y aprendizaje, con especial foco en aquellos a los que se dirigen las innovaciones (como las acciones afirmativas). Esto, para contribuir a la equidad durante todo el proceso formativo de los estudiantes, desde que acceden a la universidad hasta que se insertan laboralmente.

El estudio utilizó una metodología cualitativa que permitió indagar en las trayectorias educativas de los tres grupos de estudiantes señalados, provenientes de las carreras de antropología, psicología y sociología de la Universidad de Chile: SIPEE, PSU con características similares a SIPEE y PSU con características diferentes a SIPEE. Se realizaron 20 entrevistas semi-estructuradas que fueron analizadas a partir de un análisis de contenido. Además, para contextualizar los hallazgos y generar criterios de equidad e inclusión, se realizó una caracterización de la población de estudio a partir de un análisis descriptivo de variables relacionadas al ingreso (sexo, región y comuna de procedencia, vía de ingreso, entre otras) y al desempeño académico.



CAPÍTULO I
ANTECEDENTES CONCEPTUALES



En Chile, el sistema escolar presenta una profunda inequidad en calidad y acceso, lo que lleva a que los estudiantes asistan a establecimientos diferenciados por nivel socioeconómico, donde las escuelas municipales más desposeídas tienden a concentrar a los estudiantes más vulnerables, lo que requiere de mayores recursos institucionales para abordar su formación. Estos recursos que no se encuentran disponibles, obligan a prácticas educativas que acortan y seleccionan los contenidos curriculares impidiendo el abordaje cabal requerido para el estudiante (García Huidobro, 2007; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009; Redondo, 2009). Todo ello ha contribuido a generar un sistema escolar segmentado, segregador, elitista y reproductor de las diferencias sociales (Valenzuela et al., 2008; Comisión Económica para América Latina y El Caribe [CEPAL], 2010).

Lo anterior ha generado consecuencias en el acceso a la educación superior, encontrándose que aquellos estudiantes pertenecientes a los quintiles socioeconómicos más bajos son los que menos acceden a la universidad, no solo por la incapacidad de los establecimientos secundarios de entregar una educación de calidad, sino también por la educación de los padres y las barreras económicas, entre otros factores (Valdivieso, Antivilo & Barrios, 2006; García Huidobro, 2007; OCDE, 2009). De esta manera, el sistema de admisión que se desarrolla en nuestro país da cuenta de las menores posibilidades de acceso de estudiantes vulnerables existiendo una alta asociación entre el puntaje de la PSU y el nivel socioeconómico de los estudiantes que la rinden (Contreras, Corbalán & Redondo, 2007; Donoso & Schiefelbein, 2007; Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad [CAP] 2008; OCDE, 2009; Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2010).

Frente a esta realidad, las instituciones de educación superior han intentado compensar esta situación creando formas alternativas de acceso para distintos grupos discriminados. Estas iniciativas, conocidas como de acción afirmativa (o discriminación positiva), buscan generar

justicia correctiva frente a inequidades previas al ingreso universitario (Alvarado et al., 2010: 93). En estos términos, CEPAL (2010) espera que la educación formal cumpla un rol de movilidad social, ya que el sistema educativo chileno reproduce dinámicas de desigualdad en que se restringe el acceso a aquellos estudiantes provenientes de sectores más vulnerables (Donoso & Schiefelbein, 2007; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2004 citado en Díaz, 2008; CINDA, 2010).

Importa señalar que hace casi 20 años se viene produciendo una explosión de instituciones de educación superior (Donoso & Schiefelbein, 2007; Consejo Nacional de Educación [CNED], 2011), que ha producido una diversificación y masificación de la matrícula y, con ello, un aumento significativo de acceso a la educación superior. Sin embargo, esto no garantiza que se esté logrando la movilidad social, pues es esencial que los estudiantes que ingresan a partir de estas iniciativas de acción afirmativa cuenten con los recursos necesarios para lograr procesos formativos de manera exitosa que les permita insertarse en el campo laboral de manera efectiva.

De esta manera, existe preocupación por las posibilidades de éxito que los estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos puedan tener al interior del sistema y se cuestiona la capacidad de adaptación de las instituciones a este nuevo alumnado no tradicional que demanda nuevos desafíos a la institución educacional. (Sebastián, 2007; Abbate, 2008; OCDE, 2009; CNED, 2011). Ciertas investigaciones demuestran que muchas instituciones han desatendido los efectos de la diversificación y no han abordado la complejización de las necesidades educativas del estudiantado que ingresa al nivel terciario, afectando de forma negativa, especialmente a estudiantes de sectores socioeconómicos bajos (Donoso & Schiefelbein, 2007; Sebastián & Scharager, 2007; Sebastián, 2007; UNESCO, 2004 citado en Díaz, 2008).

La transformación en la composición de los estudiantes de educación superior ha actualizado el debate en torno a la capacidad del sistema para atender a un sujeto más diverso social y culturalmente que el estudiante tradicional, y a la calidad y equidad de la educación que se imparte en Chile (Sebastián, 2007; Díaz, 2008; CINDA, 2010). UNESCO (2007, citado en Alvarado et al., 2010) ha posicionado la equidad como una de las dimensiones fundamentales de la calidad, la que con-

sidera un equilibrio entre igualdad y diferencias. Es por ello que los sistemas educativos deben asegurar la equidad en tres dimensiones: acceso, procesos y resultados de las metas educativas (UNESCO 2007, citado en Alvarado et al., 2010).

Con respecto al acceso a la educación, debe explicitarse que es un derecho y que la preocupación debe focalizarse sobre todo en la calidad (Alvarado et al., 2010). En Chile existen algunas iniciativas para extender la matrícula a sectores históricamente excluidos, por lo que existen algunos avances relacionados a la equidad del acceso. Sin embargo, al observar lo que sucede en el proceso, se detecta que el primer año de estudios universitarios resulta crítico para los estudiantes que ingresan al sistema de educación superior, ya que en este período ocurre la mayor cantidad de deserciones, las que se asocian al rendimiento, pero también a la situación económica familiar y a problemas vocacionales (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004; Donoso & Schiefelbein, 2007; Centro de Microdatos [CMD], 2008; Olani, 2009). Adicionalmente, se ha visto que son aquellos estudiantes con situaciones socioeconómicas más vulnerables los que tienden a desertar más tempranamente, ya que se cruzan variables económicas, familiares y de exigencia académica de la universidad (CMD, 2008).

En este contexto, se hace imprescindible generar lineamientos que permitan mejorar las condiciones de acceso y de los procesos educativos y sus resultados. Por ello, en esta investigación la trayectoria educativa adquiere especial relevancia, ya que conocerla permite generar mejoras en la institución y en las políticas educativas, colocando en el centro la diversidad y complejidad de la experiencia de los estudiantes (Sepúlveda, 2010). En este sentido, se plantea que, para lograr un sistema acorde a los cambios en la sociedad, los diseños y discusiones relacionados a la educación superior deben considerar las expectativas, experiencias, estrategias y capitales adquiridos, así como también la familia, los orígenes, el entorno social y los aspectos de género de los estudiantes, entre otros elementos (Casal, García, Merino & Quesada, 2006; Sepúlveda, 2010).

Generar conocimiento situado sobre el desarrollo de las trayectorias educativas de los estudiantes es fundamental para comprender las relaciones complejas entre la experiencia de vida de los sujetos y el funcionamiento de las instituciones (Sepúlveda, 2010). Ello permite,

por una parte, conocer los factores que se encuentran a la base del éxito o fracaso académico de los estudiantes (Padilla, González-Monteagudo, & Soria-Vílchez, 2017) y, por otra, abordar de manera oportuna las posibles barreras académicas³ que puedan tener.

Finalmente, se hace relevante estudiar este fenómeno en el contexto de la implementación de acciones afirmativas, pues son iniciativas que buscan cambiar el curso inequitativo del sistema, y el éxito o no de un programa de este tipo dependería, en principio, de su capacidad para constituirse como una posibilidad concreta y real de acceso, permanencia en el sistema y logro académico para los estudiantes en los que se focaliza (Latorre, González y Espinoza citado en Castro et al., 2010).

I.1. Trayectorias educativas, equidad y calidad en la educación superior de Chile. Discusión conceptual

El marco teórico de esta investigación se construye en base a 5 lineamientos. El primero, hace referencia a la temática de las trayectorias de vida, las que serán abordadas en esta investigación desde los itinerarios educativos. El segundo, genera una reflexión respecto de la forma en que ha sido trabajada la equidad en la educación superior a nivel latinoamericano. El tercer elemento profundiza en el concepto de inclusión a partir del análisis de barreras y facilitadores del aprendizaje y la participación de los estudiantes en la educación superior. El cuarto eje retoma el concepto de equidad a la luz del modelo de equidad de Espinoza (2012), para asegurar la igualdad de oportunidades. Finalmente, se genera una reflexión respecto de la pertinencia de considerar las dinámicas de equidad e inclusión al evaluar la calidad de la formación en la educación superior.

I.1.1. Trayectorias de vida

En los últimos años ha existido un interés por analizar la interacción entre las dinámicas personales e institucionales por medio de la experiencia biográfica. Este marco de análisis ha dado forma a un campo

³ Concepto de barreras académicas será trabajado en el apartado siguiente.

de investigación que se centra principalmente en la perspectiva de los cursos de vida (Heinz & Krüger, 2001; Sepúlveda, 2010).

Esta línea de investigación posibilita un mejor entendimiento de lo social, pues permite ampliar la reflexión sobre cómo la trayectoria de vida de los sujetos es afectada y cómo influyen las estructuras sociales en esas trayectorias (Sepúlveda, 2010). Se destaca además de este enfoque que representa un campo de investigación interdisciplinar que ha abierto nuevamente el debate frente a temas como:

La producción sobre las nuevas condiciones de la realidad juvenil, el proceso de transición del sistema educacional al mundo del trabajo, los cambios evidenciados en la estructura y roles al interior de la familia, la condición y dinámica de la pobreza. (Sepúlveda, 2010: 30)

La perspectiva de curso de vida se fundamenta en cinco principios analíticos propuestos por Elder (citado en Sepúlveda, 2010):

- Los acontecimientos pasados de las personas, tienen incidencias en las experiencias y trayectorias posteriores.
- El curso de vida se asocia al tiempo y lugar en que se desarrollan las experiencias de los sujetos. Esto implica considerar el contexto histórico, geográfico y social en que se desenvuelven las personas para comprender cómo van construyendo sus trayectorias.
- Las transiciones (episodios en que se desagrega la trayectoria) impactan de manera diversa según la experiencia de cada sujeto y el tiempo en que estas se dan. Es decir, un fenómeno social no tiene el mismo efecto en todos los individuos, por lo que se debe evitar uniformar los procesos de cambio dentro de la sociedad.
- Los cursos de vida se desarrollan en relación con otros, y la estructura social se expresa por medio de estos vínculos. Por lo tanto, las acciones de los individuos están determinadas por otros y ellos determinan las de otros, sobre todo de aquellos más cercanos (familia, amigos, compañeros de trabajo, profesores, entre otros).
- El último principio se basa en la noción de agencia. Esto quiere decir que se comprende que los individuos son capaces de

tomar decisiones y realizar acciones para construir su propio curso de vida. Esto, siempre dentro de las oportunidades y restricciones que posee el contexto donde se encuentren situados (estructura).

Para Sepúlveda (2010), la perspectiva que aborda los cursos de vida se organiza en función de los conceptos de trayectoria y transición. El primero se entiende como el “itinerario de vida de los sujetos, el proceso que marca el comienzo y fin de un ciclo de vida entendido como un todo unitario” (Sepúlveda, 2010: 34). El segundo, como los episodios o eventos en que se puede dividir la trayectoria. Las transiciones marcan momentos en la experiencia de las personas y son capaces de cambiar el estado, rol o posición de los individuos dentro de la sociedad. Inclusive, se reconocen algunos eventos como particularmente cruciales para el cambio, definiéndose estos momentos decisivos (o episodios significativos en esta investigación) que alteran el curso de vida y marcan la experiencia personal.

Trayectorias educativas.

En particular, analizar las trayectorias de vida en función del proceso educativo de los sujetos permite reconocer la vinculación existente entre la experiencia de cada persona, el marco institucional en que se desenvuelve y el contexto social e histórico que enmarca este proceso (Sepúlveda, 2013). Así, estas trayectorias educativas estarían atravesadas por la interacción entre las intenciones y méritos propios de cada estudiante y las condiciones estructurales que determinan las opciones que poseen éstos durante su estadía escolar y el egreso (Castillo & Cabezas, 2010).

Existe el anhelo por parte de los jóvenes más desfavorecidos por continuar estudiando en la educación terciaria; en el último tiempo esto se ha visto posibilitado por medio de la diversificación en las formas de acceso, incluyendo a los segmentos más vulnerados de la población, pero no necesariamente asegurando que desaparezca la brecha social una vez dentro del sistema (Castillo & Cabezas, 2010). Esto se ve reflejado en los resultados, logros educativos y egreso, los cuales no se aseguran necesariamente con el solo hecho de ingresar al sistema.

Para comprender las trayectorias educativas, las investigaciones han detectado diversos elementos que influyen en ellas y que permitirían retroalimentar a las instituciones de las que participan los sujetos (Benson, Hewitt, Heagney, Devos, & Crosling, 2010; Castillo & Cabezas, 2010; Padilla et al., 2017; Thiele, Pope, Singleton, Snape, & Stanistreet, 2017):

- Elementos contextuales influyentes en la trayectoria como la composición familiar, escolaridad de los padres y sus aspiraciones educativas sobre los logros de sus hijos, modelos a seguir, apoyo económico y emocional, ambiente familiar, entorno social, relación con los pares, entre otros.
- Autoconcepto como estudiante: gusto por la escuela, identidad y compromiso educativo (participación activa y atención concentrada de los estudiantes en el aprendizaje), género, comparación con los pares, expectativas y planes propios y de los demás sobre los sujetos, intereses particulares, entre otros.
- Experiencia educativa y de inserción laboral: emociones, vivencias, factores de éxito/fracaso académico, relación con profesores/docentes, con la institución, participación, interacción con pares (distinto contexto), elección de carrera, acceso a materiales e infraestructura, otras experiencias fuera de la institución, entre otros.
- Transiciones educativas: asociadas a movimientos entre etapas educativas (infancia-adolescencia), a la adaptación a distintos contextos o instituciones, a nuevos conocimientos, habilidades y estrategias que van adquiriendo y a episodios significativos que marquen cambios relevantes entre una etapa y otra. Lo anterior, también implica cambios a nivel personal, social y en el estilo de vida. (Sepúlveda, 2010; Maunder, Cunliffe, Galvin, Mjali, & Rogers, 2013; Lizama, 2015).

En definitiva, las trayectorias educativas dan a conocer aspectos relevantes de la interacción del sujeto con la institución educativa, lo que permite retroalimentar a estas últimas en sus procesos de cambio y mejora. Además, dan cuenta de aspectos institucionales y estructurales propios del sistema educativo y en los trayectos de vida de cada sujeto. Algunos de estos aspectos, se describen a continuación.

I.1.2. Equidad en el sistema educativo latinoamericano

En la actualidad, la educación superior se ha visualizado como un factor muy importante para poder combatir la pobreza, ya que permitiría que los grupos vulnerables puedan incorporarse a las demandas sociales del conocimiento, dejando de reproducir la pobreza de manera cíclica (Alcántara & Navarrete, 2014). Esto alude a un reordenamiento de las concepciones respecto a los roles sociales, promoviendo nuevas representaciones y prácticas que definen a las clases sociales trabajadoras (Leyton, 2014).

Esta concepción está en la base de múltiples programas de acción afirmativa implementados en el acceso a la educación superior en los últimos años, los cuales ofrecen una posibilidad efectiva de ingreso a universidades tradicionales para estudiantes provenientes de contextos vulnerables.

En este sentido, la educación superior no solo otorgaría beneficios a nivel económico, sino también valórico, de tres tipos: intrínseco (valor de ser educado en sí mismo, en diálogo crítico y conocimiento específico); instrumental (oportunidades adquiridas en relación a las oportunidades de otro, es decir, si mis oportunidades aumentan, las de los otros disminuyen); y posicional (competencia en el mercado laboral, siendo el título visto como una ventaja sobre los otros competidores) (McCowan, 2015).

Los beneficios valóricos se vuelven relevantes debido a que pueden impactar directamente en las concepciones que se tiene sobre equidad, pues un mayor acceso a la educación estratificada (diferencias de calidad entre instituciones educativas) aumentará el valor intrínseco de ciertos sujetos, no otorgando beneficios posicionales a los desfavorecidos; lo que no disminuye la desigualdad.

En este sentido se daría la lógica de inclusión diferenciada o graduada, inserta en un contexto de sistema educacional altamente mercantilizado. Es decir, una inclusión que mantiene a los sujetos en una posición de desventaja; recibiendo educación de baja calidad; siendo sujetos de endeudamiento; hasta llegar a la baja movilidad social y de ingresos (Vivallo, 2013). Esto se daría, según lo planteado por Bourdieu y Passeron (1981), por que las instituciones continuarían reproduciendo las mismas condiciones estructurales a las que pertenecen

los jóvenes, no desarrollando un capital social que les permita movilizar nuevas redes de influencia y cooperación, manteniendo su posición social a pesar de su paso por la educación superior.

Bajo esta lógica, y situado en el contexto latinoamericano, Fischman y Ott (2016) abordan la universidad como una institución ligada estrechamente a las problemáticas sociales, tanto en la formación de profesionales como en la respuesta directa a tales requerimientos del mundo social. Es en este sentido que la educación superior es vista como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. Así la universidad latinoamericana se concibe a sí misma como pública, respondiendo a las cuatro concepciones destacadas por Fischman y Ott (2016), a saber:

- Clientelismo público: hace referencia al sentido jurídico de propiedad y al aporte financiero del Estado.
- Noción de servicio como bien público: en sentido económico de uso libre y no competitivo.
- Contribuciones de la universidad al Estado (en respuesta a las demandas sociales).
- Responsabilidad pública y de las situaciones circundantes al contexto social nacional.

Desde esta perspectiva, la universidad latinoamericana debe reencuadrar y fortalecer su cualidad pública, respondiendo a las desigualdades sociales y económicas para avanzar en la democratización de las sociedades contemporáneas. Allí se pone en juego la equidad y la atención a la diversidad en el contexto universitario, pues resulta imprescindible desarrollar la capacidad de entregar recursos equitativamente que permitan abordar diversas necesidades y generar valor a partir de esas diferencias.

No obstante, si bien en el último tiempo ha habido una expansión del sistema educativo, ello no se ha reflejado en el incremento de oportunidades para la población en desventaja, principalmente porque no se ha indagado en lo que se entiende por un sistema justo (McCowan, 2015). Ello genera distintos debates respecto a la labor de la universidad; planteándose que su misión al responder a la diversidad

debe ser transformar el currículum para que incluya formas de participación de grupos no dominantes, facilitando que los grupos en desventaja tengan acceso a las formas de pensamiento que otorgan ventaja en la sociedad (McCowan, 2015).

Es por todo esto que las desigualdades socioeconómicas, culturales, políticas, de género, entre otras se han considerado como inadmisibles en el contexto latinoamericano y es imperativo subsanarlas a través de intervenciones compensatorias o acciones afirmativas, evitando así la acumulación de capital cultural en una porción privilegiada del sistema social (Tristá, Gort, & Iñigo, 2013). Ello, entendiendo que los factores socioeconómicos y la privatización universitaria tienden a concluir en inequidad de egreso para los estudiantes (Schendel & McCowan, 2016). Aquí es importante destacar que toda inequidad se entiende solamente relacionada factores contextuales específicos de cada país, pues responden a situaciones sociohistóricas particulares (McCowan, 2015).

Fracaso académico, deserción y dispositivos de apoyo.

Si se considera la institución educativa como una entidad capaz de responder a las exigencias y necesidades de los estudiantes en su heterogeneidad, el enfoque de inclusión educativa se plantea como una respuesta para aproximarse a su rol, desarrollando prácticas que buscan disminuir o eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Booth & Ainscow, 2000). Según esta perspectiva, el foco deja de estar en las supuestas deficiencias personales que se atribuye a los sujetos, y se desplaza al contexto, siendo las instituciones educativas se ajustan a las necesidades educativas de todos los estudiantes para asegurar así una educación de calidad.

En el marco del paradigma de la inclusión en educación superior, se observa que las estrategias utilizadas por las instituciones para gestionar la diversidad de estudiantes que se incorporan a sus aulas, se vinculan a programas de acción afirmativa. Es importante considerar que la formación que recibieron ciertos grupos excluidos antes de su ingreso a la universidad difiere de la de aquellos que ingresaron por vía regular. Además, que estas diferencias podrían verse reflejadas en su desempeño académico universitario debido a los contenidos que se asume deberían saber del *currículum* de educación media. Por ello, es relevante poner especial énfasis en estos grupos en riesgo de exclusión

para promover su permanencia y egreso, y no solo limitar las intervenciones al ingreso a la educación superior, pues con ello no se asegura la inclusión educativa (Booth & Ainscow, 2000).

En consecuencia, el incremento previsible de la población estudiantil universitaria ocurrirá en los quintiles de menores ingresos, y que, debido a un menor capital cultural, debería tender a que la repitencia y la deserción universitaria aumenten en los próximos años si no se establecen políticas y estrategias adecuadas (González, 2006).

En este sentido, el discurso de inclusión de los programas de acción afirmativa obliga a la universidad a reconocer que más allá de las nociones de mérito, talento o excelencia académica, se debe comprender que los estudiantes provienen de contextos socioeducativos desiguales y por lo tanto necesitan soportes institucionales que les permita manifestar y desarrollar su potencial (Leyton, 2014).

Desde este enfoque, compete a la universidad velar por proveer las herramientas que aseguren que la experiencia educativa de la totalidad del estudiantado sea lo más provechosa posible, evitando así el fracaso académico y/o la deserción. González (2006: 157), define la deserción como “el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella”. Evitar el fracaso académico o la deserción implica brindar al estudiante los apoyos necesarios para su adecuado desenvolvimiento académico y social, a través de programas y estrategias que otorguen un acompañamiento continuo en su paso por la universidad.

Para indagar en las necesidades de apoyo dentro del contexto universitario, el enfoque sociocultural del desarrollo propuesto por Vygotski (1979) sirve como orientación para entender la lógica del apoyo. De acuerdo al autor, la construcción de las capacidades de los individuos está mediada socialmente, en un proceso complejo de interacción entre él y su contexto sociocultural. Es decir, los procesos de aprendizaje estarían en estrecha vinculación con los otros y los apoyos que puedan ofrecer (Onrubia, 2009). Desde esta perspectiva entonces, los apoyos universitarios tenderían a promover y acompañar el proceso de desarrollo de las capacidades individuales, más que superar los déficits individuales o realizar nivelaciones para adaptar al estudiante a las prácticas universitarias (Sebastián, 2007).

I.1.3. Barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación desde un enfoque inclusivo

En este nuevo escenario educativo, tal como señala Moreno (2008), es necesario que la universidad asuma la responsabilidad por aquellos estudiantes que antiguamente se encontraban excluidos de la educación superior, apuntando al aprendizaje y la participación de cada uno de ellos. Cabe señalar que buena parte de la literatura que aborda el tema de la atención a la diversidad tiende a situarse desde una perspectiva de discapacidad, aun cuando se hacen salvedades sobre la posibilidad de hacer extensivas las recomendaciones a la totalidad de los estudiantes (Moreno, 2008).

Por lo anterior, es preciso aclarar que en la base del modelo inclusivo hay dos supuestos (Mella, Díaz, Muñoz, Orrego, & Rivera, 2014):

- Todas las personas poseen los mismos deberes y derechos, por lo que para el acceso a la educación se deben asegurar igualdad de condiciones (evitando que características socioculturales o de discapacidad se transformen en un impedimento).
- Todos los estudiantes se ven enfrentados a facilitadores y barreras en el acceso y permanencia universitaria, por lo que requieren apoyo a sus necesidades particulares.

Estos supuestos se ponen en juego en distintos niveles del proceso educativo, pues requieren preocuparse del avance, mantenimiento, progreso y finalización de un programa de estudios, lo que a su vez requiere la creación de entornos para determinar e implementar principios y procedimientos relacionados con admisión, evaluación, planificación, enseñanza y evaluación (European Agency for Development in Special Needs, 2011).

Por lo anterior, resulta crítico una vez instauradas las políticas de acción afirmativa, que se considere el diverso abanico de conocimientos previos y herramientas de los estudiantes que les permitirá abordar de manera más o menos efectiva los contenidos impartidos en el nivel universitario, teniendo en cuenta la calidad de la educación que recibieron durante su formación en el nivel secundario.

Considerando los supuestos presentados y aplicando tales concepciones a un modelo universitario, es relevante comprender los conceptos de aprendizaje y participación dentro del marco inclusivo propuesto por OREALC/UNESCO (2007), siendo indicadores de calidad en educación relacionados, mas no iguales entre sí.

En el contexto de la educación de calidad, aprendizaje se entiende como el progreso y desarrollo de todos los estudiantes, alcanzando su máximo potencial y capacidades disponibles, considerando aquellas que sean relevantes y significativas para la vida del estudiante, quitando el foco en el rendimiento académico (Ainscow & Miles 2009, citado en Albornoz, Silva & López, 2015).

Aquí el estudiante es un individuo particular, con una trayectoria vital distinta a la de los demás, con conocimientos y capacidades diferentes y con distintas trayectorias educativas que influyan en sus intereses. Por lo tanto, “la consideración del alumno como ser único y singular obliga a los sistemas educativos a proveer recursos, medios y fines que integren a todos, cada uno con sus características y necesidades” (Moreno, 2008: 130).

UNESCO (2014, citado en Moreno, 2008) destaca que la educación inclusiva responde a una justificación tanto educativa (adaptación que beneficia a todos los estudiantes), como social (cambiar actitudes hacia la diferencia y la discriminación) y económica (es menos costoso una educación para todos que el desarrollo de centros especializados).

Considerando estos elementos, se entiende el aprendizaje como el proceso donde se logra que “todos los estudiantes progresen en sus capacidades y desarrollen su máximo potencial, mediante experiencias educativas amplias, relevantes y significativas para su vida, que no solo apuntan al rendimiento académico” (Ainscow & Miles 2009, citado en Albornoz, et al., 2015: 83). Por ello, resulta imprescindible atender trayectoria educativa de los estudiantes universitarios, así como sus intereses y la posibilidad de aprendizajes significativos.

Por último, se concibe que “no es posible alcanzar una educación con calidad, equidad y pertinencia si no comprende a todos los ciudadanos con respeto de su condición y circunstancias” (Moreno, 2008: 134), entendiendo precisamente que las trayectorias de los estudiantes han de ser respetadas y potenciadas en su totalidad.

Participación.

No se puede considerar el proceso formativo como una sola esfera que involucre exclusivamente lo académico, es decir, el rendimiento y la eventual obtención de un título profesional al final del proceso. Hay que considerar también los significados que los estudiantes le asignan a su proceso de aprendizaje, las relaciones interpersonales que se construyen, los lazos que se generan entre pares y con los demás miembros de la comunidad educativa y el valor que se da a estos logros personales, todo en un contexto donde el aprendizaje finalmente toma relevancia y significado. Tal como explicitan Albornoz et al. (2015: 91), “para los participantes lo que cobra mayor importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje son las vivencias personales que ocurren en relaciones interpersonales socialmente significativas”. Ello implica dar mayor relevancia a este punto que en ocasiones se ve eclipsado por el desempeño académico.

La participación considera, no solo la presencia física del estudiante dentro del aula, sino que es un agente de su propio aprendizaje. Se enfatiza entonces que “el foco en la participación aporta a la inclusión la noción de involucramiento activo, que implica: acceso (estar ahí), colaboración (aprender juntos) y diversidad (reconocimiento y aceptación)” (Albornoz et al., 2015: 83).

Dentro del paradigma de la inclusión, la participación es considerada como el involucramiento activo del estudiante en la toma de decisiones, interacción y colaboración con los pares, en pleno reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad de individuos (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Es por esto que “aprendizaje y participación deben entenderse, como dos procesos constituyentes del desarrollo” (López, Valdivia & Fernández, 2016: 4). Se apunta entonces al pleno desarrollo y bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa, donde el aprendizaje y la participación no solo sean posibles, sino también óptimos y significativos.

Considerando lo anterior, se concluye que la participación significa ir más allá del acceso o la adquisición de contenidos curriculares, pues implica aprender junto a otros y colaborar en lecciones compartidas. Además, supone la implicación activa con lo aprendido y enseñado y requiere tener una voz respecto a cómo se experimenta la educación, involucrando el ser reconocido y aceptado por ser quién se es

(Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007, citado en López et al., 2016).

Barreras y facilitadores.

Existen una variedad de factores que pueden constituirse en barreras o facilitadores para el aprendizaje y la participación de la totalidad de los estudiantes y es donde la universidad, como espacio inclusivo, debe poner énfasis. Alcanzar la meta de la educación de calidad para todas y todos implica derribar las barreras y fortalecer los facilitadores.

Mella et al. (2014) desglosan una serie de barreras que les toca sortear a los estudiantes en su diversidad, sean éstas ambientales (arquitectónicas, actitudinales, comunicacionales y pedagógicas) o personales (procesos de estrés, depresión, no solicitar ayuda). Los facilitadores, por otra parte, “son aquellos factores que, estando presentes, mejoran el funcionamiento [del estudiante en su entorno]” (Mella et al., 2014: 67). Entendiéndolo así y en primera instancia podemos situar aquí los apoyos académicos y/o extracurriculares que se puedan brindar a los estudiantes que lo requieran a lo largo de toda su trayectoria académica, cubriendo desde el ingreso a la educación superior hasta su etapa de finalización y egreso de la carrera.

I.1.4. Equidad

Hay consenso que la equidad guarda relación con ciertas condiciones de justicia/injusticia, recalcando precisamente que ello no es lo mismo que la igualdad. Si bien ambos conceptos aluden a una forma de distribuir las condiciones y bienes que afectan el bienestar de las personas, la primera apunta a un juicio moral o ético por sobre la evaluación cuantitativa del segundo (Espinoza, 2012).

Específicamente, Espinoza (2012) señala que el concepto de igualdad involucraría el reconocimiento que toda persona, independiente de su etnia, sexo, credo o condición social, debería tener los mismos derechos, posibilidades y oportunidades. La equidad en cambio apunta a la búsqueda de la justicia para que exista igualdad, dando un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados.

Esta concepción de equidad es abordada también desde la inclusión, concepto que, si bien no tiene una definición única, es entendida por Booth & Ainscow (2015) como un enfoque de base educativa y

social, vinculada a la participación democrática. Los autores destacan la inclusión como un proceso sin fin (de continua innovación) que crea sistemas de participación y promoción de valores basados en el respeto a la diversidad y los derechos de cada persona. Tal promoción y participación se pone de manifiesto sobre todo en contextos educativos, dada la oportunidad que tal espacio representa para la formación de ciudadanos y miembros de la comunidad.

Es así como UNESCO (2005:13) propone una definición de educación inclusiva donde pone de manifiesto que es un “proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”.

Bajo la misma lógica, y considerando el compromiso de atención a la diversidad que debe tener el sistema educativo, McCowan (2015) indica tres criterios necesarios para considerar equidad en el acceso a la educación superior:

- Disponibilidad: generar vacantes para cada estudiante que desee ingresar a la universidad, sin necesidad de competir por el puesto, sino solo pidiendo un requisito mínimo de nivel de preparación (por ejemplo, egreso del colegio).
- Accesibilidad: remover barreras mediante políticas e intervenciones que provean información, aumenten aspiraciones y aseguren una preparación adecuada para todos los estudiantes. Ello implica eliminar las barreras que inhiben el desarrollo de los estudiantes desventajados.
- Horizontalidad: característica de mantener el prestigio y la calidad a lo largo del sistema educativo, sin generar diferencias de prestigio entre instituciones (lo cual generaría distintos niveles de calidad de egresados).

No obstante la explicitación de estos criterios, McCowan (2015) reporta que el acceso a la educación formal de grupos en desventaja no necesariamente significa acceso al currículo o la conversión del sistema educativo en oportunidades para la sociedad, ya que las instituciones tienden a favorecer a los grupos sociales dominantes. Esta modalidad

clásica de enseñanza conlleva la marginalización y fracaso dentro del sistema de estos estudiantes provenientes de grupos en desventaja.

Consideraciones para un modelo de equidad.

Para Formichella (2011: 30), “el camino más apropiado para conceptualizar la equidad educativa en el contexto de las capacidades, es definirla como la igualdad en las libertades fundamentales que adquieren los individuos a lo largo del sistema educativo”.

Para asegurar tal igualdad de oportunidades, es necesaria una organización del proceso educativo en educación superior para ver dónde centrar los recursos. Espinoza (2012), propone una clasificación de los estadios del proceso educativo, derivándose en tres etapas que distinguen la trayectoria educativa de los individuos:

- Equidad y acceso: requiere articulación de educación media y superior, buscando que la educación superior genere esfuerzos para preparar a los alumnos para que desarrollen las competencias mínimas necesarias para su experiencia educativa superior.
- Equidad y permanencia: se propone incentivar cambios curriculares de las instituciones que permitan permanecer incluso a aquellos estudiantes provenientes de sectores más desaventajados, estableciendo programas de nivelación y flexibilidad curricular según características individuales y horarias.
- Equidad y empleabilidad: se propone generar redes que faciliten la inserción laboral, al mismo tiempo que se plantean generar programas de preparación para la postulación a empleos.

Como ya se ha dicho, “los jóvenes provenientes de grupos marginados enfrentan serios obstáculos de acceso, permanencia y graduación en las instituciones de educación superior” (Alcántara & Navarrete, 2014: 224). Estas dificultades se manifiestan de manera aún más profunda debido a las diferencias de capital cultural entre los estudiantes, ya que quienes no son primera generación traen una historia familiar que facilita la comprensión de códigos y de la cultura universitaria que les fue traspasada históricamente. Al contrario de los que son primera generación, en donde el ingreso a la universidad implica un proceso complejo de adaptación, aprendizaje de nuevos códigos, relacio-

nes, entre otros. Lo anterior, los pone en una situación de desventaja en relación a los compañeros con un capital social y cultural más cercano al sistema terciario de educación (Canales & De los Ríos, 2009). Como bien lo señalan Orellana, Guzmán, Bellei, Gareca y Torres (2017), se debe considerar en este contexto de equidad, que actualmente conviven dentro del espacio universitario, una amplia diversidad de estudiantes, tanto tradicionales como no tradicionales, así como de clase alta y baja. Todos éstos significan la universidad de manera diferente, principalmente a partir de sus experiencias previas, aspiraciones familiares y contextos socioeconómicos.

Por lo anterior, adquiere sentido considerar el modelo propuesto por Espinoza (2012) sobre las consideraciones de equidad en estos distintos momentos de la trayectoria educativa de los estudiantes universitarios y en factores que influyen más allá del esfuerzo personal, haciendo hincapié en que los factores sociales influyen en gran parte el desarrollo de estos estudiantes.

Finalmente, podemos concluir, parafraseando a Formichella (2011) que, dado que la escolarización es un proceso continuo, la igualdad desde un enfoque de equidad debe analizarse en cuanto al acceso, la permanencia (probabilidad de permanecer en el sistema educativo), los resultados u *output* (definidos como igualitarios cuando cualquier alumno, sin importar su condición social de origen, tiene la probabilidad de aprender las mismas cosas que el resto) y los beneficios de esos resultados (*outcome*), es decir, las oportunidades sociales fruto de la etapa de escolarización.

I.1.5. Calidad formativa desde la perspectiva de la equidad y la inclusión

El concepto de calidad llegó al ámbito de la educación superior en Chile como respuesta a una serie de fenómenos tales como la “restricción del financiamiento para las universidades públicas; el crecimiento acelerado de la matrícula; el aumento de instituciones, sobre todo privadas, aunado al surgimiento de la educación transfronteriza, no siempre con regulación ni normatividad sobre su pertinencia y factibilidad” (González & Santamaría, 2013: 132), entre otros. A partir de éstos, surge la necesidad de generar criterios validados de comparación

entre instituciones de educación superior y entre programas de estudio, emergiendo así la noción de aseguramiento de la calidad, referida al establecimiento de políticas educativas que garanticen la calidad del servicio. Aquí el Estado se posiciona como regulador del cumplimiento de esas políticas (CINDA, 2007).

Es así como en Chile surge durante el año 2007 la Ley 20.129 que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. Fomenta entre otras cosas una lógica de evaluación externa que provee a las instituciones de educación superior de información orientada a la mejora continua de sus estándares de calidad. Respecto del aseguramiento de la calidad, se puede decir que existen dos orientaciones para abordarla; desde la transferencia de información y rendición de cuentas (*accountability*), asociado al control de estructuras administrativas y verificación externa del cumplimiento de estándares mínimos; o desde el mejoramiento permanente (*improvement*), asociado al control interno y a la autorregulación de las instituciones de educación superior para mayor efectividad de la educación que se ofrece, para lo cual se requiere haber superado los estándares mínimos (Centro de Políticas Públicas UC, 2011). En esta segunda orientación se posiciona la investigación, por lo que los criterios de equidad e inclusión serán parte de un sistema de mejora continua propia de la Facultad de Ciencias Sociales.

Sin embargo, es necesario establecer que la calidad es comprendida desde una perspectiva pluridimensional que integra diferentes funciones y actividades, tales como la enseñanza, programas académicos, investigación, becas, infraestructura, personal y servicios a la comunidad y al mundo universitario, tal como lo señalan González y Santamaría (2013). Los autores además incluyen otras aristas, tales como la internacionalización de la enseñanza superior a partir del intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales.

Además, el concepto de calidad que guía esta investigación también recoge los planteamientos que han surgido desde los espacios de discusión realizados en la Facultad de Ciencias Sociales y en especial la Jornada Triestamental de Calidad realizada el año 2016, donde se destacan como ejes fundamentales para la calidad y su aseguramiento,

dos aspectos: la consideración por la equidad e inclusión de los estudiantes y la formación e investigación para la vida pública. El primer lineamiento hace referencia a la necesidad de la institución de hacer frente a la diversidad estudiantes y trayectorias de vida; por lo tanto, quienes ingresan a la universidad no lo hacen solo con una base de conocimientos desigual⁴, sino también con capitales sociales, culturales y económicos diversos. En este sentido, la institución debe ofrecer las condiciones para enfrentar los diferentes desafíos sociales que enfrenta el país (Escuela de Pregrado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2017).

Por lo tanto, en consonancia con lo expresado anteriormente, el aseguramiento de la calidad se guiará por las dimensiones que se observan en la Tabla 1.

⁴ Conocimientos que vienen desde la educación básica y secundaria.

Tabla 1***Dimensiones guía para el aseguramiento de la calidad***

Dimensiones	Definiciones
Relevancia	Las metas y objetivos educacionales deben responder a las aspiraciones de un país y no a los grupos de poder. El desarrollo integral de la persona es una de las finalidades que se asignan a la educación en todos los instrumentos de carácter internacional y en las legislaciones de los países de la región.
Pertinencia	La educación debe ser significativa para las personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de modo que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local. Debe también adaptarse a las características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales, considerando la participación de los sujetos involucrados.
Equidad	La equidad no significa homogeneidad en los procesos, se deben tener en cuenta el equilibrio entre igualdad y diferencias. Los sistemas educativos deben asegurar las tres dimensiones la equidad: acceso, los procesos y los resultados de las metas educativa.
Eficacia	Es preciso identificar en qué proporción se logran o no garantizar los principios antes descritos y operacionalizados en metas; es decir, en qué medida se es eficaz en el logro de aspectos que traducen en términos concretos el derecho a una educación de calidad para toda la población.
Eficiencia	Es necesario analizar cómo la acción pública honra el esfuerzo material de la comunidad nacional que asigna a la tarea educativa una determinada cantidad de recursos; es decir, en qué medida la operación pública es eficiente y, al serlo, respeta el derecho ciudadano a que su esfuerzo material sea adecuadamente reconocido y retribuido.

Fuente: Elaboración propia, en base a OREALC/UNESCO (2007) y Alvarado et al. (2010).

Es así como la equidad, la inclusión y la calidad convergen y se transforman en conceptos indisociables cuando se concibe que la educación de calidad es aquella que ofrece recursos y apoyos para que

todos los estudiantes se desarrollen y aprendan de manera óptima y de acuerdo a sus capacidades, independiente de la condición cultural o social. Desde este punto de vista, la equidad se convierte en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación (OREALC/UNESCO, 2007).

Por lo tanto, la relevancia de generar criterios de equidad e inclusión para el aseguramiento de la calidad se relaciona con el derecho a la educación de calidad, la que exige a su vez el derecho a la igualdad de oportunidades, es decir, “proporcionar más a quien más lo necesita y dar a cada uno las ayudas y recursos que requiere para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas” (OREALC/UNESCO, 2007: 35). No se trata solo de disponer oportunidades, sino también de velar porque éstas sean aprovechadas por todos los estudiantes, para que puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente (Blanco, 2006, citado en OREALC/UNESCO, 2007).

A partir de esta visión se abordará la calidad y su aseguramiento. Por lo tanto, los criterios de equidad e inclusión serán lineamientos que permitirán evaluar si los estudiantes perciben que los programas de pregrado otorgan las mismas oportunidades de formación a todos sus estudiantes tanto en acceso, procesos como cumplimiento de las metas educativas.

Respecto a la elaboración de estos lineamientos o criterios, se puede decir que, a pesar que la discusión sobre el vínculo entre calidad, equidad e inclusión no es nueva en la literatura (Tiana, 2011; González & Santamaría, 2013; Cabrera Di Piramo & Davyt, 2017 entre otros), la operacionalización de estos criterios en indicadores concretos para el aseguramiento de la calidad es aún incipiente.

Dentro de los trabajos que se pueden destacar al respecto, se encuentra el de Abarca et al., (2010), quienes identifican dos aristas para medir el concepto: la dimensión académica y la biopsicosocial.

La primera incorpora las condiciones de acceso e inclusión, proceso, resultados, la diversidad y necesidades educativas. Para esta dimensión se proponen indicadores para medir el acceso e inclusión, relacionados a políticas institucionales, sistemas de seguimiento de la formación de los estudiantes, programación de la docencia y docencia en aula. También se proponen indicadores para medir el proceso, tales

como movilidad estudiantil, tasas de permanencia, organización del tiempo de estudiantes, entre otros. Para la medición de los resultados y diversidad se propone la evaluación de tasas de egreso, empleabilidad de egresados, rendimiento académico, entre otros. Por otro lado, también se generan indicadores para las necesidades educativas especiales.

La segunda dimensión, la biopsicosocial, incluye los aspectos cognitivos y afectivos, lo social contextual y valórico, y lo político financiero. Dentro de esta dimensión psicosocial, los aspectos cognitivos y afectivos se entienden a partir de la concepción del estudiante como una persona en igualdad de condiciones y oportunidades de aprender, pero condicionado por factores personales cognitivos, afectivos y situacionales o de contexto. Desde este punto de vista la equidad e inclusión pone énfasis en el contexto en que se realiza la formación, el clima predominante, las motivaciones y necesidades de los estudiantes, sus conocimientos previos, sus habilidades cognitivas y afectivas frente al aprendizaje, y los diversos estilos cognitivos y metacognitivos. Todos estos factores pueden favorecer o desfavorecer a los estudiantes en su experiencia de formación. Por otro lado, los aspectos sociales, contextuales y valóricos de la dimensión biopsicosocial se vinculan con la necesidad de las instituciones de ajustar sus procesos educativos y sus formas de organización y gestión, “así como las prácticas de algunos actores frente a la diversidad cultural y social de los estudiantes, y las nuevas formas de aprendizaje que requieren del despliegue de estrategias que aseguren su realización” (Abarca et al., 2010: 70).

La comprensión del contexto estudiantil requiere de la investigación permanente para conocer quiénes son las personas que se constituyen como estudiantes. Dentro de los indicadores para medir esta dimensión está la interacción profesional entre pares, y el desarrollo de competencias para la inserción en la sociedad, entre otros. Por último, lo político y financiero se liga con la participación, medida a partir de aspectos como el establecimiento de redes en actividades estudiantiles con otras universidades, la integración abordada desde las actividades sociales y la gestión, organización y recursos.

Para asegurar la equidad y la inclusión en los procesos formativos de los estudiantes, en esta investigación se abordarán las dimensiones señaladas como lineamientos que permitirán orientar el análisis de las trayectorias educativas. Se observarán los indicadores propuestos

por los autores, ya que el objetivo de esta investigación es precisamente levantar nuevos criterios que se ajusten a la realidad de la facultad y la del resto del país para que el derecho a la educación no solo signifique acceder a ella, sino también sea sinónimo de calidad y oportunidad de desarrollo desde el acceso hasta la inserción laboral.

I.2. Abordaje de la equidad en la Universidad de Chile y el resto del país

En este apartado se detalla cómo se fue instalando la política de equidad educativa en la Universidad de Chile, comenzando desde la iniciativa local de la Facultad de Ciencias Sociales a la instalación de un modelo de equidad e inclusión social y una política de acción afirmativa que promueve la diversificación de las aulas de la universidad. En la misma línea, se describen las iniciativas nacionales que buscan la inclusión de diversos grupos excluidos socialmente en las instituciones de educación superior.

I.2.1. La equidad y el cambio de foco hacia el estudiante en la Universidad de Chile

En 2012, la Universidad de Chile asume oficialmente un cambio de visión sobre la calidad educativa y las implicancias que ella tiene para la formación al interior del plantel. En efecto, el rector de la época plantea que esta institución pública, laica y republicana no puede ser pluralista si no garantiza la diversidad de sus integrantes planteando para ello que debe hacerse cargo “de la desigualdades sociales y educativas que esta diversidad conlleva, y no puede asumir un rol de liderazgo académico si no proporciona educación de alta calidad que favorezca efectivamente el desarrollo del conocimiento” (Universidad de Chile, 2013: 7).

En este cambio de visión, la universidad no es indiferente el tipo de estudiante que accede; éste es parte fundamental del proyecto educativo de la institución, lo que resulta de un proceso de reflexión que había comenzado algunos años atrás, a propósito de la ampliación de la matrícula con criterios que permitieran mayor equidad en el proceso de admisión. En este contexto, el Rector Víctor Pérez (2010) declara que:

[La Universidad de Chile contribuirá a] una mayor equidad en el acceso a la educación superior en Chile. Abriremos nuestras puertas a un mayor número de estudiantes talentosos provenientes de colegios municipalizados y subvencionados particulares. Nuestra meta es que de aquí [2010] a cinco años, el 20% de los estudiantes que ingresen a la Universidad de Chile, esto es mil estudiantes, lo haga por la vía de cupos supernumerarios o nuevas modalidades de ingreso destinados a estos estudiantes. Este esfuerzo debe estar acompañado de un programa que ayude académicamente a que estos estudiantes tengan igualdad de oportunidades durante el desarrollo de sus estudios. (“II. Educación: el compromiso con la calidad y la equidad”, párr. 9)

En este proceso de transición, la Universidad de Chile apela a sus fundamentos, reconociendo que:

Incorporar el principio de equidad e inclusión, permite potenciar la formación de profesionales efectivos en contextos de alta diversidad, ciudadanos activos en su participación social, profesional y política y un mayor desarrollo del conocimiento. Como consecuencia, se instalan procesos que apuntan a la formación de sociedades inclusivas. (Universidad de Chile, 2013: 22)

Es en este contexto donde surge un nuevo mecanismo de acceso a la Universidad de Chile, el que fue nombrado inicialmente como Cupo de Equidad en la carrera de psicología, pero que institucionalmente y años más tarde se conocería como Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE).

La gestación de una vía de acceso para favorecer la equidad educativa: la creación del SIPEE.

Algunos años antes de la institucionalización del SIPEE como vía de acceso válida para todas las carreras de la Universidad de Chile, en la carrera de psicología comienza una discusión sobre a quién educar, a propósito de la ampliación de la matrícula de pregrado a nivel de toda la universidad. Ante la evidencia que muchos jóvenes de condiciones socioeconómicas desfavorables estaban quedando fuera de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales (Castro, 2010) el claustro de profesores de la carrera de psicología decidió crear una vía de ingreso para este perfil de estudiantes, denominada Cupo de Equidad.

Luego de una discusión abierta al interior de esta unidad académica, la propuesta fue aprobada por el Consejo de Facultad el 15 de Julio de ese mismo año (Universidad de Chile, 2013).

Durante el año 2010, la universidad crea la Comisión de Equidad, que tuvo como objetivo central proponer acciones que permitieran la implementación de acceso equitativo a la universidad dentro de una política de inclusión que apuntara a la reducción (y eventual eliminación) de las barreras que enfrentan los grupos más postergados para acceder a una educación de calidad. Esto implicó considerar no solo el acceso a la universidad, sino también el progreso en el proceso formativo (permanencia), el egreso y posterior inserción en el mundo laboral. Se propuso que los esfuerzos se enfocaran hacia dos objetivos principales:

Ofrecer igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y egreso a todos los estudiantes meritorios que aspiran a ser parte de la universidad en implementar iniciativas tendientes a contribuir a la generación de ambientes formativos de calidad que estimulen la integración y desarrollo de las capacidades humanas y profesionales para convivir, dialogar y ser efectivos en contextos de alta diversidad. (Universidad de Chile, 2013: 19-20)

Luego de dos años de implementación del nuevo cupo y una vez trazados dos objetivos institucionales desde la Comisión de Equidad - luego de una amplia y profunda discusión democrática al interior de la universidad- los cuerpos colegiados de la institución (Consejo Universitario y Senado Universitario) deciden ampliar este sistema de cupos a toda la universidad en el proceso de admisión 2012 nombrándolo SIPEE (Universidad de Chile, 2013).

Con lo anterior se abren las puertas para un debate en torno a la inclusión y la equidad, así como la gestión de la diversidad al interior del plantel. Ello llevó a que la institución definiera además del nuevo sistema de ingreso, dos líneas estratégicas de acción con estudiantes, a saber: “la instauración de un modelo de atención al estudiante que contribuya a su desarrollo integral, y la promoción de la participación de toda la comunidad universitaria en las acciones de inclusión y equidad” (Devés, en Universidad de Chile, 2013: 8). De esta manera el SIPEE se constituye como:

Una de las vías de acceso especial a la Universidad de Chile y está focalizado en estudiantes egresados de establecimientos municipales de alta vulnerabilidad que, teniendo una trayectoria académica destacada, no alcanzan el puntaje de ingreso regular vía Prueba de Selección Universitaria, PSU. (Universidad de Chile, 2013: 29)

Se prioriza la alta vulnerabilidad de los establecimientos de procedencia, privilegiando el ingreso de estudiantes de colegios en los cuales no es común que sus egresados accedan a la universidad (ver Tabla 2) (Universidad de Chile, 2013: 30).

Como se observa en el Gráfico 1, el cupo SIPEE desarrolla una masiva expansión de vacantes y matriculados, además de su instalación en todas las unidades de la universidad a partir de 2013. Gracias a esta

Tabla 2

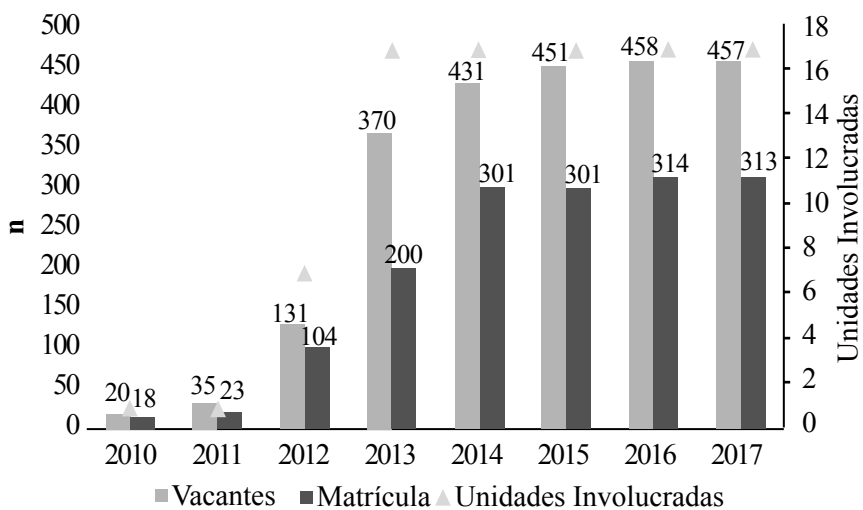
Requisitos de postulación y selección/jerarquización del SIPEE

Requisitos de postulación (Preselección)	Requisitos de selección y jerarquización
<ul style="list-style-type: none"> • Egresar de liceo municipal que tenga sobre 30% de IVE • Pertenecer a Quintil I, II, III de ingresos • Egresar de Enseñanza Media durante el año de postulación • Rendir la PSU correspondiente al año de egreso • Obtener promedio de notas de educación media (NEM) sobre 5,5 • Postular a becas y créditos del Estado 	<p><u>Excluyentes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Haber obtenido un puntaje ponderado mínimo en PSU 600/650 (según requisito de carrera) • Postular en primera preferencia a la Universidad de Chile. <p><u>De jerarquización:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Índice de vulnerabilidad escolar (prioridad a mayor IVE) • Quintil de ingreso (prioridad a menor quintil) • Ranking de egreso (prioridad a mejor ranking)

Fuente: Universidad de Chile, 2013.

expansión, la vía de ingreso SIPEE ofrece más de 450 cupos al año, desde 2015 en adelante. Sin embargo, los ingresos anuales no superan los 320, quedando anualmente un diferencial sin ocuparse.

Gráfico 1. Evolución de ingreso SIPEE, según matrícula, vacantes y unidades involucradas



Fuente: Elaboración propia.

SIPEE y el Modelo de Equidad e Inclusión Social.

El SIPEE, en cuanto vía de acceso focalizada en un grupo históricamente excluido de la Universidad de Chile, se configura al interior del plantel como una acción afirmativa o medida de discriminación positiva, entregando una vía de acceso preferente para jóvenes de contextos socioeducativos más vulnerables. Esta lógica de justicia correctiva que inspira este cupo genera la necesidad de preguntarse sobre la asignación de recursos para promover la mantención, egreso e inserción laboral de los y las estudiantes que ingresan por esta vía.

En este sentido, el modelo de equidad elaborado por Latorre et al. (2009, citado en Castro et al., 2012) contempla el acceso, los estadios de permanencia, logro y resultados de los estudiantes estableciendo que la distribución de los recursos debería garantizar que todos y todas las estudiantes que tienen las mismas necesidades, capacidades y logros, obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales⁵ (Tabla 3).

⁵ No se debe entender que, al hablar de mismas capacidades o necesidades, exista una lógica de homogeneización de las situaciones particulares de cada estudiante, sino que el énfasis está en establecer equivalencias que permitan orientar los recursos evitando reproducir dinámicas de exclusión producto de la situación de mayor vulnerabilidad en la que se encuentra un estudiante respecto de otro.

Tabla 3
Etapas y distribución de los recursos del Modelo de Equidad

Concepto	Modelo de Equidad en la educación superior. Etapas del proceso educativo				
	Recursos	Acceso	Permanencia	Logros	Resultados
Equidad	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades, capacidades y logros, obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales..	Permitir que todos los individuos que tengan similiares necesidades, capacidades y logros, tengan acceso a una educación de calidad.	Resguardar que los estudiantes con iguales necesidades, capacidades y logros, permanezcan en el sistema.	Salvaguardar que los estudiantes con iguales necesidades, capacidades y logros académicos anteriores obtengan logros similares en términos de calificaciones.	Asegurar que aquellos individuos con iguales necesidades, capacidades y logros obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político.

Fuente: Latorre, González y Espinoza, 2009 (en Castro et al., 2012).

Del discurso a la acción: la equidad como política universitaria.

La instalación del SIPEE a nivel de universidad no solo generó una transformación en el sistema de admisión especial, sino también un cambio paulatino al interior de la institución donde ha cobrado mayor protagonismo la necesidad de avanzar en equidad e inclusión, al menos en el estamento estudiantil.

Es así como luego de un largo proceso de discusión a mediados del 2014, el Senado Universitario aprueba la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil⁶, entendiendo la equidad y la inclusión “como la posibilidad efectiva de acceso y participación de una educación de calidad que promueva el derecho a conocer, investigar, criticar, proponer y participar en la construcción del conocimiento, el desarrollo de la ciudadanía y la formación profesional en un contexto de amplia diversidad” (Universidad de Chile, 2014: 9).

Con todo, en la política citada se reconoce la promoción de la equidad y la inclusión como un “mandato ético, político, social e intelectual que releva y actualiza nuestro tradicional compromiso con el desarrollo del país, el conocimiento y la ciudadanía activa” (Universidad de Chile, 2014: 9).

Todo esto genera cambios significativos a nivel de pregrado en donde, por un lado, se establece el modelo educativo de la universidad que promueve una metodología centrada en el estudiante, impulsando procesos de innovación curricular en cada una de sus carreras. Y, por otro lado, se instalan equipos profesionales en el departamento de pregrado y en las distintas escuelas, para generar instancias de acompañamiento y diseñar acciones que permitan apoyar los procesos formativos de los estudiantes en las lógicas de inclusión, inyectándose recursos para caracterizar a los estudiantes que ingresan a las distintas facultades y generar dispositivos de apoyo local y central que acompañen bajo la lógica de inclusión los procesos formativos de nuestros estudiantes.

⁶ La Política de Equidad e Inclusión Estudiantil es aprobada el 10 de julio del 2014 y en ella se explicita que “las particularidades de género, etnia, nivel socioeconómico, discapacidad, habilidades y experiencias diversas contribuyen a mejorar nuestra capacidad [de la Universidad de Chile] para lograr la misión de nuestra universidad, el compromiso con la educación pública y la investigación de excelencia.” (Universidad de Chile, 2014: 8).

Cabe señalar que, los sujetos considerados en esta investigación corresponden a las primeras cohortes de instalación (años 2010 al 2012), donde existía el anhelo de avanzar y generar cambios institucionales significativos para promover una universidad más equitativa y accesible para todos. Pero, no se contaba con los recursos materiales ni institucionales para desarrollar una instalación que contemplara todas las aristas que implicaba. De esta manera, las vacantes estaban circunscritas solo a las carreras que ofrecían en esos momentos la Facultad de Ciencias Sociales (antropología, psicología y sociología) y las unidades de apoyo para los estudiantes se estaban instalando de manera desarticulada, incipientemente y según los recursos propios de cada carrera, puesto que la Escuela de Pregrado no contaba aún con una estructura que pudiese hacerse cargo del acompañamiento y de generar acciones de apoyo para los estudiantes, siendo la unidad de Bienestar Estudiantil la única estructura transversal encargada de generar apoyos a los estudiantes, situación que después de ocho años ha ido cambiando.

Dado el contexto institucional presentado más arriba, el tiempo transcurrido desde el comienzo de la implementación de los cupos SIPEE y, considerando que la Facultad de Ciencias Sociales ya cuenta con estudiantes que entraron vía este cupo y ya han egresado, resulta crítico estudiar las trayectorias educativas de los estudiantes no solo para retroalimentar el trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales, sino también para que la universidad evalúe las acciones implementadas y logre avanzar de manera pertinente frente a los objetivos propuestos.

I.2.2. Acción afirmativa en la educación superior chilena: dispositivos y mecanismos de apoyo para su implementación

Como se ha introducido más arriba, las acciones afirmativas han sido una estrategia frecuente al interior de instituciones de educación superior para resolver los problemas de equidad e inclusión que presentan al interior de sus planteles. Por ello, resulta relevante hacer un acercamiento conceptual y empírico respecto a la acción afirmativa en el contexto nacional.

En este sentido, cabe señalar que en la literatura sobre el tema se vincula el concepto de acción afirmativa a la descripción sistemática de experiencias, programas o acciones específicas, más que encontrar un abordaje teórico o conceptual más complejo. Así, el concepto suele

aparecer asociado a estrategias concretas que abordan distintas formas o grupos que son objeto de exclusión social, producto de la desigualdad de oportunidades; y se aprecia también operando como marco general para la ejecución de un plan, una política, reforma u otro mecanismo destinado a compensar las desventajas producidas por la desigualdad de oportunidades.

En este contexto, es relevante explicitar que la educación en tanto bien social es “un derecho humano fundamental y un bien público porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie, y contribuimos al desarrollo de la sociedad. El ser humano necesita de la educación para desarrollarse plenamente como tal” (OREALC/UNESCO, 2007: 5).

En este sentido, la falta de garantías sociales para el aseguramiento de una educación de calidad en igualdad de condiciones vulnera el principio fundamental desde el que se entiende la razón de ser de la educación. Dicho esto, se suscribe en general la definición utilizada en las instituciones de educación superior de que la acción afirmativa tiene por objetivo “compensar los efectos concretos de la falta de oportunidades del sistema educativo en el acceso, permanencia y finalización de estudios a los grupos más vulnerables [a] la discriminación y exclusión social, inherentes a sociedades con grandes brechas de desigualdad social” (Reynaga, 2011, citado en Catalán, 2013: 54).

Tal es el caso de América Latina y el Caribe, en donde los niveles de desigualdad en la distribución de recursos persisten a pesar de la creciente superación de la pobreza (OREALC/UNESCO, 2007). Esto ha obligado a las universidades -como se ha comentado- a implementar estrategias de discriminación positiva como lo son los programas de acción afirmativa. Con los años, estos programas se han constituido en estrategias e intervenciones que logran efectivamente una mayor representación de grupos sociales que han estado históricamente fuera del sistema educacional (Leyton, 2014), pudiendo así darles acceso a experiencias sociales en el contexto universitario y, al menos teóricamente, a sus correspondientes beneficios antes descritos.

En el caso específico de Chile, son diversas universidades las que ya han implementado acciones afirmativas como un mecanismo concreto para mejorar las problemáticas relacionadas a equidad al interior de sus centros (Catrileo, 2010; CINDA 2010). En este sentido,

la equidad aparece en la acción afirmativa como una orientación fundamental de la gestión universitaria, lo que implica superar el sentido común sobre igualdad, fomentado por mecanismos estandarizados de selección para ingresar a la educación superior, como la PSU.

Vale decir, la acción afirmativa se sustenta en la idea de que el acceso a la educación superior es un derecho de todas las personas, por lo que se aleja del imaginario de seleccionar a los estudiantes que puedan demostrar mérito en una u otra prueba de selección para tener una posibilidad de acceso, a pesar que en nuestro país se enfatizan discursos que valoran la meritocracia como un criterio de ingreso a la educación terciaria (Leyton, 2014). En este sentido, es posible afirmar que, en el nivel superior, a diferencia del sistema escolar, la meritocracia sí juega un rol en la definición de criterios para la creación de acciones afirmativas.

Por otra parte, es necesario precisar que, en el ámbito educativo, la justicia correctiva que propone la acción afirmativa no solo se trata de un tema de acceso, sino que la equidad también se relaciona con la capacidad de entregar recursos a nivel de permanencia, logros y resultados (Latorre et al., 2009, citado en Castro et al., 2012). Es decir, el acceso es la primera etapa de un continuo de recursos que permitan entregar iguales oportunidades a todos los estudiantes. Sin embargo, como se revisará más adelante, la mayor parte de las acciones afirmativas en Chile se orientan al acceso, dando menor énfasis a la permanencia y dejando casi completamente de lado las condiciones de egreso e inserción laboral.

Lo anterior demuestra que, en estas materias, Chile es un país relativamente novato en comparación con Estados Unidos y Brasil, quienes llevan ya un par de décadas generando dispositivos de justicia correctiva al contexto del ingreso a la educación superior (Leyton, 2014). Sin embargo, esta vasta trayectoria no ha sido impedimento para que surjan corrientes contrarias que expresan un tajante desacuerdo con estas medidas y apuestan al cumplimiento del ideal meritocrático en base a las capacidades personales, entendiendo la incorporación de mecanismos de discriminación positiva para ingresar a instituciones de élite (raza, procedencia socioeconómica, entre otros) como un sesgo inaceptable que genera un detrimento en la calidad y excelencia de las instituciones educativas, debiéndose nivelar para abajo (Sebastián & Scharager, 2007).

En Chile, este debate se expresa en la idea que está a la base de la implementación de algunos programas de acción afirmativa: el mérito personal. De hecho, como señala Vivallo (2013), sigue existiendo una visión particularizada sobre el acceso al nivel terciario, ya que, si bien se entiende la educación como un derecho, para el nivel superior este derecho estaría mediado por el mérito personal y/o familiar, transformándolo en un privilegio.

Leyton (2014) señala, por una parte, que en acciones afirmativas de gran influencia a nivel nacional se identifican las lógicas excluyentes del sistema de admisión como la PSU. Y por otro, que ello pone en evidencia la asociación entre dicho mecanismo de selección y la representación de las universidades como espacios de desigualdad y privilegio. En este sentido, no se supera el ideal meritocrático, pues sitúa únicamente como víctimas de exclusión a aquellos estudiantes que “poseen el talento para recibir estudios universitarios, pero que son excluidos debido a sus condiciones sociales” (Leyton, 2014; 16-17).

I.2.3 Programas nacionales de acción afirmativa enfocados en la vulnerabilidad económica

En Chile, los programas de acción afirmativa se han centrado en gran medida en el acceso y permanencia de los primeros años (con un escaso seguimiento a los últimos años y el egreso), destacando: ingresos a través del programa propedéutico USACH-UNESCO; Cupos de Equidad (actual SIPEE) en la Universidad de Chile; y el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), del Ministerio de Educación (MINEDUC).

En la Tabla 4 se muestran los programas enfocados en vulnerabilidad socioeconómica⁷. En general los programas de este tipo apun-

⁷ En Anexo 1 se pueden revisar otros programas de acción afirmativa que existen actualmente en Chile en materia de equidad e inclusión educativa (situación de discapacidad, pueblos originarios y género). Cabe señalar que hay gran diversidad de programas, los que difieren según los objetivos y visión de cada institución respecto a la problemática de la equidad y la inclusión universitaria. Es por ello que aparecen como lógicas fragmentadas, alejadas de una política nacional coherente que aborde esta problemática de manera sistémica. En este sentido, el recientemente implementado PACE, coordinado por MINEDUC, es un primer paso hacia programas de acción afirmativa que sean acogidos por una política nacional de inclusión educativa (aun inexistente).

tan a la restitución del derecho a la educación de estudiantes de sectores de menor ingreso económico, asociado a su menor preparación para las exigencias universitarias. No obstante, se busca reconocer el talento de esta población.

Tabla 4

Programas enfocados en la vulnerabilidad socioeconómica

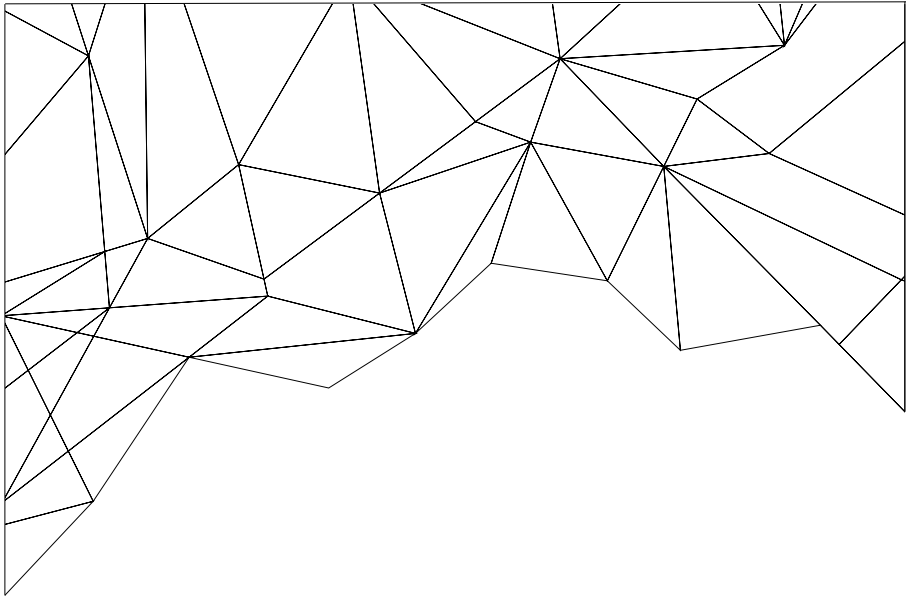
Nombre programa	Universidad	Objetivos
Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE)	Universidad de Chile	Busca talentos jóvenes en el país para sumarse a una experiencia de formación profesional integral, con una educación pública de calidad que estimule su desarrollo y sus capacidades para convivir, dialogar y ser efectivos en contextos de diversidad. Formar en la excelencia académica y como actores relevantes de la sociedad.
Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE)	MINEDUC	Restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizando cupos en la educación superior a aquellos que cumplan los requisitos para postular. Esto permitirá aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, así como generar nuevas perspectivas en la educación media.
Propedéuticos UNESCO	UNESCO-USACH y Red de Universidades Propedéutico	Iniciativa pionera de selección, alternativa a la PSU, para el ingreso a la educación superior de estudiantes talentosos, que pese a su condición de vulnerabilidad han obtenido las mejores notas durante su educación media.
Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP)	Universidad de Santiago	Desarrollar, articular y fortalecer iniciativas orientadas hacia el acceso, la permanencia y la titulación de estudiantes de alto rendimiento en contexto.
Talento e Inclusión	Pontificia Universidad Católica de Chile	Potenciar el ingreso de estudiantes talentosos de contextos socioeconómicamente desfavorecidos; considerando variables complementarias a aquellas contempladas en el sistema de admisión ordinaria.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los antecedentes revisados, el panorama de los procesos de equidad e inclusión en Educación Superior en Chile aún son incipientes, y uno de los mayores desafíos es lograr que aquellos estudiantes que ingresan por vías de acceso alternativas, inspiradas por principios de justicia correctiva y que se constituyen en acciones afirmativas para grupos históricamente excluidos, logren permanecer en sus planteles, egresar e insertarse en el mundo laboral en igualdad de condiciones sin importar sus características de origen. Esto, con la perspectiva de que estos programas se constituyan realmente en dispositivos que generen una mayor equidad al interior del sistema superior.

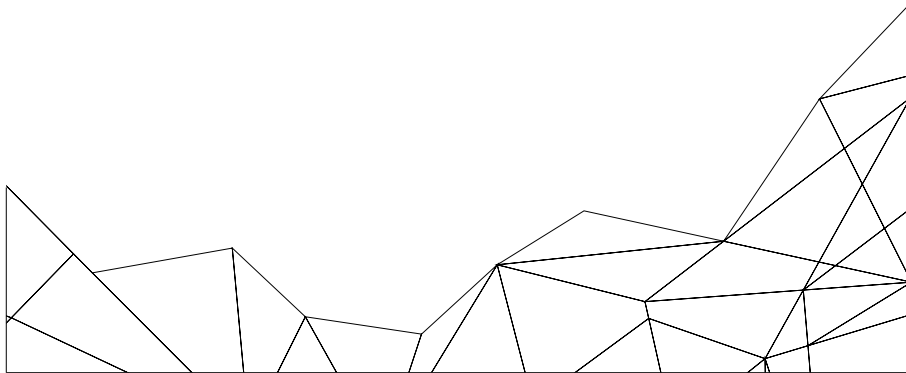
Además, al considerar la equidad como un área propia de la calidad educativa, tal como se revisó, no es posible avanzar en mejorar la educación si no se considera esta dimensión de la calidad, puesto que no puede existir una institución de calidad que no sea capaz de educar a los estudiantes sin importar su condición de origen.

Con este desafío, resulta imprescindible indagar en las experiencias que cada estudiante ha vivido luego de la implementación de este tipo de programas, ya que, al no existir demasiada experiencia a nivel nacional sobre la implementación de este tipo de políticas, sus testimonios podrían resultar muy provechosos para conocer qué se ha avanzado y qué aún resulta ser un desafío para implementar acciones afirmativas que se constituyan en una oportunidad efectiva para estudiantes no tradicionales.



CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO



Esta investigación se llevó a cabo considerando la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué elementos de la trayectoria educativa de los estudiantes SIPEE son significativos para construir criterios de equidad e inclusión para la gestión de la calidad? A partir de ésta, se indagó en las trayectorias educativas de estudiantes con ingreso SIPEE de las carreras de antropología, psicología y sociología de la Universidad de Chile para la construcción de criterios de equidad e inclusión para la gestión de la calidad

En base al cuestionamiento inicial se realizó una investigación cualitativa desde donde se aplicaron 20 entrevistas semi-estructuradas dirigidas a tres tipos de estudiantes que ingresaron a las carreras de Antropología, Psicología y Sociología de la Universidad de Chile: estudios SIPEE, PSU con características similares a SIPEE y PSU diferentes a SIPEE.

Estos resultados fueron, además, complementados con una caracterización cuantitativa de las características de entrada y el rendimiento académico de la población de estudio, con el objetivo de obtener información contextual que permitiera generar un análisis más profundo.

II.1. Objetivos de investigación

II.1.1. Objetivo general

Indagar en las trayectorias educativas de estudiantes con ingreso SIPEE de las carreras de antropología, psicología y sociología de la Universidad de Chile para la construcción de criterios de equidad e inclusión para la gestión de la calidad.

II.1.2. Objetivos específicos

- Identificar episodios significativos en las trayectorias educativas de los estudiantes SIPEE.
- Describir las características de entrada de la población de estudio
- Describir el rendimiento académico de la población en estudio
- Identificar elementos que favorezcan o dificulten el proceso formativo desde los episodios significativos de las trayectorias educativas de los estudiantes SIPEE

II.1.3. Supuestos

Los supuestos considerados a la base de nuestra investigación y que orientan los análisis son:

- Las acciones de equidad, como indicador de calidad, deben abarcar toda la trayectoria educativa de los estudiantes en su paso por la Universidad, por lo que el foco en el acceso es insuficiente.
- Las acciones de equidad realizadas hasta ahora por la institución, son insuficientes para cumplir a cabalidad con el modelo de equidad propuesto.
- El éxito educativo de los jóvenes es responsabilidad tanto de los estudiantes –como agente de su proceso- y de la institución –que dispone los recursos y debe evitar dinámicas de exclusión.

II.2. Metodología de la investigación

II.2.1 Enfoque

El estudio se desarrolló a partir de una metodología cualitativa, que contempla la comprensión de la sociedad y la búsqueda de sus significados en base a las concepciones de los sujetos, es decir, desde las subjetividades (Taylor & Bogdan, 1984). Se optó por este enfoque, ya que es principalmente por medio de los relatos de los estudiantes que se logran generar criterios de equidad e inclusión, lo cual resulta concordante con el objetivo que se plantea este estudio.

Unidad de estudio.

La unidad de estudio definida para la investigación fueron los estudiantes que ingresaron a las carreras de antropología, psicología y sociología en el año en que se comienza a implementar el cupo SIPEE en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En específico, se consideró a los estudiantes de psicología que ingresaron el año 2010 y los de antropología y sociología que lo hicieron el 2011. En el caso de antropología, se selecciona la cohorte de 2011, ya que la primera generación de estudiantes SIPEE del año 2010, solo incluye dos personas.

En los casos en que no se obtuvo respuesta de los posibles entrevistados, se reemplazó con casos del año 2011 en psicología y 2012 para antropología y sociología.

Población.

Corresponde a los estudiantes de las carreras de antropología, psicología y sociología de las primeras cohortes que incluyeron estudiantes SIPEE dentro de sus matrículas.

Tabla 5
Población de la investigación

Carrera	Cohorte de estudio	N° Estudiantes de la cohorte	N° Estudiantes SIPEE	N° Estudiantes PSU	N° Estudiantes otras vías de ingreso
Antropología	2010	46	1	43	2
Psicología	2010	78	18	49	11
Sociología	2010	45	0	40	5
Antropología	2011	60	5	47	8
Psicología	2011	100	22	59	19
Sociología	2011	51	6	41	4
Antropología	2012	58	5	48	5
Psicología	2012	92	19	53	20
Sociología	2012	57	7	44	6
Total		587	83	424	80
Antropología		100,0%	6,7%	84,1%	9,1%
Psicología		100,0%	21,9%	59,6%	18,5%
Sociología		100,0%	8,5%	81,7%	9,8%
Total		100,0%	14,1%	72,2%	13,6%

Fuente: Elaboración propia.

Muestra.

Para seleccionar la muestra se llevó a cabo un muestreo estratégico lo que hace referencia a la selección de sujetos según las características de la muestra. La selección de la muestra se realizó considerando las siguientes variables:

• Vía de ingreso

Se consideraron estudiantes SIPEE y estudiantes PSU para observar diferencias en las trayectorias en función de la generación de criterios de equidad. Se contrastaron las experiencias de los estudiantes SIPEE con dos tipos de estudiantes PSU: con características socioeconómicas similares a los estudiantes SIPEE y con características socioeconómicas diferentes a SIPEE.

Los estudiantes SIPEE son todos aquellos que ingresaron a la Universidad de Chile por el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) y que, por tanto, provienen de establecimientos educacionales cuyo Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es superior a 30% y que pertenecen al 60% de la población con menores ingresos o de mayor vulnerabilidad⁸. Además, son estudiantes que deben haber cursado los cuatro años de enseñanza media en establecimientos municipales o de administración delegada, haber obtenido promedio de notas de enseñanza media igual o superior de 5,5 y ponderar 600 puntos⁹ (Ranking de notas, notas de enseñanza media y Prueba de Selección Universitaria) PSU) en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Se consideró a estudiantes PSU similares a SIPEE, como todos aquellos que ingresaron a la universidad por vía regular y que provienen de establecimientos educacionales municipales con un IVE superior al 30%. Además, se consideró a estudiantes que obtuvieron puntajes PSU similares a los SIPEE.

Los estudiantes PSU diferentes a SIPEE son los que ingresaron a la universidad por la vía regular, pero que provienen de establecimientos educacionales no municipales con un IVE inferior al 29% o que no tienen este indicador por tratarse de colegios particulares pagados de alto nivel socioeconómico. Además, este grupo obtuvo puntajes PSU superiores a los estudiantes que ingresaron por el SIPEE.

- Carrera: estudiantes de las carreras de antropología, psicología y sociología.
- Permanencia en la carrera: se seleccionaron estudiantes que lograron el egreso versus estudiantes no activos, esto quiere decir, estudiantes que a lo largo de sus trayectorias abandonaron estudios o fueron eliminados.
- Sexo: se consideró mujeres y hombres.

⁸ Índice de Vulnerabilidad Escolar: indicador del nivel de vulnerabilidad presente en cada establecimiento.

⁹ En el caso de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales, se requiere obtener como mínimo 600 puntos ponderados en la PSU. Sin embargo, en otras carreras de la Universidad el requisito es obtener 650 puntos ponderados en la PSU.

A partir de lo anterior, el potencial grupo a entrevistar fue de 36 casos. Sin embargo, se realizaron 20 entrevistas, ya que, durante el mes de febrero, considerado como parte de la etapa de levantamiento de información, no se logró entrevistar al número de estudiantes contemplado para este período. Principalmente, la disponibilidad de los entrevistados dificultó el cumplimiento de esta fase, ya que la mayoría se encontraba de vacaciones. De todas formas, la muestra se valida, ya que se logra el punto de saturación al no recabarse nuevos elementos a partir de las entrevistas realizadas (Martínez-Salgado, 2012).

Tabla 6
Entrevistas realizadas

	Estudiantes SIPEE		Estudiantes PSU similares a SIPEE				Total	
	Egresados		No activos		Egresados			No activos
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer		
Antropología	X		X		X		X	5
Psicología	X	X			X	X	X	8
Sociología	X		X		X		X	7
Total	3	1	1	1	3	2	3	1
	20							

Fuente: Elaboración propia.

II.2.2 Técnica de generación de información

Para el logro de los objetivos planteados, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas, pues permiten acercarse a las perspectivas que tienen los sujetos sobre sus vidas, experiencias o acontecimientos pasados y presentes, expresadas desde su propio discurso (Taylor & Bogdan, 1984; Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

El instrumento tiene la característica de ser flexible y permitir mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos (Del Rincón, Arnal, Latorre & Sans, 1995), lo que otorgó libertad para integrar nuevas preguntas o reordenar los temas según la dinámica de la entrevista y la información surgida.

Instrumento de generación de información

El instrumento o pauta de entrevista fue diseñado para abordar aspectos de relevancia en las dimensiones que se señalan. Cabe mencionar que la pauta se diseñó utilizando como base investigaciones que indagan en las trayectorias educativas de estudiantes, en su mayoría, primera generación de sus familias en ingresar a la universidad. En ellas, se levantan elementos que resultan relevantes a la hora de conocer y describir las trayectorias educativas de estos estudiantes.

- Elementos contextuales influyentes en la trayectoria
- Auto-concepto como estudiante
- Experiencia educativa y de inserción laboral
- Transiciones educativas

A partir de lo anterior, se diseñó la pauta de entrevista (ver Anexo 2)¹⁰ que comienza con una pregunta abierta en donde se instala al centro del relato de la trayectoria educativa. El objetivo fue permitir al entrevistado una narración fluida y libre, que le permitiese enumerar o describir acontecimientos, personas y/o lugares referidos al tema de la investigación (Taylor & Bogdan, 1984).

¹⁰ Para ver el documento de consentimiento informado que se entregó a quienes accedieron a participar de la entrevista, ver Anexo 3.

Para facilitar la ubicación temporal del relato, se definieron a priori algunas etapas educativo/laborales que permitirán profundizar de manera específica en cada momento. Estas fueron: colegio (pre-básica, básica, media, otros); universidad; y egreso universidad e inserción laboral. Dentro de estas etapas, se definieron tópicos relevantes de abordar durante la entrevista.

Proceso de validación.

Para la validación de la pauta de entrevista, se realizó una versión piloto con el fin de corroborar si aparecieron los tópicos esperados, y reconocer en la aplicación las dificultades que pueda haber presentado el instrumento diseñado. Luego de transcribirla, se analizó con el fin de revisar en detalle si la entrevista logró levantar información para la investigación y si la pauta se ajustaba a lo requerido. Se evidenció que algunas temáticas no eran necesarias de abordar o algunas que se extendieron demasiado¹¹. El instrumento fue ajustado en base a estas observaciones y aplicado al resto de los entrevistados.

II.2.3 Estrategia de análisis e interpretación de datos

El análisis de los datos cualitativos se realizó por medio un análisis de contenido, utilizando el *software* de análisis cualitativo Atlas.ti. Este tipo de análisis implica procedimientos interpretativos de discursos de las entrevistas realizadas, que, basados en técnicas cualitativas, permite elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos (Raigada, 2002) y los temas más relevantes que respondan a los objetivos propuestos. Este tipo de análisis debe ser entendido como una codificación que permite observar las prácticas sociales y cognitivas a partir de los supuestos establecidos en relación a los objetivos de la investigación. Así, el objetivo de este tipo de análisis se relaciona con ordenar y categorizar las dimensiones discursivas de los sujetos entrevistados, y las operaciones necesarias para mirar los discursos de manera sistémica, y dilucidar los contenidos esenciales al propósito del analista (Taylor & Bogdan, 1984).

¹¹ Se decidió mantener la entrevista piloto como parte de los casos seleccionados, debido a que los tópicos fueron en su mayoría abordados, como también, por la riqueza de elementos que aportaba a los objetivos de la investigación

El análisis se llevó a cabo de acuerdo a los principios de la Teoría Fundamentada, en donde el proceso se vale del análisis inductivo de la información cualitativa. Es así, como se realizó un proceso de codificación para cumplir con los objetivos de la investigación y generar categorías de análisis. Este procedimiento contempló una codificación abierta, donde se conceptualizaron los significados del discurso de los entrevistados; una codificación axial donde se construyeron familias de códigos y se distinguieron subcategorías y, por último, una codificación selectiva en donde se elaboraron los episodios significativos a partir de las categorías identificadas.

Los episodios significativos que emergieron del discurso de los estudiantes se complementaron con una descripción cuantitativa de características de entrada y del rendimiento académico de la población de estudio. Como señalan Abarca et al., (2010), si lo que se busca es la operacionalización de criterios de equidad e inclusión en indicadores concretos para el aseguramiento de la calidad, es necesario recoger también elementos cuantitativos de las trayectorias educativas de los estudiantes. Para lograr estos objetivos se tomó a la población total de estudiantes que ingresaron a las distintas carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (a saber, sociología, antropología y psicología) entre los años 2010 y 2012, la cual corresponde a 587 sujetos.

Es así, como en esta investigación se analizaron las siguientes variables:

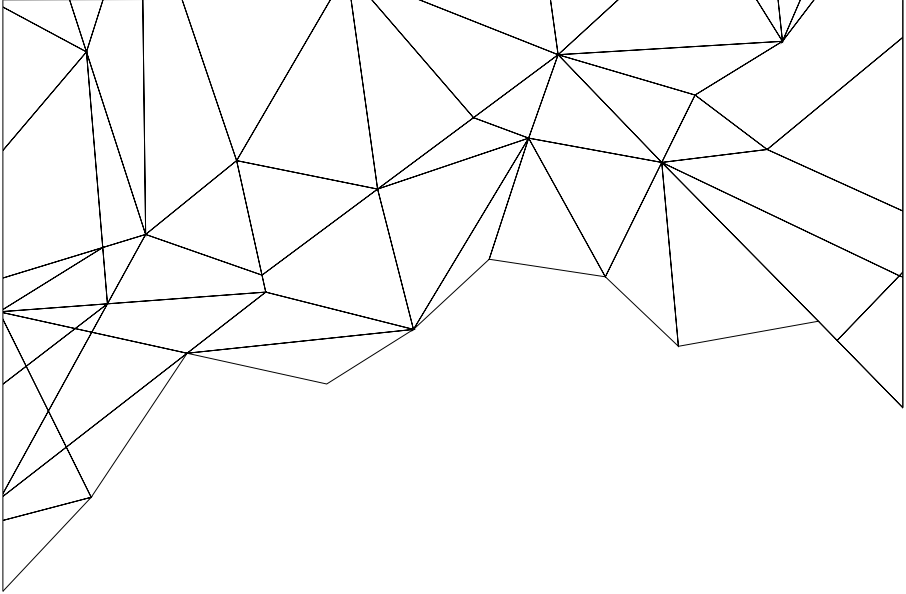
- Características de ingreso: a partir del registro del sistema de admisión de estudiantes (Sistema Guía Matrícula), se observaron características asociadas a la vía de ingreso, región de procedencia, comuna de residencia en Región Metropolitana, sexo, cohorte de ingreso y tipo de establecimiento educacional de procedencia.
- Rendimiento académico: a partir del registro curricular de estudiantes (U-Campus, U-Cursos), se observaron los promedios semestrales de la población entre 2010 y 2012 por carrera.

Para el análisis de las variables se realizó un análisis estadístico descriptivo de variables cualitativas y cuantitativas, a través de

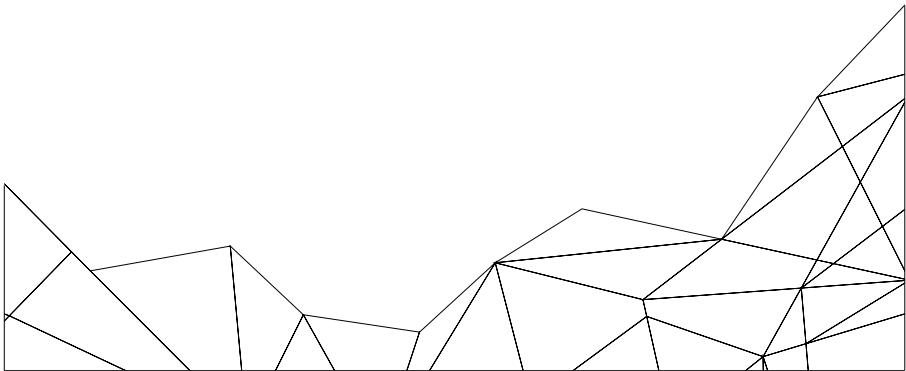
medidas de tendencia central, distribuciones de frecuencias y gráficos, mediante los cuales se dio cuenta del comportamiento de las variables en la población estudiada.

Así, los tres primeros objetivos específicos del estudio -identificación de episodios significativos en trayectorias educativas de estudiantes SIPEE; descripción de características de entrada; y rendimiento académico de la población de estudio- son abordados en los resultados de esta investigación desde una perspectiva descriptiva-analítica. El último objetivo específico, es decir, la identificación de elementos que favorezcan o dificulten el proceso formativo se realiza a partir de la discusión de los resultados, en donde se recurre a los elementos teóricos y empíricos de este proyecto. En esta etapa adquiere especial relevancia el modelo de Equidad en la Educación Superior de Latorre, González y Espinoza (2009, citado en Castro et al., 2012), ya que desde este planteamiento se organiza la identificación de los facilitadores y barreras del proceso formativo, es decir desde el acceso a la educación superior, la permanencia y el egreso.

Finalmente, la elaboración de los criterios de equidad e inclusión se lleva a cabo en las conclusiones de la investigación, siguiendo la misma lógica de la discusión, basada en el Modelo de Equidad en Educación Superior.



CAPÍTULO III
RESULTADOS



Para dar respuesta al objetivo principal de esta investigación, los resultados se organizaron en torno a dos ejes. En el primero, se presentan las características de entrada de la población aquí considerada, con una descripción de su rendimiento académico. En el segundo, se presentan episodios significativos a partir de las trayectorias educativas de los sujetos de estudio.

III.1. Caracterización de los estudiantes FACSO

En este apartado se presentan las características de entrada y de rendimiento académico de la población de estudio, la que está conformada por 587 estudiantes que ingresaron a las carreras de sociología, antropología y psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, entre los años 2010 y 2012.

III.1.1. Caracterización de la población

En relación a la vía de admisión por la cual los estudiantes ingresan a la universidad, para el análisis se han considerado las siguientes vías de admisión¹²:

- Quienes ingresan vía PSU o admisión regular.
- Quienes provienen de Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE, ex “Cupo de Equidad”) que son de especial relevancia para esta investigación.

¹² Existen dos procesos de admisión en donde se clasifican todas las vías, a saber: (1) admisión regular, compuesta por todos los ingresos a través del sistema de admisión de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y (2) las vías de admisión especial, que son todas aquellas diferentes a la admisión regular PSU, dentro de las cuales está SIPEE, cupos supernumerarios BEA, transferencias internas, ingresos deportivos, cupos étnicos, entre otras.

- Quienes ingresan mediante otras vías de admisión especial distintas a SIPEE (cupos supernumerarios BEA, transferencias internas, ingreso deportivo, cupos étnicos, entre otros).

En la Tabla 7 se observa que, gran parte de los estudiantes que ingresan a las carreras de la Facultad lo hacen a través del proceso de admisión regular PSU (un 72% del total, es decir, 425 estudiantes de las diversas cohortes), seguido por aquellos que ingresan vía SIPEE (o Cupo de Equidad), que representan el 14% del total de la matrícula, constituyéndose en la vía de admisión especial con mayor cantidad de matriculados. Todas las demás vías de ingreso especial en conjunto representan un porcentaje similar al de SIPEE.

Tabla 7
Estudiantes matriculados por carrera según vía de ingreso a la universidad

Carrera	PSU		SIPEE		Otros		Totales	
		%		%		%		%
Antropología	138	84%	11	7%	15	9%	164	100%
Psicología	162	60%	58	21%	50	19%	270	100%
Sociología	125	82%	13	8%	15	10%	153	100%
Total Facultad	425	72%	82	14%	80	14%	587	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 8, se observa la evolución de la matrícula en las distintas cohortes para cada una de las carreras en estudio. En ella se aprecia un fuerte incremento en la matrícula de 2010 a 2011 y un incremento en 2012 solo para sociología. Se observa también el aumento sostenido de matriculados que presenta la vía SIPEE año tras año, siendo psicología la carrera con el mayor número de estudiantes que acceden por este medio.

Tabla 8
Estudiantes matriculados por carrera según vía de ingreso en las distintas cohortes

Carrera	Cohorte			Totales
	2010	2011	2012	
Antropología	46	60	58	164
PSU	43	47	48	138
SIPEE	1	5	5	11
Otros	2	8	5	15
Psicología	78	100	92	270
PSU	49	60	53	162
SIPEE	18	21	19	58
Otros	11	19	20	50
Sociología	45	51	57	153
PSU	40	41	44	125
SIPEE	0	6	7	13
Otros	5	4	6	15
Total Facultad	169	211	207	587

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al sexo, del total de casos analizados, un 65% indicó ser mujer¹³ (es decir, 380 estudiantes), siendo el resto de sexo masculino (Tabla 9). Al visualizar la cantidad de estudiantes según sexo que hay en cada carrera se observa que psicología presenta la mayor cantidad de estudiantes mujeres (184), además de presentar mayor cantidad de estudiantes matriculados (270 casos). Sociología, por otra parte, es la carrera con menos estudiantes (79 mujeres y 74 hombres).

¹³ Los formularios de admisión solo permiten elegir entre sexo femenino y masculino, no logrando visualizarse identidades de género no binarias.

Tabla 9
Estudiantes matriculados por carrera según sexo

Carrera	Mujeres		Hombres		Matrícula	Totales
		%		%		
Antropología	117	71%	47	29%	164	100%
Psicología	184	68%	86	32%	270	100%
Sociología	79	52%	74	48%	153	100%
Total Facultad	380	65%	207	35%	587	100%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la dependencia administrativa del establecimiento de enseñanza media del que egresaron los y las estudiantes (Tabla 10), la mayoría de quienes ingresan a las carreras de antropología y sociología provienen de colegios particulares pagados. Un número menor de casos proviene de establecimientos municipales. Al mismo tiempo se da cuenta de un aumento, a lo largo del tiempo, de matriculados provenientes de liceos municipales, siendo psicología la carrera con mayor número de matrícula proveniente de estos establecimientos.

Tabla 10
Estudiantes matriculados por carrera según dependencia administrativa del establecimiento de egreso de educación media

Carrera	Municipal		Particular subvencionado		Particular pagado		Totales	
		%		%		%		%
Antropología	34	21%	53	32%	77	47%	164	100%
Psicología	108	40%	99	37%	63	23%	270	100%
Sociología	48	31%	37	24%	68	44%	153	100%
Total Facultad	190	32%	189	32%	208	35%	587	100%

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que el 43% de los estudiantes que provienen de liceos municipales ingresa a través de SIPEE, superando los ingresos PSU de liceos municipales (41%). En tanto, las otras vías de admisión especial solo llegan a 16% del total de ingresos de liceos municipales. Para mayor detalle, ver Tabla 11.

Tabla 11
Estudiantes matriculados por cada vía de ingreso según dependencia administrativa del establecimiento de egreso de la educación media

Vía de ingreso	Dependencia administrativa (%)			Totales
	Municipal	P. Subvencionado	P. Pagado	
PSU	41	76	98	72
SIPEE	43			14
Otros	16	24	2	14
Totales	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia.

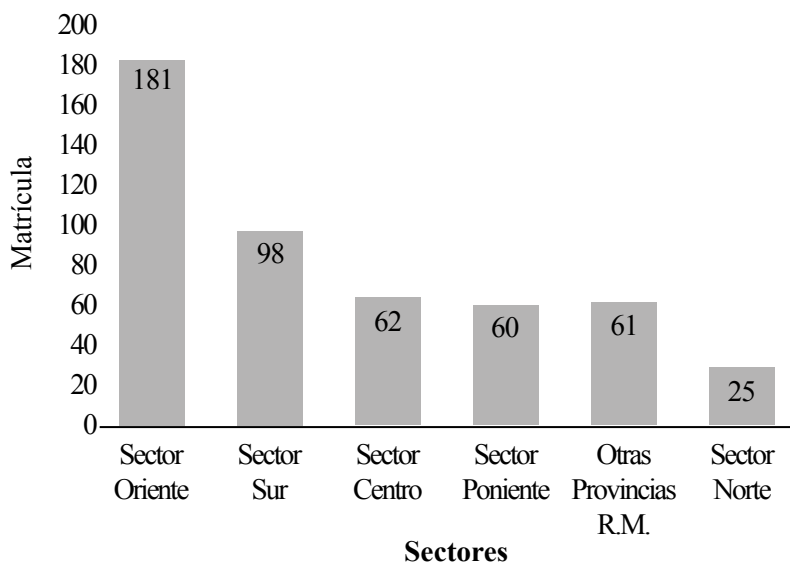
Al segmentar los casos según la región de procedencia de los estudiantes matriculados, se observa que la gran mayoría proviene de la Región Metropolitana (83%) y que el 17% proviene de otras regiones del país. Esto también se observa al interior de todas las carreras, siendo antropología la que tiene un mayor porcentaje de estudiantes de regiones diferente a la Metropolitana, representando un 24% de la matrícula de la carrera.

Al indagar en la comuna de procedencia de los estudiantes de la Región Metropolitana¹⁴ (Gráfico 2), se observa que una alta cantidad de ellos proviene de las comunas del sector oriente de la provincia de Santiago (181 casos; 37% de la región), las cuales, de acuerdo con los datos recogidos por la encuesta CASEN (2015) se encuentran dentro de las que poseen mayores recursos a nivel regional. Mientras tanto, aquellos provenientes del sector norte, poniente y centro de la provincia de Santiago, completan solo 147 casos (30% de la región). En tanto,

¹⁴ Dentro de los estudiantes que residen en la Región Metropolitana, se analizaron: aquellos estudiantes provenientes de la R.M fuera de la Provincia de Santiago y aquellos que provienen de la provincia de Santiago. El sector oriente está compuesto por las comunas de Providencia, Las Condes, Ñuñoa, Vitacura, Lo Barnechea y Peñalolén. El sector norte lo comprenden las comunas de Conchalí, Huechuraba, Independencia y Recoleta. El sector centro está conformado por las comunas de Santiago, Quinta Normal y Estación Central. En el sector sur se encuentran las comunas de Pedro Aguirre Cerda, San Miguel, San Joaquín, Lo Espejo, La Cisterna, La Granja, San Ramón, Maipú, El Bosque y La Pintana. Por último, en el sector poniente se encuentran las comunas de Cerrillos, Maipú, Pudahuel, Lo Prado, Renca, Cerro Navia, Quilicura y Pudahuel.

el sector sur representa la segunda mayoría, alcanzando los 98 casos, que representan un 20% de la matrícula de la Región Metropolitana. La matrícula de otras provincias de la Región Metropolitana representa solo el 12% de los estudiantes de la región¹⁵.

Gráfico 2. Estudiantes matriculados por sectores de la Región Metropolitana



Fuente: Elaboración propia.

III.1.2. Análisis del rendimiento académico de cohortes de ingreso 2010 a 2012

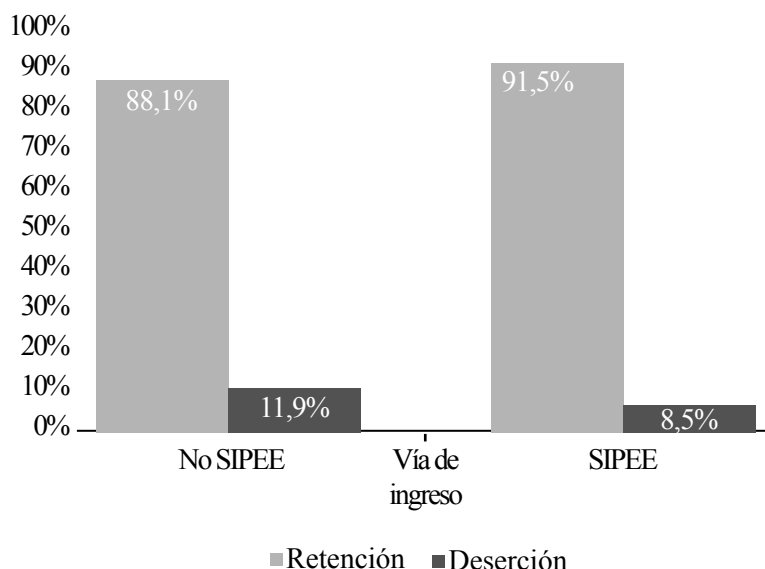
Deserción.

Se analizó la tasa de retención y el rendimiento académico (promedios semestrales) de los y las estudiantes SIPEE de las cohortes 2010 a 2012 durante los primeros cuatro semestres, para explorar las diferencias entre SIPEE y el resto de los estudiantes.

¹⁵ Los estudiantes provenientes de otras provincias, son de las comunas de Buin, Calera de Tango, Colina, El Monte, Isla de Maipo, Melipilla, Padre Hurtado, Paine, Peñaflo, Puente Alto, San Bernardo y Talagante.

En primer lugar, se analizó la retención de SIPEE en comparación con las demás vías de ingreso. En el Gráfico 3 se aprecia que SIPEE tiene una tasa mayor de retención de estudiantes (91,5%) que las demás vías de ingreso agrupadas (88,1%), obteniendo sobre un 3,3% más de retención de estudiantes en comparación con la población general.

Gráfico 3. Deserción SIPEE y no SIPEE primeros dos años cohortes 2010 a 2012



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar cada semestre donde ocurre la deserción (Tabla 12), vale decir, el primer semestre donde el estudiante no registra notas, en SIPEE se observa que esta comienza y se concentra más en el segundo semestre, mientras que en el caso de No SIPEE la deserción comienza en el primer semestre, vale decir, hay cuatro casos que activan su matrícula, pero nunca la hicieron efectiva. En no SIPEE la deserción se concentra en el segundo y tercer semestre (44 casos en total). Por otra parte, existen 3 casos de estudiantes No SIPEE que abandonan la carrera por un semestre, reincorporándose en el cuarto, los que no fueron considerados en la tabla de deserciones.

Tabla 12
Detalle semestre de deserción de estudiantes No SIPEE y SIPEE

Semestre deserción	Vía ingreso No SIPEE	Vía ingreso SIPEE	Total
Primer semestre	4	0	4
Segundo semestre	22	4	26
Tercer semestre	22	1	23
Cuarto semestre	9	2	11
Total general	57	7	64

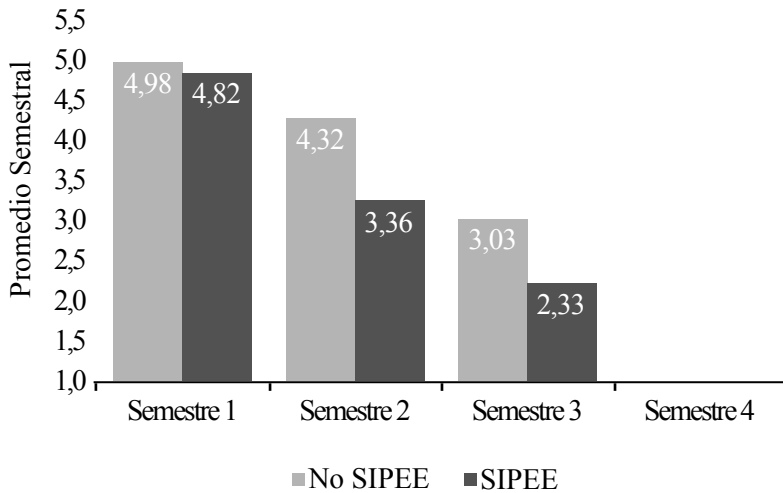
Fuente: Elaboración propia.

Rendimiento Académico.

En el Gráfico 4¹⁶ se observa que el rendimiento académico de los 67 casos que desertan va disminuyendo a medida que transcurren los semestres, siendo el de peor rendimiento el tercer semestre. No existen promedios en el cuarto semestre. SIPEE tiene un relativo menor rendimiento si se compara con No SIPEE en todos los semestres, y esta distancia se incrementa a partir del segundo semestre. Así, si en el primer semestre solo existen dos décimas de diferencia entre ambos grupos, el segundo semestre pasa a ser de nueve décimas y para el tercer semestre de siete décimas.

¹⁶ Para el análisis de los promedios semestrales de cada estudiante, se eliminaron los casos que tuvieran promedios 1,0 en los semestres, pues corresponden a estudiantes que, si bien inscribieron el curso, no lo cursaron realmente. Ello, debido a abandono de la carrera (deserción). Considerando el mismo hecho, sólo se incluyeron en el cruce del rendimiento académico con otras variables (como vía de ingreso, sexo, colegio, región y sector de Santiago) a aquellos estudiantes que tuvieran promedios semestrales (diferentes a 1,0) en todos los semestres analizados, de tal modo de observar la evolución del rendimiento de todos los grupos, controlando a aquellos casos que abandonan la carrera (ya sea que se reincorporen o no posteriormente). Estos 67 casos (que implican deserción o reincorporación) se analizan por separado en el Gráfico 4.

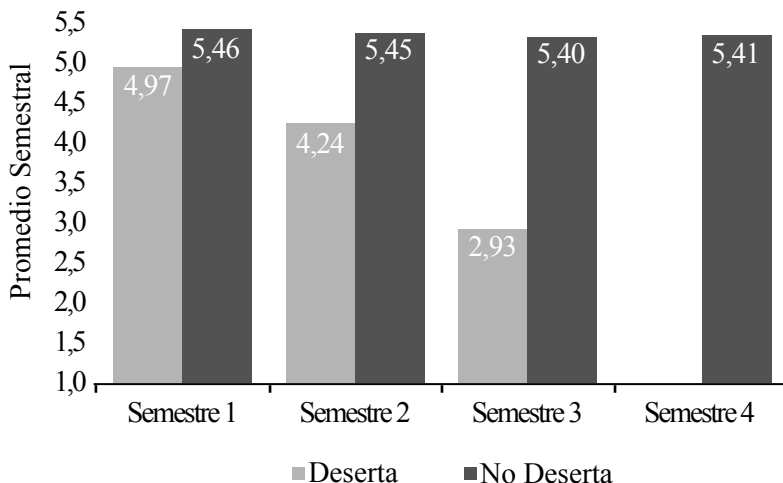
Gráfico 4. Rendimiento académico del grupo que abandona la carrera según vía de ingreso SIPEE



Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 5 se aprecia con mayor detalle la diferencia de los estudiantes que abandonan la carrera y aquellos que se mantienen durante los semestres estudiados. En la medida en que avanzan los semestres, se ve cómo el promedio de los que no abandonan la carrera se mantiene estable alrededor del 5,4, mientras que para el grupo de aquellos que abandonan, la disminución del rendimiento a cada semestre es de alrededor de un punto, comenzando en 4,97 y terminando en 2,93.

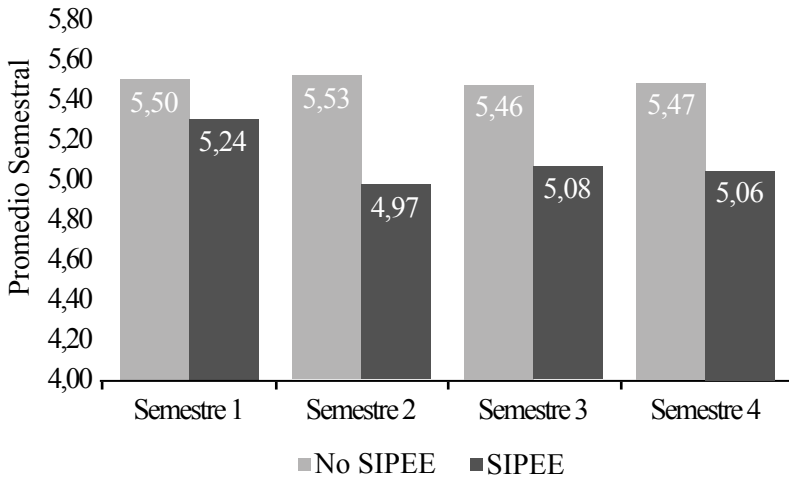
Gráfico 5. Rendimiento académico según situación de permanencia en la carrera



Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que para los análisis que vienen a continuación (Gráficos 6 al 10) solo se considerará la población de estudiantes que no deserta de la carrera (520 casos). En el Gráfico 6 se aprecia el rendimiento académico de SIPEE en comparación con el resto de la población. Como se ve, SIPEE tiene un rendimiento relativamente inferior al general de la población durante los dos primeros años, distanciándose hasta en 5 décimas del rendimiento de no SIPEE durante el segundo semestre. No obstante, SIPEE tiene un leve repunte durante los dos semestres siguientes (una décima de diferencia). En tanto, aquellos estudiantes no SIPEE tienen un rendimiento estable alrededor del promedio 5,5, con diferencias en centésimas entre los semestres.

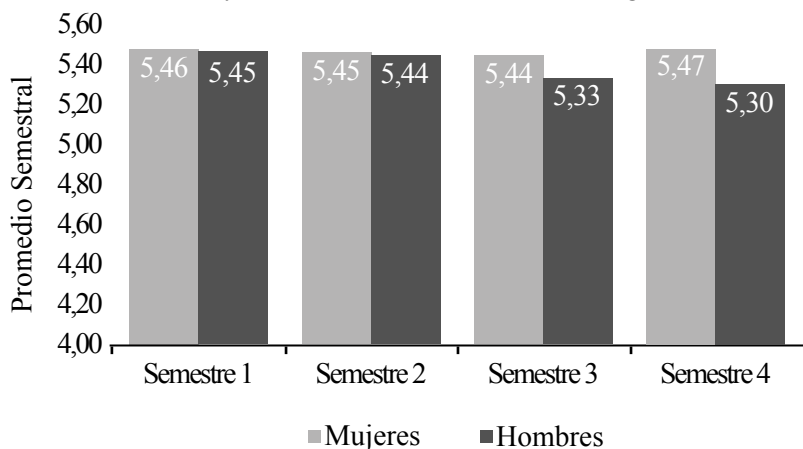
Gráfico 6. Rendimiento académico según vía de ingreso SIPEE



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Gráfico 7, las mujeres tienen un rendimiento superior al de los hombres, el que se acentúa en el segundo año, llegando a una diferencia de 2 décimas en el cuarto semestre. Lo anterior ocurre por una baja en el rendimiento de los hombres al pasar al segundo año, mientras que el de las mujeres se mantiene estable alrededor del 5,5 para todos los semestres.

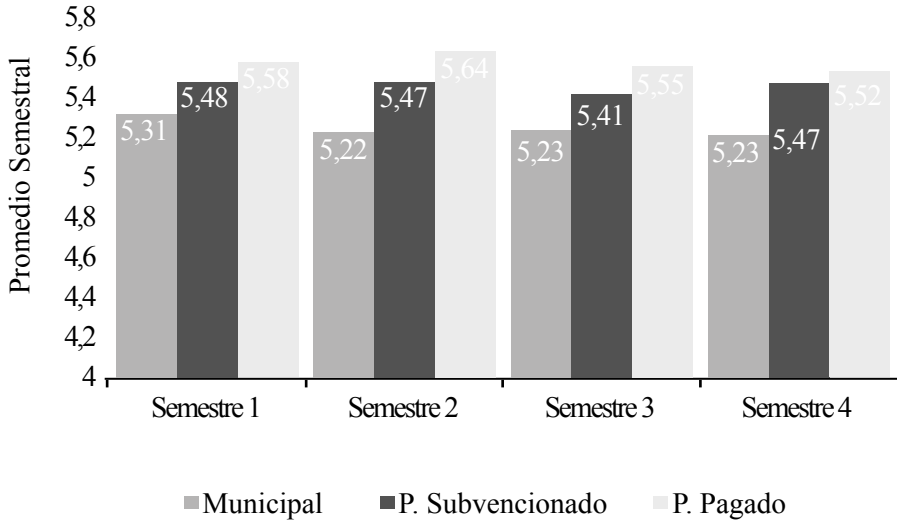
Gráfico 7. Rendimiento académico según sexo



Fuente: Elaboración propia.

Poniendo el foco en la dependencia administrativa del establecimiento de egreso de educación media de las cohortes en estudio (Gráfico 8), se puede afirmar que los estudiantes que provienen de establecimientos municipales (donde se inserta el SIPEE) tienen un menor rendimiento académico que aquellos que lo hacen de establecimientos particulares subvencionados o particulares pagados. Estos últimos tienen el mejor rendimiento en todo el periodo estudiado, lo que se acentúa en el segundo semestre, alcanzando un promedio de 5,64 (mientras los municipales alcanzan un 5,22 y los particulares subvencionados un 5,47).

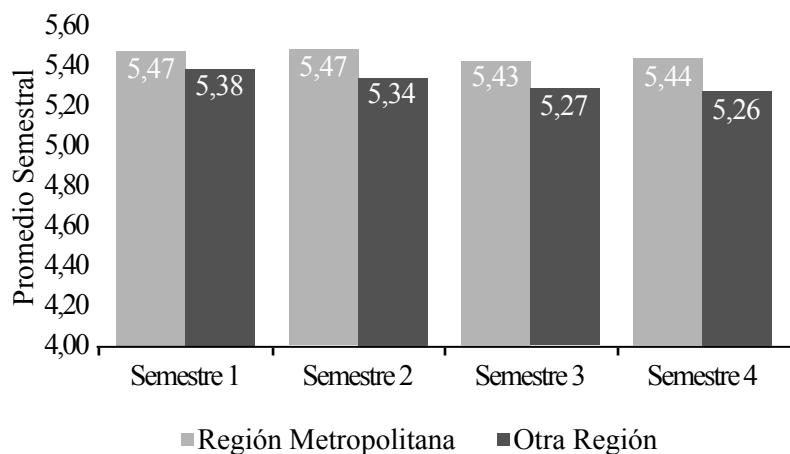
Gráfico 8. Rendimiento académico según dependencia administrativa del establecimiento de egreso de educación media



Fuente: Elaboración propia.

En relación a la región de procedencia (Gráfico 9), aquellos estudiantes que vienen de regiones diferentes a la Metropolitana, tienden a tener en todos los semestres un rendimiento inferior a aquellos provenientes de dicha región. Estas diferencias se acentúan en el segundo semestre, pues aquellos estudiantes de la Región Metropolitana mantienen su promedio en 5,5 pero aquellos de otras regiones lo bajan en una décima. Para el segundo año, esta tendencia a la baja se mantiene en estudiantes de regiones, pero también los siguen aquellos de la Región Metropolitana, aunque siempre con un rendimiento levemente superior.

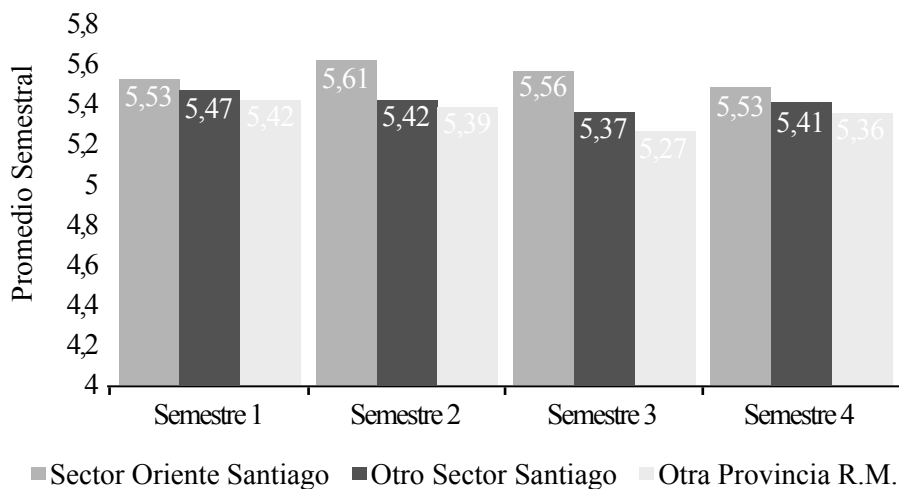
Gráfico 9. Rendimiento académico según región de procedencia



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, al focalizar el análisis en la Región Metropolitana (Gráfico 10), se aprecia que aquellos estudiantes provenientes del sector oriente de Santiago, tienen un mayor rendimiento que aquellos que lo hacen de otros sectores de la provincia. Asimismo, aquellos que provienen de comunas fuera de la provincia de Santiago, también tienen un rendimiento más bajo que el grupo proveniente de la provincia de Santiago, independientemente del sector. Adicionalmente, si se considera –como se dijo anteriormente– que el rendimiento de estudiantes de otras regiones es inferior al de aquellos provenientes de la Región Metropolitana, se tiene que a mayor distancia con el sector oriente de Santiago, el rendimiento académico de cada sector va disminuyendo gradualmente, tendencia que, si bien es, en algunos casos, de solo centésimas, es clara para todos los semestres estudiados.

Gráfico 10. Rendimiento académico según sector de la Región Metropolitana



Fuente: Elaboración propia.

Con la información presentada, se pueden realizar algunas afirmaciones. En primer lugar, queda en evidencia la alta selectividad no solo en el ingreso a la Universidad de Chile, aun cuando ésta se ve matizada por la vía de ingreso SIPEE, cumpliendo el objetivo original de configurar por tercios cada dependencia administrativa del colegio de procedencia (aunque con una leve predominancia de los colegios particulares pagados).

En segundo lugar, que se continúa reproduciendo una diferencia de rendimiento en los dos primeros años, pues los estudiantes provenientes del sector oriente de Santiago, o de colegios particulares pagados, tienen mejores notas que aquellos provenientes de liceos municipales, subvencionados o que provienen de regiones diferentes a la Metropolitana. Esto afecta directamente a la vía de ingreso SIPEE, que proviene de sectores diferentes al oriente y en su totalidad de liceos municipales.

En tercer lugar y no obstante lo anterior, resulta destacable la permanencia de los estudiantes SIPEE en relación a la población general de estudiantes, ya que se observa una mayor retención de aquellos durante los cuatro semestres estudiados, mostrando que, a pesar de tener un rendimiento relativamente más bajo, tienden a mantenerse en sus carreras.

III.2. Episodios significativos en las trayectorias educativas de los estudiantes de FACSO

En base a las 20 entrevistas semi-estructuradas realizadas, se presentan nueve episodios significativos en las trayectorias educativas de los estudiantes SIPEE, PSU similar a SIPEE y PSU diferente de SIPEE (Figura 1). Retomando lo señalado por Sepúlveda (2010), los episodios significativos son eventos que marcan momentos en la experiencia de las personas y que son capaces de cambiar el estado, rol o posición de los individuos dentro de la sociedad. Inclusive, se reconocen algunos eventos como particularmente cruciales para el cambio, definiéndose como momentos decisivos (o episodios significativos en esta investigación) que alteran el curso de vida, y marcan la experiencia personal.

Figura 1
Episodios significativos

E	Cambios en el colegio	Identificación de diferencias entre establecimientos	Cambios para asegurar el ingreso a la universidad
P	Elección de carrera y universidad	Personas que influyen la elección vocacional	Factores internos que influyen la elección vocacional
I		Factores externos que influyen la elección vocacional	
S	Transición colegio- universidad	Autoconcepto académico	Visión del rendimiento académico en relación a los pares
O		Proceso de adaptación a la vida universitaria	
D		Docencia	Ayudantías
I	Al interior del aula	Interacción con pares dentro del aula	
O		Participación en actividades extra-curriculares	Vínculos amorosos
S	Fuera del aula	Grupo de pares	Sistemas de apoyo institucionales
I		Práctica profesional	Memoria de título
G	Actividades terminales	Inserción laboral	
N		Apoyo familiar	Dificultades económicas familiares
I	Situaciones familiares	Movilizaciones secundarias	Movilizaciones del 2011 en FACSO
N	Movilizaciones estudiantiles	Motivos vocacionales	Expectativas laborales
I	Deserción	Apoyos o dispositivos de gestión administrativa	Rendimiento académico
F			
I			
C			
A			
T			
I			
V			
O			
S			

Fuente: Elaboración propia.

Es necesario señalar que solo en algunos episodios significativos se encontraron diferencias en la experiencia de SIPEE, respecto de los otros dos grupos de estudiantes analizados, lo que se irá señalando al inicio de cada relato.

III.2.1. Episodios relacionados a los cambios de colegio

Las vivencias relacionadas con los cambios de colegio son señaladas de manera transversal a los tres grupos de interés y se identifican como momentos decisivos que marcan la experiencia personal de los estudiantes, tal como lo señala Sepúlveda (2010). Así, a partir del discurso de los estudiantes surgen dos ideas fundamentales para la investigación, una que se relaciona con la identificación de diferencias entre los establecimientos en los que han estado y otra que se vincula con la necesidad de un cambio de colegio con el objetivo de acceder a la universidad.

Identificación de diferencias entre establecimientos.

Los estudiantes entrevistados destacan como situaciones significativas en sus trayectorias, las experiencias relacionadas a los cambios de colegio. Aparece una gran variedad de colegios dentro de sus vivencias escolares, desde donde son capaces de reconocer que las diferencias entre estas instituciones se manifiestan significativamente, tanto en la calidad de conocimientos, competitividad como clima escolar.

De primero a cuarto medio me cambié a un colegio municipal, igual se supone que era como el mejor de la comuna, pero también era bien ordinario, o sea para mí fue impactante, porque cuando me cambié de cuarto a quinto en estos colegios como que yo era la mejor porque venía de un buen nivel, pero como estuve tanto tiempo en ese colegio no avancé nada, entonces pasar a la media y yo no saber para mí fue muy impactante, fue como oh, que horrible. (Mujer SIPEE egresada, Carrera 2)

Cambios para asegurar el acceso a la universidad.

Una de las razones por la que se producen cambios de colegio, es para asegurar la entrada a la universidad.

Y la cuestión es que yo hablé con mi mamá y le dije que me quería cambiar de colegio, "¿a qué colegio te quieres ir?, "al colegio donde estaba mi primo". "¿Y qué colegio es? (nombre del colegio)". Ya pucha. Quedó la embarrá, con esto se posterga todo tu esfuerzo de entrar a la universidad, porque yo siempre quise entrar a la Universidad de Chile, mi familia también me decía "tú tenís pasta para entrar a la Universidad de Chile", ya filo. Del (nombre del colegio) me fui al (nombre del colegio). (Hombre SIPEE egresado, Carrera 2)

Lo que decían mis papás era que iba a tener una mejor educación en un colegio mucho más competitivo, yo creo que pensaban en la PSU, en la 'U' quizás. Y bueno, no solamente me cambiaron a mí, sino que también a mis hermanos. Entonces todos nos cambiamos de colegio en el mismo tiempo, yo creo que fue por eso. (Mujer PSU Diferente de SIPEE egresada, Carrera 2)

III.2.2. Episodios relacionados a la elección de carrera y universidad

Dentro de los episodios relacionados a la elección de carrera y universidad, se destaca por sobre todo las experiencias relacionadas a la elección de carrera. La decisión vocacional se identifica como un episodio fundamental dentro de las trayectorias educativas que, de manera transversal a los grupos de estudiantes analizados, se encuentra mediada por diferentes personas y factores internos y externos a los estudiantes.

Personas que influyen la elección vocacional.

En algunos casos la elección de la carrera se realiza considerando las expectativas y opiniones de familiares. Estos actores cumplen un rol fundamental prohibiendo explícita o implícitamente ciertas elecciones o intencionado la carrera de elección. El contexto socioeconómico familiar de los estudiantes, a su vez, impone una presión y acota la elección de carreras.

Mi papá es médico y mi mamá es técnico en enfermería, pero como que siempre habían cachado que yo era bien despierta y era como obvio que iba a entrar a la universidad. (Mujer PSU diferente de SIPEE egresada, Carrera 2)

Nunca estuve muy clara en verdad con lo que quería estudiar y todos me decían, así como "porfa no te metai a historia, a licenciatura en

historia o a pedagogía en historia porque levantai un lápiz y hay 20 profes de historia”. Entonces yo pensé pucha, me gustan las ciencias sociales, me gusta sociología, no estudiaría psicología, porque no es mucho mi rollo, me gusta la antropología y ahí me puse como a averiguar y me gustó más la malla de antropología que la de sociología. Y yo dije quiero estudiar antropología. (Mujer SIPEE desertora, Carrera 1)

Los profesores de enseñanza media también son relevados por los entrevistados. En efecto, la influencia de un profesor en la decisión vocacional puede darse desde dos perspectivas. Por un lado, surge la admiración por un profesor de la enseñanza media. La figura de este personaje motiva a los estudiantes a seguir una carrera relacionada con la historia, las ciencias sociales o aquellas en donde el lenguaje (entendido como asignatura) es un recurso fundamental. En este sentido, el profesor no intenciona de manera directa la elección de la carrera sino que a partir de sus cátedras, conocimientos y experiencias con respecto al tema, acerca a los estudiantes a las disciplinas de las ciencias sociales. Por otro lado, se observa que, a medida que los profesores refuerzan de manera positiva el desempeño de los estudiantes en básica y media, intencionan las decisiones de los estudiantes.

Yo creo que el único que nos abrió, así como "existen las ciencias sociales" por así decirlo, fue el profe de historia electivo. Claro, él nos hizo como una aproximación a lo que eran las ciencias sociales en general y yo sabía que se trataba de la investigación social. (Mujer PSU diferente de SIPEE egresada, Carrera 3)

Los amigos también surgen como un factor fundamental a la hora de elegir una carrera, pues la elección vocacional integra la percepción tanto de las características personales de sus amigos como sus habilidades e intereses académicos.

Nosotros nos habíamos juntado en la casa de otro amigo y me preguntaron que a qué había postulado y yo dije que no, que no había postulado a nada, y ellos me dijeron “pero cómo, que se acaba mañana la cuestión, ¿por qué no postulaba ahora?” Y ahí ellos entraron a la página, pusieron mis datos y yo decía, no, no sé qué poner, y mi amigo me dijo “pero tienes como cara de sociólogo”, y puso sociología, y yo le dije “ya, pon sociología”, y antropología creo que también puse. Fue así. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 3)

Factores internos que influyen la elección vocacional.

Dentro de la confusión que algunos estudiantes señalan enfrentar en esta etapa de sus trayectorias, orientan su elección sobre la base de las asignaturas en las que tienen un mejor rendimiento académico o sienten mayor gusto. Es decir, se sienten guiados por las facilidades académicas en asignaturas relacionadas a las disciplinas elegidas.

En el último año en realidad, en la última, casi en el último mes de mi enseñanza media, cuarto medio, ya estaba, tenía que saber decidir, entonces no sabía muy bien, entonces dije ya, voy a optar por lo que sé; sé bastante historia, sé bastante matemática, y creo que me va ir bien en sociología. (Mujer PSU diferente de SIPEE desertora, Carrera 3)

La elección de carrera también está mediada por las expectativas que los propios estudiantes tienen respecto de su educación. En ese sentido, emerge desde el discurso la necesidad de mejorar sus condiciones de vida y la de sus familias, junto con aumentar el capital cultural de los estudiantes, ambas ideas que tienen mayor potencia en estudiantes SIPEE y Similares a SIPEE.

Si bien nunca fui pobre tampoco te voy a decir que nunca me sobró a plata, como que nunca me sobró la plata, como que me pasaban lo justo pal pasaje nomás y ahí veí cómo te las arreglái también y como que no había mucha plata. Entonces como eso, como esa es la expectativa de ser profesional, como que yo sé que no iba a tratar de cambiar el mundo solo por haber estudiado cualquier carrera. Eso, obvio que no pero es como eso, o sea, mejorar tu situación de alguna forma, como culturalmente, no sé, de cualquier cosa. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 1)

También, dentro de las expectativas personales de los estudiantes se observa la visión idealista que tienen de las ciencias sociales, lugar en donde se busca una forma de participar en los cambios sociales.

Claro, porque, no sé, tenía una idea muy utópica como de los cambios sociales, entonces me di cuenta que las cosas funcionaban mal, porque la gente era ignorante o porque le faltaban herramientas y no porque no sé, había intereses creados, entonces dije quiero estudiar algo así. (Mujer SIPEE egresada, Carrera 2)

En otros casos, la entrada a la universidad es una manera de ingresar a un contexto que propicie el desarrollo personal.

Entré a la "U" y me hizo muy bien, creo que me hizo como volver, igual a mí me inquietaba mucho como quién ser, como estilo de persona, porque en la vida había hecho algo distinto conmigo misma, así como ir del colegio a la casa y de la casa al colegio, y mis relaciones tampoco eran como ella es mi mejor amiga, somos súper partner, como que era súper cerrada de llevar gente a mi casa, porque como que en algún momento de la vida, la visita a mi casa iba a ser súper maltratada, a menos que entendieran y supieran quién era mi abuelita. (Mujer SIPEE egresada, Carrera 1)

De esta manera, tanto en las familias como en los estudiantes hay una expectativa muy alta en que entrar a la universidad constituya una clara opción de lograr un mejor futuro.

Entonces en esa noción clásica de que el hijo es una inversión, cachai, eso de que la educación te va a abrir mil puertas, de hecho, yo fui el primero de la familia que entró a la universidad, entonces igual ahí te ponen una responsabilidad en todo este proceso. Claramente tenía expectativas depositadas en mí que provenían de mis padres de que querían tener un hijo profesional. (Hombre PSU diferente de SIPEE egresado, Carrera 2)

Junto con lo anterior, se observa que la elección de las carreras se encuentra fuertemente ligada a la elección de la Universidad de Chile. Hay preferencia por esta casa de estudio pues se considera una institución de prestigio a nivel nacional; una de las mejores de Chile. Por lo tanto, ingresar a una universidad de prestigio significa reconocimiento social y familiar, es una carta segura para mejorar las condiciones de vida.

Porque entrar a la Chile significa la verdad sí o sí, a mí en ese entonces yo creía que iba a salir de eso, iba a sacar como todos esos yugos, como todos esas trabas, toda esa historia que ellos y mi familia pa atrás, mi abuelo recogía, como se llama, estas cuestiones de cemento, trabajaba en La Vega, mi abuela siempre fue desempleada y fue analfabeta, siempre ni los Gutiérrez ni los (palabra), habían entrado a la universidad, menos a la Universidad de Chile, entonces un cabro como yo a la universidad, la verdad es bastante significativo, bastante potente. (Hombre SIPEE Egresado, Carrera 2)

Además, existe un imaginario que posiciona esta casa de estudios como una institución crítica respecto de los fenómenos sociales, y que se encuentra en oposición a la Pontificia Universidad Católica en cuanto a sus valores.

Porque yo quería sí o sí estudiar en la [Universidad de] Chile, esa era la cosa también, por esto mismo de antes, de la trayectoria, de esta identidad política, de estar en una facultad analítica, no como la [Universidad] Católica ¿cachai? Porque yo siempre quise entrar a la Universidad de Chile, mi familia también me decía, “tú tenés pasta para entrar a la Universidad de Chile”. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 2)

Factores externos al estudiante que influyen la elección vocacional.

Para muchos estudiantes que mostraron inclinación hacia las ciencias sociales, reflexionar sobre el campo laboral permitió acotar la elección. Esto aparece especialmente relevado en los estudiantes que ingresaron a la facultad por la vía SIPEE.

Claro, tenía ya acotado el universo de carreras: psicología, antropología, sociología. Entonces empecé a leer más y dije "no, sociología, digamos, es lo mío", o sea, la malla totalmente afín a todo lo que me ha interesado siempre. Y lo vi por un lado también de empleabilidad po, como que me dije "me imagino que en antropología me va a costar más encontrar pega", caché en psicología y dije "no pucha, hay muchos psicólogos", pensé yo; dije "no, sociología es lo mío", entonces mi elección de sociología fue tanto considerando la variable de la empleabilidad, que la encontraba buena en general, y por el lado de la malla curricular que realmente me fascinó con los intereses míos que tenía. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 3)

Para algunos estudiantes SIPEE, las carreras de las ciencias sociales no siempre fueron una opción. Sin embargo, el cupo de equidad les da la posibilidad de ingresar a una universidad de prestigio, sin tener que cumplir con los altos puntajes PSU que son requeridos para ello. Esta posibilidad lleva a los estudiantes que ingresaron el año 2011 a plantearse la idea de seguir una carrera de las ciencias sociales.

Pero los cupos de equidad eran, claro, para antropología, psicología y sociología po, y no conocía que en otra facultad hubiera como posibilidad, entonces dije, eso me ayudó, digamos, a poner foco, [y decir] "ya, tengo que elegir una de estas tres carreras de la FACSO". (Hombre SIPEE egresado, Carrera 3)

III.2.3. Episodios relacionados a la transición colegio-universidad

La transición del colegio a la universidad se identifica como una de las más relevantes en la trayectoria educativa de los estudiantes. Dentro de este ámbito, se pueden observar tres elementos relevantes que surgen en la transición: auto-concepto académico; visión del propio rendimiento académico en relación a los pares; y proceso de adaptación a la universidad. Es importante destacar que estos elementos generan experiencias diferenciadas en estudiantes SIPEE, PSU Similar a SIPEE y PSU Diferente a SIPEE.

Auto-concepto académico.

Dependiendo del grupo analizado, el auto-concepto académico puede ser sensible a la transición y experimentar ciertos cambios que pueden llegar a redefinirlo o pueden mantenerlo más estable. En este sentido, el auto-concepto académico resulta ser mucho más permeable a la transición educación media-universidad para los grupos vulnerables (SIPEE y similar a SIPEE), no así para los estudiantes diferentes a SIPEE, donde esta autopercepción es más sólida respecto al contexto universitario.

Pa todos mis compañeros de curso [en la Universidad] siempre fui el comunista, el agitador, el que nunca entraba a clases, el hueón flojo como siempre, y me carga tener que acarrear con ese error po, sobre todo cuando ya la media y la básica siempre fui como el niño importante, ahora como que fui pal otro lado, cachai, pasé a ser el porro, pase a ser el más porro de todos. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 2)

[En el colegio] era un estudiante bien urgido como con las notas, como con la responsabilidad (...) era como el loco mateo (...). [A la Universidad] yo llegué con esa mentalidad de que filo, me va a ir mal, como que me intentaba esforzar, pero tampoco tenía muchas expectativas (...) como no tenía hábitos de estudio, yo los desarrollé a la fuerza. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 1)

En efecto, para el grupo Diferente a SIPEE, el auto-concepto resulta ser un factor protector durante el proceso formativo ya que, de acuerdo con el relato de los entrevistados, resulta mucho menos problemático y desestabilizador el contexto universitario para este grupo de estudiantes.

Yo siempre fui súper matea y trataba de estudiar y que me fuera bien pero ahí sentí una presión mayor que yo misma me puse entendiendo que era un colegio particular. [En la universidad fui una estudiante] responsable (...) comprometida con la carrera y la disciplina. (Mujer PSU diferente de SIPEE egresada, Carrera 2)

Visión del propio rendimiento académico en relación a los pares.

Un aspecto relacionado con el punto anterior, y que implica un cambio en la transición, es la visión del propio rendimiento académico en relación a los pares. Esto aparece fuertemente en el grupo SIPEE, al mencionar la inferioridad académica relativa frente a su grupo de pares, debido a la falta de preparación escolar. Ello, se relata como producto de la mala calidad del colegio municipal de egreso, en contraposición a los colegios privados.

Me di cuenta de esa diferencia de capital cultural al momento de enfrentarme a lo académico. Estudiaba, conversaba con mis compañeros, trataba de dialogar con respeto, trataba de ver sus visiones y yo sentía, así como que mis conclusiones las sentía como un poco burdas en relación a lo que ellos llegaban a conclusión leyendo un texto. Nosotros nunca nos sentimos como inferiores de alguna forma por un tema económico, pero sí nos dábamos cuenta (...) que nuestra formación, no eran suficiente pa enfrentarnos a lo que estaba pasando. (Mujer SIPEE desertora, Carrera 1)

Al principio debería haberme quitado más tapujos (...) así yo hubiese vivido un desarrollo universitario más horizontal con mis compañeros, siempre me vi como más abajo de ellos o de los estudiantes que yo sabía que les iba bien al menos, que era la gran mayoría. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 2)

En términos concretos, esta diferencia se percibe como una necesidad de hacer un mayor esfuerzo para conseguir los mismos resultados que sus pares, debiendo dedicarle mayor tiempo y sacrificio al estudio.

Veía a mis compañeros que lo hacían así, que solo leían los textos y les quedaba la información y les iba bien, pero igual me iba mal. (Hombre PSU Similar a SIPEE egresado, Carrera 3)

Yo no me imaginaba por ejemplo que íbamos a tener tanta teoría, tanto ramo filosófico o que íbamos a tener incluso investigación en sociales (...) Entonces como que eso fue todo nuevo para mí (...) cuando llegué acá a estudiar (carrera) mis compañeros de sala hablaban de no sé, Nietzsche, Eric Fromm, de no sé, autores y yo como ¿qué?, era como "de qué estaban hablando" y eso fue como una, como un nivel como, un desnivel muy grande con mis demás compañeros de carrera. (Mujer PSU similar a SIPEE desertora, Carrera 3)

Además, se perciben con una brecha y distanciamiento con los contenidos universitarios respecto a los demás compañeros que sí los pueden abarcar, algo que también aparece, pero con menos fuerza, en el grupo de Desertores diferentes a SIPEE.

No sé, habían niños después en la "U", como compañeros que ya conocían como algunos escritores que estábamos viendo en clases y yo estaba así como perdidísima, como "qué estoy haciendo aquí" y eso me pasó. (Mujer PSU diferente a SIPEE desertora, Carrera 3)

Por contraparte, estudiantes de admisión regular también ven a sus compañeros más vulnerables en desventaja académica. Para este grupo la incorporación a la universidad se percibe como un proceso relativamente fácil de abarcar.

No sé si aprender era el problema, el problema era el contenido, aunque si mis compañeros que entraron por SIPEE yo diría que dos sí tenían problemas como pa aprender, yo no había visto el autor, por ejemplo, pero lo podía estudiar, en cambio ellos siempre tuvieron problemas de ese tipo, yo creo que hasta ahí habría habido una ventaja. (Hombre PSU diferente a SIPEE egresado, Carrera 1)

Asimismo, este grupo reconoce que independientemente del esfuerzo universitario, el grupo de colegios privados tiene una ventaja y la posibilidad de no dedicarle mucho tiempo a los estudios sin tener efectos académicos.

En general me daba cuenta de que los que iban a colegios privados, no sé, podían ser flojos, pero no habían temas que no vieron, y en antropología son pocos los que entran, ahora quizás más, de municipal o subvencionado, entonces como éramos pocos igual nos dábamos cuenta de eso. (Mujer PSU diferente a SIPEE egresada, Carrera 2)

Proceso de adaptación a la vida universitaria.

De acuerdo a lo observado, el relato referido al ámbito académico evidencia un duro proceso de adaptación durante los dos primeros años para SIPEE y similares a SIPEE, y un proceso más estable de mantención del rendimiento académico para aquellos diferentes a SIPEE.

En grupos de mayor vulnerabilidad, el primer semestre –sobre todo durante los primeros meses– es un desafío porque representa un quiebre respecto al hábito académico propio de la etapa escolar. Las obligaciones universitarias suponen una situación de desorientación e incapacidad de enfrentar adecuadamente la exigencia, lo que se va resolviendo con el pasar de los semestres.

Me fue súper mal al principio y de ahí como que empecé a cachar, o sea como a salvar. Los primeros dos años como que me fue bien, o sea, fui un estudiante regular, me sacaba como puros 4 o 5, pero al principio me fue muy mal, como los primeros tres, cuatro meses. (Hombre SIPEE Egresado, Carrera 2)

No me sentía dentro de un contexto, no me sentía dentro del contexto básicamente, yo sentía que estaba como fuera. Y ya pasando todo el tema de las movilizaciones, que teníamos que cerrar el semestre en noviembre más o menos, ya como que sabía, entendía lo que estaba pasando. (Mujer SIPEE desertora, Carrera 1)

Para resolver la carga académica y el fracaso académico inicial, los estudiantes del grupo SIPEE y similar SIPEE comienzan a buscar estrategias de mejorar sus técnicas y formas de estudio.

Todo esto fue un esfuerzo en realidad. Al principio no tenía estrategia de estudios, yo estudiaba no más. Creí que sabía estudiar hasta hace como dos, tres años atrás, que empecé a leer manuales de estudios de algunos psicoanalistas (...) me aprendí las metodologías y sí, efectivamente mis resultados variaron bastante, se fueron a positivo. (Hombre SIPEE desertor, Carrera 3)

Por contraparte, el grupo diferente de SIPEE considera que, si bien la universidad representa un desafío por la cantidad de carga académica, no significa un cambio cualitativo en la naturaleza de las exigencias, las que son internalizadas como similares a las del colegio. En este sentido, las posibilidades de abordar las exigencias son percibidas como algo posible y que se puede resolver con los recursos personales que los estudiantes traen desde su experiencia escolar.

Yo creo que no tengo hábitos como de cronograma, pero sí soy capaz de si no hago nada en dos días o de si no hice nada en el día, sentarme una noche y pasar de largo hasta terminar lo que haga, entonces creo que soy constante y también responsable. (Hombre PSU diferente a SIPEE egresado, Carrera 1)

Como que siempre me iba mejor en ensayos y cosas por el estilo, porque soy buena conectando una cosa con la otra, pero cuando estoy leyendo los textos, este texto tiene que ver con la otra cosa que leí, pero así como aprenderme exactamente lo que decía el texto, no, nada. (Mujer PSU diferente a SIPEE egresada, Carrera 1)

Si bien la experiencia personal de integración es variada, ya que cada entrevistado lo significa de maneras muy diversas de acuerdo a sus estilos relacionales, existen elementos comunes que marcan ciertas diferencias sociales y culturales y que tienen efectos en los vínculos que generan los distintos grupos de estudiantes.

Así, en el grupo SIPEE, aparecen experiencias de miedo a ser juzgados, sentimientos de exclusión y una entrada negativa en su grupo de pares, donde se percibe la universidad como un lugar ajeno y distante. Esto marca la experiencia universitaria con un sentimiento de ser diferente.

No podía decir quién era yo, qué hacía mi abuelita, qué hacía tu mamá, porque era entrar a explicar como mi vida, mi vida era como contar mi triste historia, entonces era como eso, entonces me preocupaba mucho como más que encajar, que no sabía bien cómo. (Mujer SIPEE egresada, Carrera 2)

En general, mi trayectoria en la carrera fue como ascendente en términos de relaciones sociales, desde el principio, ¿cómo decir coloquialmente?, no me hallaba, no me hallaba en la carrera en términos sociales. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 3)

Son distintas las experiencias de no sé, del tipo que vive en Las Condes, Vitacura, como que, como que hablas de las cosas que ellos hacían en el colegio y como que no tenían empatía, como que no puedes ser amigo de, es difícil hacerte amigo de alguien tan distinto a ti, y dentro de esto yo también empecé a buscar como (...) más cercanos a la realidad socioeconómica mía. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 1)

Este factor es relevante pues una vez finalizado el proceso de adaptación, los estudiantes reconocen la posibilidad de tener relaciones sociales como un factor protector que favorece el aprendizaje, el rendimiento y la integración en la universidad.

El estar en el tema de la representatividad o en el tema de la ayudantía, como que yo abordaba un ramo tenía otras herramientas ya no era, no me sentía tan vacío, tan con el estigma porque igual, bueno por las cosas que estaba haciendo, como era bien movido. (Hombre PSU Similar a SIPEE egresado, Carrera 2)

Si hubiera estado como medio autista, media sola, media antisocial. probablemente no me la hubiera podido. Y no es como que yo fuera un parásito en los trabajos grupales, para nada, pero yo sentía que si los chiquillos aportaban caleta con una visión diferente de las cosas, bueno en el fondo entre todos nos complementábamos porque de eso se trataba. (Mujer SIPEE desertora, Carrera 1)

Por contraparte, el grupo Diferente a SIPEE no expresa consecuencias negativas personales producto de las diferencias sociales y culturales al interior de sus grupos de pares. Si bien logran reconocer que existen diferencias, plantean que éstas se manifiestan en momentos específicos de discusión al interior de los cursos, como asambleas, por ejemplo, no visualizando perjuicios asociados a la diferencia social.

Como que toda la gente de colegios cuicos se juntó entre ella, toda la gente de colegios públicos se juntó entre ella, entonces tenía mucha gente que teníamos mucha gente en común, (...) en mi curso en particular la división de clases se hizo así, el primer día (...) En asamblea todo el mundo lo hablaba, pero, así como en el día a día me llamaba mucho la atención que no lo cuestionaran tanto. (Mujer PSU diferente a SIPEE egresada, Carrera 1)

De este modo, la experiencia negativa o positiva de integración es asimilada más desde elementos específicos del estilo relacional de los cursos o por el ambiente generado por la interacción de sus compañeros.

Jamás tuve estas conversaciones con mis amigos del colegio ni con nadie del colegio y como que me empecé a sentir muy perdida, me gustaba el ambiente que se yo, pero sentía que no podía manejarlo, como que no podía, no me sentía incluida. (Mujer PSU diferente a SIPEE desertora, Carrera 3)

La verdad es que lo pasé muy bien, o sea no hice amigos más allá de, digamos no tengo contacto hoy en día más allá de las redes sociales con los compañeros de psicología, pero lo pasé bien. (Hombre PSU diferente a SIPEE desertor, Carrera 2)

III.2.4. Episodios significativos al interior del aula

Una de las situaciones más mencionadas y más significativas dentro del aula para los estudiantes entrevistados se relaciona con las experiencias con docentes o el aprendizaje, la relación entre pares que en muchas ocasiones trascendía el aula, y el rol que tuvieron al ser ayudantes dentro de una asignatura. Si bien, la experiencia de los tres grupos de estudiantes es similar, se observa que los estudiantes SIPEE aprecian más la interacción entre docente y estudiante y el valor de las ayudantías desde el punto de vista de la empatía.

Docencia.

Respecto a la experiencia de aula se destacan algunos factores que son mencionados por todos los grupos de entrevistados y que resultan relevantes para una experiencia de aprendizaje significativa. Primero la preparación y claridad en los objetivos de clase de los docentes. Segundo, la conexión de los contenidos con la profesión. Tercero, el vínculo que los docentes generan con sus estudiantes.

Sobre la preparación de las clases y la claridad de los objetivos, los estudiantes destacan que el compromiso de los docentes tiene influencia en su motivación por el estudio. En particular, destacan el orden y la preocupación como un factor esencial para comprender y monitorear los aprendizajes desarrollados, lo cual se basa en la explicitación de objetivos y pautas de evaluación, mencionando como opuesto

al docente que no tiene pautas ni objetivos claros, estos aspectos generan la percepción en los estudiantes de que no le importa al profesor que ellos aprendan o no.

Lo ideal es que cuando alguien te entrega el programa y te diga “ya esta clase vamos a ver esto”, entonces tú llegai a la clase y ya más o menos, más o menos, sabís lo que te van a decir. (Mujer diferente a SIPEE egresada, Carrera 3)

Se lo tomaban de manera muy flexible, por eso que te decía que no había ni un programa, no había pauta de evaluación, no había un orden. Como que uno cachaba que todas las clases eran clases distintas y hablaban como puras leseras, no había un hilo conductor del ramo. (Hombre similar a SIPEE egresado, Carrera 1)

Por otra parte, se menciona que la metodología de enseñanza utilizada no es tan relevante dentro de sus intereses: puede indagarse tanto en metodologías participativas como en metodologías tradicionales y expositivas. Lo que realmente influiría en la buena recepción de los estudiantes sería la actitud que el docente muestra sobre el contenido que está tratando y la relevancia que otorga a este, reflejándose, por ejemplo, en que los estudiantes “queden con preguntas” que quieran indagar más allá de lo ofrecido formalmente. Además, los estudiantes valoran mucho la cotidianeidad de los ejemplos que entregan en clases, lo que permite comprender mejor el contenido.

Como que una buena clase para mí es cuando el profe te logra transmitir las ganas de aprender, las ganas de descubrir cosas nuevas, las ganas de hacer preguntas. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 1)

Que pueda combinar todo básicamente, que no te entreguen solo teoría, sino que te den un carácter más práctico, y cómo puede incidir eso ya en la realidad concreta de cada uno, porque cada uno tiene realidades diferentes. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 2)

Los estudiantes destacan también la necesidad que exista coherencia entre lo aprendido y el desempeño laboral, ya que hacen falta más ejercicios prácticos y de terreno para ser una formación completa. En ello, se ve que la falta de sentido de la formación respecto a un trabajo concreto dificulta la experiencia del estudiante.

Yo veía en (nombre asignatura), bueno veía en todo este tema de los numeritos que a mí me llamaba la atención un poco, no le hacía tanto el asco a ese contenido como tal pero, lo que te juro, lo que más me llamó la atención fue el trabajo docente (...) yo te diría que ese ramo fue significativo para mí, porque primero los docentes sabían hartito y estaban manejando información de último nivel referido a lo investigativo, a la ciencia como tal, siempre con criterio de realidad. Es decir, no sé, todo era pensado en los ejemplos más tradicionales en la carrera, todo era pensado para que los chiquillos lo atravesaran en cosas más cotidianas, del quehacer [de la profesión], y bueno porque la gente sabía hartito, había como harta formación. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 2)

La "U" es academicista, tan teórica, investigativa que como que todavía cree que forma académicos entre comillas (...) como que tenis mil ramos de teoría y de método, análisis y al final no cachai nada en cómo aplicarlos después. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 1)

Respecto del vínculo con el docente, en particular en el grupo de ingreso SIPEE, destacan que en la sala de clases exista diálogo y se genere interacción entre estudiantes y de éstos con los profesores.

Realmente un profesor que, o sea, con mucha calidad humana, y esas cuestiones a mí me llegan mucho más que el otro tipo de cosas. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 3)

A mí me gustan los profesores que creen que ellos están incompletos, que hay cosas que no saben y que los alumnos pueden saber, entonces se genera un diálogo po (...) darle voz al estudiante en la sala de clases, generar diálogo, generar discusiones. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 3)

Un ejemplo claro se evidencia en una experiencia en donde el aprendizaje, el vínculo con el profesor y el fortalecimiento del curso se pueden dar al mismo tiempo y resulta ser significativo para la entrevistada.

Esto es muy chistoso, en un ramo el profe, no nos había ido muy bien en unos trabajos que valían mucho porcentaje (...) todos [íbamos] a dar exámenes. Entonces estábamos viendo que hacíamos entonces se nos ocurrió la idea del Potlach (...) le queremos pedir algo y queremos

que él nos responda que sí o sí. Tenemos que obligarlo. ¿Cómo lo podemos obligar? Dejándolo en deuda, entonces hagamos un Potlach, hicimos un Potlach en la sala de clases y nos organizamos. El Potlach es como una ceremonia americana que ayuda a la circulación de los bienes. Entonces una tribu por ejemplo organiza una comida un banquete gigante, tira toda la carne a la parrilla e invita a todas las demás entonces [como] los demás comieron todo eso, quedan en deuda. ¿Y luego esa tribu hace lo mismo y todos van para allá y es así como circulan los bienes, ¿cachai? Entonces había una premisa que nos había enseñado el profé, el dar y el recibir, si alguien te da, tú estás obligado a recibirlo y además tienes que dar algo a cambio. (...) bueno, luego de que disfrutara esta comida, estaba en deuda y [le dijimos] "nos tiene que bajar la nota de eximición". Fue bacán y más encima sí la bajó. Eso nos unió harto como curso. (Mujer PSU diferente a SIPEE egresada, Carrera 2)

Ayudantías.

En primer lugar, se rescatan las ayudantías como un espacio de apoyo académico, considerándolos como un actor que media la relación entre los estudiantes y los profesores.

Desde lo académico me apoyé siempre en los ayudantes y las ayudantes, los equipos docentes como tal, pero como los y las ayudantes son una figura intermedia siempre me apoyé en ellos, entonces para mí son una figura importante. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 2)

En segundo lugar, cuando estos estudiantes ocupan el rol de ayudantes, destacan que realizar clases durante el pregrado les sirvió para proyectarse laboralmente en el área académica, y para tener una cercanía con los compañeros y las ganas de compartir lo que sabían.

Es que a mí igual me gustaba la docencia, para mí es como igual una proyección laboral como el mundo académico (...) me gusta hacer clases, me gusta hablar con gente, me gusta explicar ciertas cosas como que son difíciles. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 1)

Sentía que podía aportar a esos ramos por ejemplo en (asignatura) y en (asignatura) a mí se me hacía súper fácil por la experiencia que yo tenía en este tema como más biológico. Entonces, me gustaba explicarle a mis compañeros, sentía que cuando yo le explicaba ellos podían aprender algo, entonces sentía que podía aportar algo desde ahí. (Mujer PSU diferente a SIPEE egresada, Carrera 2)

Y, en tercer lugar, cabe mencionar que, en particular, los estudiantes SIPEE, mencionan que las ayudantías poseen un valor desde el punto de vista de la empatía, situándose en el lugar del “estudiante que no entendió” y ofreciendo su apoyo en tal proceso.

Bueno, marcó hartó mi experiencia en el tema de que a la gente que yo ayudaba, o sea yo me reflejaba en ellos po, o sea, yo veía que era gente como yo que llegaba con problemas, que llegaba con cuestiones, con falta de metodología, de aprendizajes del colegio, como que venían arrastrando problemas de aprendizaje desde antes (...) Entonces yo me reflejaba un poco en ellos y no sé, fue como un arranque de empatía el tema de ser ayudante. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 3)

Interacción con pares dentro del aula.

El trabajo en grupo parece ser un elemento clave para generar relaciones de amistad cercanas, generar roles y desarrollar la habilidad de trabajo en equipo, la cual consideran que es fundamental para su desempeño profesional futuro.

En primer año, la dificultad de trabajar en grupo era bastante compleja por los tiempos, por la disponibilidad, por la disposición, por la forma de trabajo fue todo un caos, ¿cachai? (...) Pero ya tercero, cuarto año como que ya los roles están asumidos (...) y que eso me ha servido hasta el día de hoy para trabajar (...) yo creo que son experiencias significativas en cuanto al trabajo en grupo. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 2)

Lo de ser sociable no me sirvió solamente para hacer amigos, sino también para abordar de mejor manera los ramos (...) a veces nos juntábamos a puro conversar de los ramos, cuál era el rollo del profe, cuáles eran sus ideas, desde dónde él pasaba los contenidos y el pensamiento (...) entonces, para mí fue muy importante cuando ya estaba estableciendo mis relaciones más significativas (...) yo creo que eso fue ayudando a entender cómo funcionaba la dinámica como académica y cómo abordar los ramos en psicología. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 2)

Las diferencias sociales dentro del aula, en general se vivencian como negativas en un comienzo, siendo valoradas una vez que avanzan en la carrera. Inclusive, en el caso de una desertora, es relevante para participar en clases, que sus compañeros se parezcan a ella.

O sea, claro, después, quizá en segundo o en tercero uno empieza a conocer a los compañeros y a entender, como a comprender un poco más que al final todos venimos de lugares distintos. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 3)

En general en [nueva carrera] mi experiencia ha sido como súper buena. Con todo el curso llevo una buena relación y en realidad he tomado como mucha más participación con mi curso. También hay muchos que se acercan más como a mi grupo socioeconómico, pa ser más clara. No son como los de la carrera [anterior], entonces es como mucho más homogéneo el grupo en general. Y por eso que a mí también me dan más ganas de participar. (Mujer PSU similar a SIPEE desertora, Carrera 3)

III.2.5. Episodios significativos fuera del aula

Durante las trayectorias educativas de los estudiantes entrevistados se generan una serie de episodios significativos fuera del contexto del aula de clases, que son decisivos pues alteran el curso de vida y marcan la experiencia personal. Los episodios más relevantes que se generan fuera del aula se pueden clasificar en cuatro ámbitos: participación en actividades extracurriculares, establecimiento de vínculos amorosos, grupo de pares y sistemas de apoyo institucional.

En estos episodios surgen algunas diferencias en las vivencias de los estudiantes, siendo la más relevante las vinculadas a la participación en actividades extracurriculares. Estas últimas parecen ser sumamente relevantes para los estudiantes que logran el egreso, en relación a aquellos que desertan.

Participación en actividades extracurriculares.

Se puede decir que los estudiantes entrevistados participan en tres tipos de espacios de extracurriculares:

Por una parte, están las actividades relacionadas con lo disciplinar. En ellas se destaca la participación en núcleos y proyectos de

investigación liderados por docentes. Se releva también el desarrollo extra académico en colectivos disciplinares, pero gestionados por estudiantes.

Por otra parte, están las actividades no disciplinares ligadas a la facultad o universidad. Estas actividades se subdividen en tres temáticas. Las de tipo político, donde se releva el desempeño de los estudiantes, ya sea en colectivos políticos estudiantiles, en centros de estudiantes de carreras y/o de facultad. Asimismo, está la participación en movilizaciones estudiantiles, sin estar ligados a una agrupación en específico. Y, por último, las actividades no disciplinares ligadas a lo académico –donde los estudiantes son tutores en el Programa de Tutorías de la Facultad– y las actividades deportivas de la universidad.

Junto con lo anterior, están las actividades laborales no vinculadas a la disciplina o a la facultad, las que reúnen empleos *part time* donde los estudiantes se desempeñan como vendedores.

Se puede decir que aquellos estudiantes que logran finalizar sus trayectorias relatan episodios relacionados mayormente a actividades disciplinares o no disciplinares ligadas a la facultad o universidad. Estos momentos fueron determinantes para sus trayectorias, impactándolas de manera positiva por tres motivos. Primero, gracias a estos episodios se generaron redes entre compañeros del mismo curso, carrera, facultad y universidad. Y posibilitaron el fortalecimiento de las relaciones entre estudiantes, docentes y profesionales.

La gente que militó en un colectivo de acá es la que más tiene contactos, la que más tiene po, entonces eso ya después te sirve pa muchas cosas, pa muchas cosas. (Mujer PSU diferente a SIPEE egresada, Carrera 3).

Como que yo me haya relacionado más con ellos [docentes]. El mundo de la [carrera] es súper chico y como que de repente, que queda bien marcado la gente con la que trabajai y te relacionai. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 1)

Segundo, estos eventos fomentaron la autonomía de los estudiantes, pues permitieron desarrollar habilidades blandas y generar autodisciplina, además de motivar la autoformación.

[Sobre mi participación en un colectivo estudiantil] yo creo que he aprendido casi todas las habilidades blandas que tengo (...) para argumentar ideas para convencer a otro, para rebatir ideas porque también

tienes que desarmarle el argumento al otro, para hablar en público, para hablar fuerte, o sea, fuerte no violento, fuerte para que te escuchan (...) no sé, para hacer esquemas mentales, (...) y yo creo que ese es un ejercicio intelectual enorme que yo no se lo atribuiría a la carrera, pero que de verdad es extremadamente útil. ¿Qué más aprendí?, bueno, a trabajar con gente, a organizar grupos, a delegar tareas. (Hombre PSU diferente a SIPEE egresado, Carrera 1)

Yo creo que eso me ayudó mucho a mi formación profesional, como buscar espacios de aplicación y de formación que escapaban un poco del contexto como de clase y de formato que proponía la carrera, porque igual la carrera tiene un perfil muy cognitivo, así como teórico, y para mí era súper importante explorar como desde la otra área, como desde lo práctico. (Mujer SIPEE egresada, Carrera 2)

Tercero, estos episodios jugaron un rol fundamental en la proyección profesional de los estudiantes, ya que ayudan a encontrar su vocación dentro de las disciplinas.

[Sobre su participación en colectivo político estudiantil sobre educación] más allá de aprender técnicas metodológicas, aprendí como más autores, una cuestión más teórica por así decirlo, y claro, para mí esa cuestión fue súper relevante y esencial hasta el día de hoy, como que pa mí, de hecho lo pongo como antecedente en mi tesis, no podría estar donde estoy ahora. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 1).

Los episodios relacionados a la participación en actividades laborales no vinculadas a la disciplina o facultad -a diferencia de los estudiantes egresados inciden de manera negativa en las trayectorias educativas, especialmente en aquellos estudiantes que desertan. Principalmente, estos momentos se relacionan con episodios de sobrecarga de actividades que, al no estar vinculadas a la universidad, terminan por desconcentrar a los estudiantes.

El último año, 2017 yo no trabajé en nada, porque ya veía que me estaba pasando la cuenta y tenía que concentrarme mucho más, no quería que me pasara lo mismo que me pasó en sociología que como me distraje mucho en otras cosas y no como que no le puse el empeño suficiente, no estaba como al 100% concentrada en, entender algo, no sé, ya como que había pasado por la experiencia no quería pasarla de nuevo. (Mujer PSU similar a SIPEE desertora, Carrera 3)

Trabajaba en el Mc Donald's en los turnos de cierre, y ahí tú cerrai el local, no sé a las 12 en verano ponte tú, pero lo cerrai y tení que limpiar y te vai cuando terminai de limpiar entonces habían días en los que no sé me iba a las cuatro de la mañana y tenía clases a las 8, ¿cachai? y era cuático, porque no era una exigencia de mis viejos pero yo sabía que si no me iba a cagar de hambre o iba estar corta de pasajes, entonces lo tenía que hacer e iba pa mal [a clases], a veces iba a dormir, y ahí fui como disminuyendo el rendimiento caleta, caleta. (Mujer PSU similar a SIPEE desertora, Carrera 3)

Vínculos amorosos.

Algunos de los estudiantes entrevistados destacan que el establecer relaciones de pareja que consideran positivas fue fundamental para el desarrollo exitoso de sus trayectorias educativas. A partir de la influencia de estas parejas, sus trayectorias dan un vuelco, lo que se traduce en un mejor desempeño académico.

Eso fue el 2013 que empecé a andar con (nombre pareja), hace 4 años y tanto, empecé a tener una relación con ella, empezamos a salir, y claro, a los dos meses ella me las cantó clarita, me dijo “tú compadre, a mí no me sirven cabros que sean, no me sirven cabros que sean porros”, entonces ahí tuve que ponerme las pilas, y me empezó a explicar también como (nombre pareja) era una figura de influencia bastante fuerte para mí, hizo de todo en ese entonces. (Hombre SIPEE egresado, Carrera, 2)

En segundo año terminé con esta polola y empecé a pololear con una compañera de curso (...) eso fue como bien determinante en mi trayectoria, por lo menos de esos años porque también fue una relación súper intensa, también de repente, en algunos momentos yo me desconectaba de la "U", me daba lo mismo no ir a clases, me quedaba con ella, ¿cachai? Entonces como que el tema amoroso para mí fue muy determinante en, en el tema educativo en la u, esa es la cuestión. Con esa polola duré tres años, o sea los últimos tres años de mi universidad, los primeros dos años con ella, y los otros tres con ella, entonces, si quizás no hubiera pololeado hubiera sido totalmente otra mi trayectoria educativa. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 3)

Grupo de pares.

Los estudiantes relatan una serie de episodios desde donde se desprende la relevancia que toma el grupo de pares en el desarrollo de sus trayectorias educativas. De manera transversal, se destacan episodios que hacen referencia a aquellas instancias en donde la relación con los compañeros se transforma en una forma de soporte en el desempeño académico, aportando en su mejora a través de las conversaciones informales que daban lugar a temáticas sobre las materias, los docentes y sus formas de evaluación. También en instancias más coordinadas de apoyo académico entre pares, como grupos de estudio, coordinación para distribuir tareas e intercambiar apuntes, entre otras estrategias.

Lo otro es que me apoyé siempre en mis compañeros y compañeras, en mis amigos, en verdad, en la conversación del ramo como tal o en los grupos de estudios que se hacían (...) igual no lo mencioné, pero yo habitualmente me juntaba con mis amigos, es algo fortuito, pero provenían de colegios emblemáticos, por tanto igual yo sentía que ellos tenían una forma más criteriosa de distinguir los contenidos, de ver qué era lo más importante, qué es lo que no. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 3)

No solo en lo académico se releva el aporte del grupo de pares, sino también en episodios donde los compañeros son un soporte emocional y social, lo que permite la integración de los estudiantes a la vida universitaria.

No, no te integras [con solo ir a clases], no te garantiza nada (...) de hecho, no te garantiza nada. Hay gente de mi curso que no iba a clases, pero iba a todos los carretes y estaba más integrada digamos socialmente que, digamos, los que van a clases po. Yo tengo muchos compañeros que iban a todas las clases y no van a ningún carrete o no conversan con nadie en los pasillos y tienen grandes problemas de integración social, hasta el día de hoy, no tienen amigos dentro del curso, no tienen amigos dentro de la facultad, amigos profundos. Yo conozco varios casos así (...) para mí es mucho más importante el tema de la integración social de repente, que, de la integración académica, que te vaya bien en lo académico, encuentro que le doy más valor a eso, cómo verte bien en un grupo, que uno tenga cariño, conocer amor por parte del entorno, más que te vaya bien en la "U", pa mí es secundario que te vaya bien en la "U", eso creo yo. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 3)

Los episodios relevados no solo hacen referencia a compañeros del mismo curso, sino también de cursos superiores, los que dan apoyo a partir de la experiencia previa que tienen en las disciplinas y la dinámica en la facultad y universidad.

Es que igual como que había tanto apoyo desde la gente de segundo que tal vez esas instancias no las busqué tanto, porque yo sentía que igual cubrían la buena voluntad de la gente de segundo de ese tiempo, como que nos ayudó caleta. Por lo menos me acuerdo que al (nombre amigo 1), al (nombre amigo 2) y a mí, que estábamos igual así súper pollos, súper perdidos con todo, porque los tres habíamos salido recién del colegio, como que los niños de segundo eran súper dispuestos a ayudar, o sea, súper buena onda (Mujer SIPEE desertora, Carrera 1)

La gente más grande estaba muy preocupada de que uno aprendiera cosas que ellos sentían que no habían aprendido, entonces había como mucho apañe mutuo, entonces era muy útil. (Mujer PSU diferente a SIPEE egresada, Carrera 1)

Sistemas de apoyo institucionales.

Se identifican situaciones en que los estudiantes recurren a apoyos institucionales, principalmente la Unidad de Bienestar Estudiantil, Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), Servicio Médico y Dental de los Alumnos (SEMDA) y apoyo académico.

La Unidad de Bienestar Estudiantil, al ser la unidad encargada de gestionar y otorgar los beneficios socioeconómicos a los estudiantes de la facultad, es conocida por todo aquel que se encuentre en la carrera con una beca. Por un lado, los episodios asociados a la relación con los funcionarios de este espacio son positivos, al destacarse el fundamental rol que juegan en el proceso, al mostrar disposición para responder dudas y realizar trámites solicitados.

Con Bienestar Estudiantil yo siempre tuve buenas relaciones, y ya una vez siendo egresado también mantuvimos comunicación, ya no como estudiantes que yo solicitaba en Bienestar por las becas y los beneficios, y también tengo que hacerte como una salvedad porque en lo académico ellos incidieron en mi estadía universitaria, justo en el

año que yo estaba haciendo más cosas que nunca yo empecé a recurrir y depender harto de ellos en el tema de que yo tenía becas, tenía la de alimentación, la de mantención, la bicentenario y no tenía que pagar aquí en la estadía universitaria nada, porque finalmente yo era BEA [Beca Excelencia Académica] y la universidad se hacía un poco cargo de mis gastos también, pero eso no es que porque no pagues la universidad no vas a sentir la necesidad de, no sé, uno sabe que la Beca JUNAEB [Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas JUNAEB] la plata te dura nada, entonces estaba metido en mil cosas, tenía que estar viniendo al "U", por la selección los fines de semana, los sábados, por temas de colectivo los días, no sé, días domingos me juntaba así en fin, yo les expliqué la situación y Bienestar me ayudó harto en términos de alimentación porque yo tenía ticket de alimentación y esa era su principal ayuda pero también con temas de desayuno que antes no era una cosa que existiera, una beca de desayuno, pero yo siempre iba a desayunar allá, yo llegaba en las mañanas y desayunaba con ellos, y ellos siempre tenían galletitas, lechecitas o yogurt, y yo me acuerdo que siempre iba para allá, y ahí en ese aspecto yo donde no quería gastar mucha plata porque me tenía que durar otras cosas. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 2)

Yo creo que la parte más empática de FACSO es Bienestar, o sea en Bienestar la (nombre asistente social 1), la (nombre asistente social 2), son tremendas, es un soporte enorme, porque tienen esa facilidad de poder comunicarse con los estudiantes cosa que no pasa a nivel de departamento. (Hombre PSU diferente a SIPEE egresado, Carrera 2)

Sin embargo, en este espacio también concurren episodios significativos, pero con una connotación negativa, ya que el proceso que conlleva la obtención y acreditación de becas es demasiado burocrático, engorroso y costoso.

Son amables, solucionan los problemas, no podría decir nada malo de ellos. Siento que las cosas malas que ocurren no es por culpa de ellos, siento que es problema de la burocracia o la universidad u otro tipo de cosas, ellos como personas no, como que funciona bien. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 3) Pero después tenía que hacer toda la acreditación de las becas, un cacho, sobre todo por el tema que mis papás son separados y tenía que justificar que por qué no vivía con mi papá y un caos. (Mujer SIPEE desertora, Carrera 1)

La Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) es la unidad a la que generalmente recurren los estudiantes que hicieron ingreso a la facultad a través de alguna política de acción afirmativa, como es el caso de los estudiantes SIPEE. Los estudiantes relevan el acompañamiento individual que prestaron los profesionales, siendo una instancia de escucha y orientación en la vida cotidiana de estos estudiantes.

Por otro lado, también podría decirse que aquí venía al DAE para pedir ayuda de orientación (...) le llamábamos orientación, inventamos ese espacio en realidad porque no existía, yo lo solicité, porque me sentía un poco incómodo, entonces para reforzar ciertas áreas me juntaba con una psicóloga de acá, que se llama (nombre), y teníamos reuniones en esta sala, aquí, casi dos años nos reunimos, pasaron dos años. (Hombre SIPEE desertor, Carrera 3)

El Servicio Médico y Dental de los Alumnos (SEMDA) es usado para conseguir atención psicológica cuando comienzan a tener bajo rendimiento o se ven sobrepasados por situaciones académicas, dificultades para socializar con los compañeros, establecer vínculos significativos, entre otros. Sin embargo, se menciona las dificultades a las que se enfrentan los funcionarios del SEMDA en términos materiales para poder cumplir con su labor adecuadamente, situación que se veía reflejada en instancias de paro al interior del servicio.

Sentía de que no estaba dando el ancho, que me faltaba mucho, además que tenía problemas, yo soy claustrofóbica, como que también me pasaba eso, se me gatilló justo el primer año de la universidad la claustrofobia. (Mujer PSU similar a SIPEE desertora, Carrera 3).

También está el caso de los estudiantes que hacen uso del SEMDA para tratar ciertos temas médicos o dentales exclusivamente, función que no es menor considerando el alivio en términos económicos que supone acceder a estos servicios de manera gratuita y teniendo en cuenta también que la salud es una condición de base necesaria para poder desempeñarse adecuadamente en distintos ámbitos.

El apoyo académico recibido por los estudiantes se aprecia a partir de las ayudantías y tutorías. Probablemente por un tema de implementación y puesta en marcha del programa de tutorías, muy pocos estudiantes visualizaron este espacio. Sin embargo, quienes lo hicieron lo valoraron.

Las tutorías fue una cosa que implementaron, ahí mejoró mucho más las calificaciones, quizás porque las tutorías son más personalizadas. Están las ayudantías que va todo el grupo de compañeros, pero las tutorías se enfocan en estudiantes que les cuesta más o que sus calificaciones son más bajas. (Hombre SIPEE desertor, Carrera 3)

Por otro lado, los docentes y funcionarios también son considerados dentro de los apoyos institucionales. Independiente de su vía de ingreso, los estudiantes relatan experiencias significativas con docentes y funcionarios de la institución, que en muchas ocasiones habrían sido fundamentales en su decisión de permanecer o no en la carrera, al transformarse en referentes y orientadores de la experiencia universitaria, brindando ayuda e información relevante, además de contener emocionalmente a los estudiantes. Esto dentro de contextos formales y también en espacios fuera de sus funciones académicas y/o administrativas.

Antes estaba la coordinadora de ciclo inicial (...) y ella me dijo que postergara para que no me echara todos esos ramos, me aconsejó, llegamos a eso conversando. Y yo como que no sabía si quería seguir estudiando en verdad como que quería, tenía más ganas de irme de la carrera que de seguir, pero estaba pasando por un mal momento, muy mal momento entonces me dio susto tomar una decisión así en un momento así. (Hombre PSU similar a SIPEE desertor, Carrera 2)

III.2.6. Episodios relacionados a las actividades terminales

Durante la etapa terminal de la carrera, aparecen tres momentos centrales para los estudiantes en su trayectoria: práctica profesional, memoria/tesis e inserción laboral. Los estudiantes, a partir de sus relatos detallan facilitadores y obstaculizadores en cada etapa. Asimismo, evalúan el rol que tuvo o tiene la institución en estos procesos. En este sentido, surgen algunas diferencias entre el discurso de los tres grupos de estudiantes analizados, específicamente en relación a la práctica profesional y a la inserción laboral.

Proceso de postulación de la práctica profesional.

En este proceso lo que más aparece es el momento de postulación a la práctica profesional, Los estudiantes SIPEE lo describen como un suceso que les generaría ciertas complejidades, especialmente porque no saben dónde realizar la práctica, o porque concluyen que su rendimiento afectará el resultado de la postulación. Por ello, buscan un lugar de práctica que no les genere una competencia con los demás estudiantes de sus carreras.

Los estudiantes similares a SIPEE tienen un rol más activo en la búsqueda de lugares de práctica profesional y que buscan espacios diferentes a los ofrecidos por la universidad. Este grupo gestiona su propia postulación para estar en un lugar acorde a sus expectativas.

Los estudiantes diferentes a SIPEE, por otra parte, valoran positivamente el rol que cumple la universidad respecto al otorgamiento de un lugar de práctica. El proceso parece fácil y flexible debido principalmente a la amplia gama de lugares que la universidad ofrece.

Sí, yo busqué mi práctica, y cuando salían las ofertas de las prácticas, es como que había que llenar esto, pa postular a otra cuestión y ver la plataforma, jerarquizar todo el tema, me acuerdo de que era muy engorroso entonces dije "ya yo la veo por la mía, filo". Porque aparte sabía que, por mis notas, podía ser que no me aceptaran, entonces no estaba seguro si quería o no cosas así. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 2)

Si es que la universidad nos daba la lista de todos los lugares de práctica que hacían práctica con la "U" que era muchísimos, y na po, yo escogí ahí, me llamaron y quedé (...) fue súper fácil, era una plataforma, fue una lista de todos los lugares de prácticas como que hacían práctica, bueno, después te llamaban de los lugares y después me mandaban un mensaje de la plataforma que decía usted ha sido seleccionada y ahí uno ponía aceptar o rechazar y así. (Mujer PSU diferente a SIPEE egresada, Carrera 2)

Todos los entrevistados coinciden en señalar que falta acompañamiento por parte de la universidad durante el periodo de práctica profesional. El rol de la institución se limitaría al ofrecimiento de lugares de práctica, al chequeo de las inscripciones y la revisión de informes.

También realizan una crítica a los aspectos burocráticos que conlleva el proceso de práctica profesional.

Claro, tuve un profe que tuvo que aprobar la práctica, que era un profe de antropología que era mi profe guía pero, claro, yo creo que estaban pendientes pero (...) como que nunca hubo una mirada más allá de eso, más allá de que vieran mi informe de práctica (...) como que no sentí un rol preponderante como de la universidad que estuviera pendiente de mi práctica, (...) como que no existe un rol como un rol tan presente en la universidad en el proceso de práctica profesional. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 1)

Memoria de título.

Los estudiantes consideran un obstáculo en la realización de la memoria de título el no tener un adecuado acompañamiento del profesor guía. Esta mala percepción de los docentes a cargo del proceso se caracterizaría por problemas de comunicación efectiva entre el memorista y el docente.

Me pusieron a un profe de la facultad que no he hablado nunca con él, y llevo un año y medio haciendo la tesis, y él no ha participado en nada (Hombre SIPEE egresado, Carrera 3).

Mi profe de tesis es un hippie, entonces nos juntamos como una vez al año, le mando correcciones y no las revisa, entonces es como un proceso cero acompañado entonces yo la he abandonado caleta (...) en términos de escritura hay cero preparaciones (...) de hecho la gente se demora infinitos años, yo me demoré infinitos años (Mujer PSU diferente a SIPEE egresada, Carrera 1).

Hay gente que no le va tan bien en ese sentido po, están muy solos y yo creo que por eso no sacan la tesis a tiempo, porque si no tenís el apoyo, pero para mí fue bien favorable eso (...) yo como quería sacar la cuestión luego yo seguí, avancé y por eso la saqué en el tiempo que la saqué (Mujer PSU diferente a SIPEE egresada, Carrera 3).

Para los estudiantes estar insertos en grupos de investigación resultaría más provechoso y facilitaría el proceso de realizar las memorias de pregrado. Realizar una memoria de título les deja una amplia gama de aprendizajes relacionados a la metodología, propios de una investigación y les permite renovar su motivación.

Como que igual me enseñó a madurar, me enseñó como a crecer como persona, suena como el premio de consuelo. Pero sí, yo creo que igual atrasarme en la tesis me ha dado más, le he podido dar más vuelta a algunos asuntos (...) creo que ahora no soy tan irresponsable con el asunto (...) es lo más positivo que rescato, madurar en ese proceso. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 1)

Ya estaba en cuarto y a finales de cuarto la profe me cita a una reunión y me dice que me van a hacer un proyecto de investigación, súper interesante, y me convence de participar en el proyecto, como que eso me animó nuevamente en la carrera porque me gustaba su forma de trabajo, dije "la voy a conocer más porque vamos a trabajar juntas, y voy a aprender más". (Mujer SIPEE egresada, Carrera 2).

Inserción laboral.

Para los estudiantes, el egresar de la Universidad de Chile sería un elemento que facilita la inserción laboral. Esta ventaja estaría relacionada con la concepción de prestigio que la universidad tiene respecto a otras del país.

Hasta lo que sé, está difícil, en general, el escenario laboral (...) y tengo la seguridad de que, por el tema de la universidad, por ser la Universidad de Chile (...) hay más facilidades para uno, en comparación a cabros de otras universidades (Hombre SIPEE egresado, Carrera 3)

Sí, yo creo que a mí igual me pasa que a uno lo miran con ojos distintos cuando dice que es de la [Universidad de] Chile. Como que yo no lo creía, pero dicen "es de la Chile, es de la Chile, es bacán". (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 1)

Un aspecto interesante que aparece en menor medida en los estudiantes SIPEE y mayoritariamente en el discurso de los alumnos diferentes a SIPEE, es la importancia de generar redes durante su vida educativa y fuera de ésta. Estas redes facilitan el ingreso al mercado laboral. Algunos estudiantes relatan que encontraron trabajo gracias a contar con una amplia red de contactos como amigos, familiares, profesores o personas significativas. Sin embargo, hay casos de egresados que no han tenido una exitosa inserción laboral aún, pero concluyen que sus resultados serían distintos si hubieran contado con más contactos en sus redes.

Como que tenís que, cacha lo que tenís que hacer y se más o menos bueno y tener el contacto, porque sin contacto no tenís pega. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 1)

Yo creo que la universidad le hace falta ese compromiso porque de verdad a muchos cabros los deja sueltos, y hay cabros que yo insisto, a mí no me costó mucho por un tema de redes, pero de verdad hay amigos que están ahí, que tienen las competencias y capacidades y quieren hacer cosas, la universidad no te da espacio no te otorga lugares (...) conté con las redes precisas. (Hombre PSU diferente a SIPEE egresado, Carrera 2)

Yo creo que me hubiera ayudado a conocer más gente, porque sí po, la gente que militó en un colectivo de acá es la que más tiene contactos, la que más tiene po, entonces eso ya después te sirve pa muchas cosas, pa muchas cosas. (Mujer PSU diferente a SIPEE egresada, Carrera 3)

Sobre sus primeras experiencias laborales, los estudiantes mencionan, entre otros elementos, que no están muy relacionadas con las funciones de sus profesiones.

Es que he trabajado en un montón de cuestiones, pero no vinculado directamente a la carrera, esa es la cuestión. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 3)

Otros aspectos negativos sobre la inserción laboral, está en la dificultad de encontrar un primer trabajo debido a la falta de experiencia que tienen los egresados.

El tema de que te piden, pa todo te piden experiencia, pa todo y acá uno no sale con la experiencia, obvio, además que... la gente no tiene la disposición pa enseñarte las cosas, entonces prefieren a alguien con experiencia que a alguien con la disposición de aprender, entonces yo siento que eso es terrible porque así ¿cómo uno va a trabajar?, ponte tú yo tengo mucha disposición para aprender muchas cosas, pero las pegas te rechazan porque te dicen "no, es que usted no tiene experiencia en tal cosa". (Mujer PSU diferente a SIPEE egresada, Carrera 3)

A pesar de lo anterior los estudiantes consideran que en general la formación recibida durante la carrera sería pertinente con las exigencias del mundo laboral. Tendrían una valoración positiva, específicamente de la base teórica que adquirieron por el paso de la universidad, aunque también, se arrepienten de no haber “tomado en serio” los ramos metodológicos.

Entonces yo creo que tiene pertinencia lo que enseñaron en la carrera con el mundo laboral. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 3)

Como que acá te dan bastantes más herramientas, incluso más de lo que se pide en el mercado laboral. Sí, aquí tenemos pa regodearnos en realidad. (Hombre SIPEE desertor, Carrera 3)

Claro, yo siento que uno igual tiene habilidades, pero a veces siento que son como más habilidades blandas que uno va desarrollando, más allá del conocimiento. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 1)

Como que creo que los principales ramos que en el mundo laboral se valoran yo lamentablemente no los pesqué mucho en la carrera po, lamentablemente el mundo laboral valora mucho más el tema de las estadísticas, por ejemplo, y yo no las pesqué mucho. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 3)

III.2.7. Episodios relacionados a situaciones familiares

Las situaciones familiares surgen en la mayoría de los entrevistados como un elemento transversal. A partir de los relatos se destaca la relevancia del apoyo familiar y las dificultades económicas familiares que atraviesan todos los grupos de estudiantes considerados en la investigación.

Apoyo familiar.

En su relato, los estudiantes señalan como fundamental en su proceso universitario el apoyo que reciben de sus familias, quienes brindan contención emocional, apoyo económico en la medida de lo posible y en ocasiones, apoyo académico, al menos durante la etapa escolar.

Mi papá me apañaba siempre en lo que tenía que estudiar, se sentaba conmigo a estudiar historia. Yo creo que hasta séptimo u octavo básico mi papá estuvo como al lado mío ayudándome a estudiar, a entender las cosas, los fines de semana, había un desgaste más o menos de

él, pero después en la enseñanza media él me soltó y yo solo estudiaba ya. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 1)

Tenía harto apoyo de mis hermanos más grandes que también eran así como medios metidos en el tema de estudiar, mi papá súper estricto también con el colegio. (Mujer PSU similar a SIPEE desertora, Carrera 2)

Una figura importante es la figura materna, siempre mi mamá es transversal en toda mi carrera y en toda mi vida, siempre y yo creo que siempre lo va a hacer y sobre todo con su forma de entrega de cariño porque mis papás solo tienen hasta 4° medio. Mi papá es gasfiter y mi mamá es secretaria. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 2)

Además, se aprecia en la mayoría de los casos una incondicionalidad de este apoyo, independiente de las decisiones que tome el estudiante en su trayectoria universitaria, como desertar de la carrera.

Mi papá nunca me cuestionó lo que yo quise, entonces, yo creo que es mi principal como apoyo, como motivación que yo tengo. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 1)

El apoyo familiar se constituye como un recurso ineludible en la trayectoria de los estudiantes que permite enfrentar diversas contingencias. Sin embargo, hay episodios en que esto se ve quebrado, ya sea por muertes o enfermedades de personas significativas en donde la red de contención que se posea será crucial para avanzar en la trayectoria.

Cuando yo estaba en segundo medio o pasando de segundo medio a tercero medio, ya mi hermano mayor estaba pasando desde el primer año de universidad como al segundo, ahí pasa este hecho que es como lamentable en mi vida, que es que mi padre empieza a tener una enfermedad terminal, por tanto fue bien compleja la situación porque eso implicó que estuviera acompañándolo en todo este proceso... y esto va a estar vinculado con mis experiencias significativas en lo académico, más que nada en la estadía en el colegio... yo veía que les entregaba mucho a ellos, como que yo estaba muy presente pero yo de repente también necesitaba que ellos me apoyaran a mí y no lo sentía, no sentía ese apoyo. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 2)

Mis dos padres fallecieron, mi madre el 2016, mi padre el 2014. Por mi madre que falleció el 2016 tenía que hacerme cargo de mi hermana que tenía 15 años, y cuando falleció todo el círculo de mi mamá todas las amigas me ayudaron ¿cachai? Entonces igual fue difícil porque tuve harto tema familiar, salté directo desde la universidad al trabajo y de tener que asumir responsabilidades como la casa, los gastos, las deudas que quedaron también de los hospitales, todo. Una amiga de mi mamá habló con el administrador municipal de ese entonces. En [la comuna de] Lo Prado yo trabajé en ese entonces y ella habló con el director del departamento de intervención comunitaria de ahí me metieron en una oficina de la juventud que se llamaba en ese entonces que estaba en gestación. (Hombre PSU diferente a SIPEE egresado Carrera 2)

Por qué no nombro a mi mamá, porque mis papás se separaron cuando yo estaba en el año 2005, en séptimo básico, lo que pasa que mi mamá igual se va a trabajar al colegio que yo estudiaba y se juntó con un grupo de profesores que no eran los más disciplinados fuera del colegio, entonces mi papá, e igual hubo un quiebre amoroso más o menos, entonces, también fue un gatillante de por qué mi papá me retira después del colegio. Entonces, es una historia más o menos fuerte como emocional. (Hombre PSU similar SIPEE egresado, Carrera 1)

Mi abuelita como era loca, me hacía faltar tres meses al colegio, como todos los años porque me enfermaba mucho, pero nunca tres meses, eran como tres veces al año que me enfermaba porque era muy, bueno en verdad nunca supe qué tenía y qué no tenía, anda a saber de qué me enfermaba o que era su invento, pero era muy alérgica y muy asmática, pero aparte de como que me resfriara, en invierno no me mandaba porque hacía frío o estaba lloviendo, o si ella decidía que yo estaba cansada o que no, o si había mucho sol, no sé. Era como la tincada, entonces era como algo así. (Mujer SIPEE egresada, Carrera 2)

Dificultades económicas familiares.

Las dificultades económicas en la familia se presentan de manera transversal en los estudiantes independiente de la vía de acceso, lo que pone en riesgo la factibilidad de adaptación y permanencia en el contexto universitario.

Independiente de que yo entré becado, pero independiente de eso te genera un gasto, un gran gasto, entonces como que los pasajes, yo vivo en (nombre comuna) como que los pasajes eran, yo me gastaba como 1.300 pesos al día en pasajes, en movilizarme, a eso súmale la comida, las fotocopias y todas las cuestiones que tenís que ir pagando y es como eso, como que uno entra a ser profesional como porque igual quería mejorar un poquito tu situación. Yo soy de (nombre comuna) y vivía, o sea, vivo todavía a 1 hora 40, 1 hora y media del colegio, y no sé o, yo entraba en la mañana un cuarto para las 8 y era solo media jornada en ese colegio, entraba un cuarto para las 8 y salía como a las 2, 2 y media. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 1)

Además, en mi casa, que ya en mi casa mejoró bastante mi situación económica, y en ese tiempo ya me cambié a vivir en (nombre comuna), desde el 2010 más o menos desde que entré a la universidad, empecé a vivir en (nombre comuna), pero tampoco tenía un espacio fijo de estudio, yo empecé a tener internet 2009, 2010, en mi casa, cuando no sé po, mi polola cómo 2003 tenía internet, y yo iba a un cibercafé a sacar las cuestiones, tenía estos computadores que tenían 20 gigas de memoria, también siento yo que mis condiciones materiales fueron dificultando un poco mi proceso, pero, tampoco es excusa ¿cachai?, sí, de verdad yo siento que es un factor que influye pero no es tan relevante. (Hombre SIPEE egresado, Carrera 2)

Te juro que, aparte en esos años yo no tenía en mi casa, yo tenía como mi cama y una cómoda, entonces tampoco tenía lugares en donde estudiar y antes de eso compartíamos pieza con mi hermana y dormíamos en un camarote, o sea, nunca tuvimos lugares donde estudiar. (Mujer PSU diferente a SIPEE egresada, Carrera 1)

III.2.8. Episodios relacionados a las movilizaciones secundarias y las de 2011 en FACSO

Las movilizaciones estudiantiles secundarias y las ocurridas el año 2011 en la Facultad de Ciencias Sociales son vivencias significativas en las trayectorias de los estudiantes, sean egresados o desertores. No obstante, se observan algunas diferencias. Por una parte, se evidencia una mayor participación de estudiantes SIPEE en las movilizaciones secundarias. Por otro lado, se aprecia que los estudiantes que egresan obtuvieron mayores beneficios de las movilizaciones de la Facultad, que aquellos que desertaron.

Movilizaciones estudiantiles secundarias.

Algunos de los estudiantes entrevistados relevan dentro de sus experiencias la participación en movilizaciones estudiantiles secundarias, en especial los estudiantes SIPEE. En este sentido, la participación en estas actividades de manera previa a la universidad les dio un conocimiento que incidió de diferentes formas en sus trayectorias. Para algunos, fue el descubrimiento de una vocación política, para otros el descubrimiento de una vocación relacionada a las ciencias sociales.

Si ya venía con (...) desde la enseñanza media, incluso desde la básica, del 2005, 2006, con este movimiento pingüino y todo, venía muy cercano con las movilizaciones, entonces se abre la posibilidad y también por necesidad de la misma universidad de participar en estas asambleas y todo y por gusto personal también, porque desconocía totalmente cómo funcionaban las orgánicas políticas, no sabía mucho entonces quería aprender, era medio curioso. (Hombre SIPEE desertor, Carrera 3)

Por otro lado, también hay estudiantes que estuvieron comprometidos con el movimiento secundario, pero que sin embargo se desilusionan del que encuentran en la universidad, por lo que deciden restarse. En este sentido, la experiencia previa les permite tomar una posición respecto a la demanda política que encuentran al llegar a la facultad.

No, no participaba porque sentía que yo ya había vivido eso en la [enseñanza] media, ya había vivido como toda esa cuestión de los paros, de las tomas. No era que no las apoyara sino que era como ya no quería participar porque me encontré con gente que era mucho, mucho, mucho más agresiva que yo po, ¿cachai? Era como mucho más como al choque (...) es que me costó mucho más como participar con mis compañeros y con mi carrera y con la facultad en ese tipo de cosas, porque las veces que yo fui a asamblea en ese tiempo era como muchas peleas dándose vueltas en lo mismo y me parecía un poco como repetitivo y un poco aburrido de asistir a ese tipo de cosas cuando no llegábamos a nada. (Mujer PSU similar a SIPEE desertora, Carrera 3)

Movilizaciones 2011 en FACSO.

Esta experiencia, que se caracterizó por un paro que se inició a fines de mayo y finalizó en noviembre, sin duda marcó la trayectoria de los estudiantes. Sin embargo, la percepción de esta experiencia varía según tipo de estudiantes. Para un número importante de estudiantes que egresan de la universidad, esta vivencia potenció sus conocimientos sobre sus carreras y facultad, y facilitó el establecimiento de nuevos vínculos con sus compañeros.

El 2011 ya hubo otra explosión y fue súper masivo, y por tanto ahí con mis compañeros nos fuimos conociendo ya no solo en el aula, sino que también en cosas como de activismo político, de poder ir a marchar, de poder ir a manifestarse, ir haciendo trabajo que no fuera solamente vinculado a lo académico. (Hombre PSU similar a SIPEE egresado, Carrera 2)

Bueno y ahí se fueron a paro como los primeros días de junio y ahí como que dije ya en verdad no puedo, no puedo como tampoco esperar que volvamos a clases, sé que efectivamente volvieron, pero en diciembre, y yo ahí ya estaba como “bye, no te conozco”. (Mujer PSU diferente a SIPEE desertora, Carrera 3)

Con respecto a la medida tomada a nivel de Facultad para retomar el primer semestre y finalizar el segundo, se puede decir que fue dura, según lo relatado por los estudiantes. Sin embargo, el impacto de éstas en las trayectorias de vida fue diferente. Para los estudiantes que lograron el egreso, por lo general, la medida no generó reprobación o atraso académico. Sin embargo, para los estudiantes desertores, esta vivencia fue muy diferente. Este hecho político potenció el distanciamiento que sentían con sus compañeros, ya sea por tener visiones opuestas a las del grupo o por no sentirse identificados por las demandas de la movilización. Por otro lado, en este grupo de estudiantes surge del discurso el impacto negativo que tuvieron las medidas de compensación para lograr cerrar el año académico. En este sentido, los estudiantes señalan como consecuencia la reprobación de asignaturas y el atraso académico, lo que gatilló en algunos la salida de la carrera.

Bueno, nos fuimos a paro y después volvimos e hicimos el segundo semestre como en dos meses, un mes y medio, y me fue muy mal, yo me fui a examen como en cinco ramos creo y había que darlos en

marzo, los exámenes. Entonces tuvimos clases todo enero y febrero, yo como que dije no, tenía muy mala nota pa presentarme a los exámenes y ya los di todos por perdidos y dije “ya, filo, me voy a tener que salir de la "U" no más po”. (Hombre PSU similar a SIPEE desertor, Carrera 2)

III.2.9. Episodios relacionados a la deserción

Se evidencian cuatro situaciones que llevan a la deserción de manera transversal de los grupos estudiados: los motivos vocacionales, las expectativas laborales, la falta de utilización de apoyos y/o dispositivos de gestión administrativa y el rendimiento académico.

En primer lugar, y en relación a los motivos vocacionales, algunos estudiantes manifiestan un descontento con la disciplina elegida.

De hecho, cuando yo fui a retirarme de la carrera, no me acuerdo cómo se llama la chica con la que hablé después, pero era como la encargada de la gente de cupo de equidad. Hablar con ella, claro, yo le dije "pucha, igual es como un tema vocacional, quiero estudiar diseño, quiero hacer otra cosa" y me dijo pucha “sí, está bien”, como que no hubo tanta intervención, ya partiendo por el hecho de que yo dije que es un tema vocacional. (Mujer SIPEE desertora, Carrera 1)

En segundo lugar, están las expectativas laborales, que se vinculan a la factibilidad laboral y a mejorar el contexto económico familiar.

Y más encima es una carrera que uno en promedio se demora en sacarla como siete años y uno no va a estar estudiando así siete años pa luego tener un cartón colgado y dedicarme a otra cosa. Entonces esa fue como mi decisión en definitiva pa dejar la carrera. Y mi opción siempre fue, cuando estaba, desde chica al menos, siempre fue o estudiar algo relacionado con la historia y ciencias sociales o diseño, entonces, me dediqué al diseño y me gustó y me di cuenta que me iba bien y que me gustaba, entonces me puse a estudiar eso. (Mujer SIPEE desertora, Carrera 1)

En tercer lugar, está la falta de apoyos y/o dispositivos de gestión administrativa. Los estudiantes que desertan de las carreras de la facultad declaran que la no visibilización de apoyos relacionados a la gestión universitaria es un aspecto que fortalece sus intenciones de retirarse de las carreras.

No sé po, no supe congelar en su debido momento, no supe hacer esas gestiones porque estaba mal anímicamente y no podía moverme prácticamente. Entonces no supe hacer esas gestiones burocráticas en su momento y ahí eso gatilla en mi eliminación. (Hombre SIPEE desertor, Carrera 3)

En cuarto lugar, está el rendimiento académico. Los estudiantes tienen una profunda sensación de frustración asociada al bajo rendimiento académico o nulo aprendizaje. Ello genera cuestionamientos respecto a la permanencia en la carrera y los recursos ocupados, desencadenando incluso problemas de salud mental.

En el primer semestre que más encima fue truncado, yo sentía que no entendía nada. Sentía, así como “qué, qué estoy haciendo, qué está pasando”, estaba como descontextualizada. (Mujer SIPEE desertora, Carrera 1)

Yo me acuerdo que cuando entré y me fui a matricular para segundo perdí las becas obviamente porque me había echado muchos ramos, me dieron el Fondo Solidario, y ahí como que empecé a sopesar un poco más, traté de salir a flote [pero] habían ramos en los que otra vez empecé a faltar no sé, todo estaba mal, como que todo lo que rodeara a la carrera y a la "U" estaba mal, no sé, no me gusta el horario, vivo muy lejos, me queda muy lejos, no tengo amigos, me cargan los profes, todo era malo ¿cachai? Y estuve todo el primer semestre así, y habían ramos en los que me iba muy bien, y habían otros en los que me iba horrible. (Mujer SIPEE desertora, Carrera 2)

Pero todas mis depresiones han sido como motivadas más que nada por lo académico, creo que mucho más del estrés o de preocuparme, o tener muchas expectativas (...) de pasar un ramo, o sea al punto que llega la obsesión de que a uno no le vaya mal y que uno saque la carrera luego, que eso ha sido como lo que me ha gatillado estar más triste, más bajoneada. (Mujer PSU similar a SIPEE desertora, Carrera 3)

III.3. Facilitadores y barreras del proceso formativo

Para comprender este apartado, es necesario explicitar desde dónde y con qué énfasis se llevará la presente discusión de resultados. En este sentido, se puede señalar la interacción entre diferentes componentes en los procesos formativos. Dentro de éstos, aparecen tres puntos relevantes:

- El estudiante, como autogestor de su propia historia. En esos términos, la noción de agencia es un principio fundamental para entender la perspectiva de los cursos de vida. Tal como se señaló, el sujeto se concibe, desde Elder (1999, citado en Sepúlveda 2010), como un individuo responsable de su cotidianidad y por tanto, a cargo de tomar sus propias decisiones y de las acciones que eso conlleva.
- El contexto, entendido como todos los elementos externos que influyen en la trayectoria del sujeto, tales como: composición familiar, escolaridad de los padres, entorno social, entre otros. En este sentido, es importante entender que estos elementos contextuales afectan los cursos de vida, pues éstos se construyen siempre en relación con otros y en interacción con la estructura social, otorgando un marco de posibilidades para su desarrollo.
- La institución educativa, que constituye un componente relevante para la investigación, ya que resalta la experiencia educativa del sujeto en un lugar específico, afectando las diversas dinámicas que allí se desarrollan, tales como por ejemplo la relación con el docente y ayudantes, las transiciones educativas, la elección de carrera, entre otras.

Bajo este marco, el escenario de interacción entre sujeto, contexto e institución educativa, pone de manifiesto que el rol de la institución es brindar los recursos necesarios para que las trayectorias educativas de todos los estudiantes puedan desarrollarse. No obstante, también se explicita que el sujeto como agente no es un ente receptor, sino activo en su proceso de aprendizaje y por tanto, sus decisiones afectan su trayectoria educativa, mediada por las posibilidades que le ofrece el contexto. En este punto, la relevancia de entender a la institución como un elemento contextual específico, permite abarcarla como un factor que pueda modificarse para mejorar la calidad formativa.

En este sentido, la discusión de los resultados se centrará -en consonancia con el objetivo general- en proponer criterios que consideren la equidad y la inclusión como elementos centrales para la gestión de la calidad al interior de las instituciones educativas. Por lo que si bien, se reconoce la capacidad de agencia del sujeto y el marco de posibilidad que entrega el contexto, también se asume el rol protagónico de la institución en la conducción del proceso formativo.

Comprendiendo este protagonismo que cobra la institución (y en general el contexto) durante el proceso formativo, el enfoque de inclusión educativa entrega lineamientos para comprender que las acciones que las instituciones realizan pueden constituirse tanto como barreras como facilitadores para el aprendizaje (Booth & Ainscow, 2000; Mella et al., 2014). Asimismo, dichas acciones se pueden diseñar para entregar adecuada y equitativamente los recursos disponibles de acuerdo con cada etapa del proceso formativo, a saber: acceso, permanencia y egreso (Latorre et al., 2009, citado en Castro et al., 2012), lo que resulta relevante para entender cómo velar por la equidad en la educación superior.

Por último, se busca también aquí contrastar los resultados encontrados en el grupo SIPEE, con aquellos descritos en los otros dos grupos. Asimismo, la información cuantitativa que caracteriza a los estudiantes, es de utilidad para complementar las trayectorias y otorgar un contexto que sirva para generar criterios de equidad e inclusión. Por lo anterior, se dará mayor protagonismo en el siguiente análisis al grupo SIPEE.

A continuación, se presenta una discusión ordenada según cada una de las etapas del modelo de equidad, detallando los facilitadores y barreras encontrados para el desarrollo del proceso de aprendizaje de los sujetos.

III.3.1. Elementos para mejorar la calidad en el acceso

Dentro de los facilitadores –entendiendo que el Cupo de Equidad es una vía de acceso que innova el mecanismo de admisión de la Facultad de Ciencias Sociales–, se puede decir que su apertura genera un aumento, parafraseando a McCowan (2015), de disponibilidad de cupos a la Universidad de Chile. A nivel de resultados, este aumento de

disponibilidad constituye al SIPEE como una vía relevante que abre un nuevo mecanismo de acceso que tensiona el puntaje de corte PSU como única variable para poder ingresar a esta institución. Los propios estudiantes SIPEE valoran este cupo como fundamental para acceder a la Universidad de Chile, más allá de las propias limitaciones que significa generar un cupo nuevo circunscrito inicialmente a una sola facultad. En otras palabras, generar este cupo impactó en las condiciones de accesibilidad a la Universidad de Chile en este grupo en particular, lo que se refleja tanto en el discurso como en la cantidad de estudiantes de liceos municipales en las cohortes estudiadas.

Por otra parte, se presenta la difusión del cupo de equidad SIPEE como una oportunidad, mediada por diferentes actores, ya sea de la institución educativa de proveniencia del estudiante o actores de la propia Universidad de Chile. Los estudiantes destacan el hecho de poder enterarse de este cupo debido a que resulta una oportunidad efectiva, novedosa e incluso inesperada para la generación. Inesperada pues, tal como se ha dicho, la admisión regular PSU había dejado excluidos históricamente a estudiantes de menos recursos, al existir esta relación entre nivel socioeconómico y puntaje PSU (OCDE, 2009).

En términos de barreras, retomando lo dicho sobre el efecto del SIPEE en cuanto a disponibilidad, algo propio de la implementación de este cupo durante los primeros años y que es sentido por los estudiantes, está en que se abriera en una cantidad muy reducida de carreras, impidiendo libertad de elección de acuerdo con sus intereses vocacionales. Para autores como McCowan (2015), esto resulta crítico pues vulnera el principio de disponibilidad en el acceso; factor relevante para pensar la equidad. De hecho, la implementación inicial va en directo detrimento de la disponibilidad efectiva de una oportunidad con criterios de equidad ya que, como se dijo, no otorga libertad de elección al interior de la universidad. No obstante, esto se resuelve en la actualidad con la masificación del cupo al interior de toda la institución.

En esta misma línea, vale la pena señalar que desde el discurso de los sujetos se deja en evidencia el carácter incipiente de la iniciativa SIPEE, donde no se percibe una política institucional sólida que respalde el avance en inclusión educativa. Siguiendo a Bourdieu y Passeron (1981), la cultura institucional se constituiría en una barrera para el desarrollo de esta iniciativa, al reproducir las dinámicas que

tradicionalmente ocurren tanto al interior como fuera de las aulas. No obstante, con el correr de los años, el SIPEE se expande al interior de la universidad, logrando impactar en la política institucional y enriqueciendo el desarrollo en inclusión. Con esto, la cultura organizacional va permeándose, generando una cierta disminución de la barrera. Sin embargo, su absoluta eliminación está mediada por la capacidad de la institución de impactar y desarrollar el capital social de los jóvenes, que les permita movilizar nuevas redes.

Con lo anterior, es posible desprender que durante la ejecución del cupo SIPEE en los primeros años y producto del momento institucional en donde se inserta este proceso, las acciones para responder a la diversidad estudiantil no impactaron lo suficiente para otorgar los recursos apropiados a la realidad de estos estudiantes, con el fin de evitar la reproducción de desigualdades durante el primer periodo de inserción al contexto universitario (Canales & De los Ríos, 2009). Esto, presumiblemente, se debe a que este grupo cuenta con características diferentes a los estudiantes que tradicionalmente ingresaban a esta universidad.

En efecto, a nivel de barreras, también hay críticas a la gestión de la matrícula y el proceso burocrático de inserción. Asimismo, se resalta el pago de la matrícula y otros costos que ponen de manifiesto la ausencia de un soporte económico para la apertura de esta vía de acceso. Sumado a esto, los estudiantes critican lo engorroso del proceso de acreditación de becas. Si bien esta última barrera es generalizada para todos los estudiantes, es más sentida en SIPEE al difundirse como un cupo asociado a estudiantes de escasos recursos.

III.3.2. Elementos para mejorar la calidad en la permanencia

A partir de la clasificación hecha para exponer los resultados de la fase cualitativa, se abordarán los elementos para mejorar la calidad en la permanencia de acuerdo a algunos fenómenos que aparecen como relevantes en las trayectorias de los estudiantes.

Transición colegio–universidad.

A partir del análisis cuantitativo, se observa que el sector oriente es la zona geográfica que concentra mayor cantidad de estudiantes (31%). Desde la noción de barreras para la inclusión, esto denota un proceso

de integración/diferenciación que viven los estudiantes de primer año y que se configura respecto a la posición que cada grupo tiene al interior de la generación. En este sentido, ocurre que los estudiantes SIPEE se consideran diferentes a la mayoría de los estudiantes de su cohorte, lo que puede deberse, por ejemplo, a que representan un grupo minoritario dentro de su generación, a que ingresan con una brecha de conocimiento en comparación a algunos compañeros o, debido a que los códigos institucionales están más asociados al grupo dominante (más acomodado) que a los grupos configurado por SIPEE y similar SIPEE.

Adicionalmente, en este grupo se observan en varios casos que son primera generación de sus familias en ingresar a la universidad. Siguiendo a Canales y De los Ríos (2009), este hecho de sentirse diferente se debería a un proceso más complejo de adaptación (comparativamente con aquellos estudiantes con mayores recursos), en donde deben aprender más claves novedosas y desconocidas hasta su ingreso a la universidad. Asimismo, en los episodios significativos relacionados a las expectativas familiares, sobre la elección vocacional de los estudiantes, se refleja que las familias de estudiantes diferentes a SIPEE tienen más recursos académicos de base para enfrentar las obligaciones académicas.

Por lo anterior, los estudiantes SIPEE y similares a SIPEE visualizan tener un arraigo distinto al de la mayoría de sus compañeros, afectando el significado de las relaciones interpersonales que atraviesa tanto la adaptación social y sentido de pertenencia del estudiante como su rendimiento y autoconcepto académico, pues como detallan Albornoz y su equipo (2015), son las relaciones interpersonales socialmente significativas las que cobran mayor importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En lo concreto, los estudiantes significan el proceso de adaptación como un trayecto donde, dependiendo de sus herramientas personales y apoyos significativos, mejoran la forma en que enfrentan las obligaciones académicas, lo que tiene como resultado una capacidad más o menos efectiva de generar, en el caso de SIPEE y similares SIPEE, estrategias de relacionarse y estudiar más adaptativas, o desarrollar y mantener las ya existentes, en el caso de los estudiantes diferentes de SIPEE.

Lo anterior, se ve reflejado en el rendimiento donde, si bien existen brechas (aunque no muy holgadas) en los promedios de notas, existe una clara tendencia donde SIPEE persiste y permanece en las carreras, en un porcentaje notoriamente superior al de aquellos estudiantes no SIPEE, demostrando su perseverancia y el reflejo de lo que significa como una oportunidad única en sus vidas. Vale la pena aclarar, y tal como señalan Ainscow y Miles (2009), que el progreso en el desarrollo de las capacidades personales de cada estudiante no sólo se refleja en el rendimiento académico, sino que también se debe poner foco en las experiencias educativas significativas para la vida del sujeto. Por ello, el rendimiento se debe entender más como un indicador de los efectos institucionales que tiene la desigualdad en el proceso formativo formal que como un indicador que permite comprender la experiencia formativa del estudiante.

La dificultad para concebir apoyos institucionales, más allá de las iniciativas personales de los funcionarios de la Facultad lleva a que las estrategias de acompañamiento no lleguen de manera oportuna y efectiva. La ausencia relativa que se percibe respecto a apoyos institucionales tiene efectos nocivos en las posibilidades que tiene la institución de constituirse en una red efectiva de orientación y soporte del proceso formativo. Tal como señala Onrubia (2009), los procesos de aprendizaje se vinculan estrechamente con los apoyos que se puedan ofrecer. Desde los elementos que permiten desarrollar mayor calidad desde una perspectiva de equidad, es necesario que los dispositivos de apoyo se instalen con mayor protagonismo al interior de la facultad y que aparezcan de manera prematura y efectiva, para disminuir las barreras de acceso a estos dispositivos orientados a la permanencia de los estudiantes.

Ahora bien, respecto a los facilitadores presentes en este proceso de transición de la educación media a la universidad, es posible observar que estos se constituyen en relación con lo dicho anteriormente respecto a la falta de articulación de redes de apoyo institucional. Dicho de otro modo, la sensación de falta de orgánica de los apoyos institucionales, da mayor protagonismo a las redes personales del estudiante, debiendo acudir a la familia, amigos, pareja, para resolver problemáticas relacionadas a la vida universitaria.

El nivel educativo de los padres puede influir en sus posibilidades de apoyo, lo que en el caso del grupo diferente a SIPEE se refleja en que éstos tienen un nivel educativo superior al del grupo SIPEE o similar SIPEE. Ello se constituye en una brecha donde existen grupos con mayor soporte de conocimiento de su familia para responder a requerimientos académicos. Esto pone de manifiesto las diferencias de capital cultural, que como se vio desde Canales y De Los Ríos (2009), favorece al grupo no SIPEE, ya que facilita la comprensión de códigos y de la cultura universitaria que le fue traspasada históricamente, apoyando su proceso de adaptación. Asimismo, la familia puede otorgar apoyo económico en mayor o menor medida dependiendo de su nivel socioeconómico, o en otros casos los estudiantes se ven obligados a trabajar, poniéndolos en desventaja en comparación a aquellos estudiantes que se dedican exclusivamente a sus tareas académicas.

Existen también redes de amigos que actúan como espacios de contención emocional, apoyo a la integración social y al desempeño académico. Dentro de la facultad estas relaciones se consolidan, según los estudiantes, alrededor del segundo o tercer año. Es por ello que el periodo de adaptación resulta crucial, pues impacta en las redes de apoyo que pueda constituir el estudiante y en el proceso de aprendizaje entendido de manera amplia.

Es necesario plantear que, desde el punto de vista de la calidad, los recursos han sido insuficientes para fortalecer las redes de apoyo que requieren los estudiantes, en especial aquellos en mayor riesgo de exclusión, que tengan redes personales menos fortalecidas o que por su naturaleza no puedan enfrentar la realidad de la vida universitaria. Esto evidencia que el proceso formativo trasciende lo meramente académico y que, por supuesto, no solo lo estrictamente académico afecta en los resultados del proceso formativo.

Participación al interior del aula.

Al interior del aula se visibilizan una serie de dinámicas que se constituyen como facilitadores o barreras para el proceso de aprendizaje. En este espacio se puede apreciar la relevancia que tiene la participación efectiva de los estudiantes dentro del aula, elemento que es fundamental para lograr una experiencia de aprendizaje significativa desde la perspectiva de inclusión (Booth & Ainscow, 2000). En este sentido, no es suficiente con la sola asistencia del estudiante a clases. Debe existir

un involucramiento mayor del estudiante con las cátedras, debe ser un agente de su propio aprendizaje.

La participación efectiva estaría facilitada por tres elementos. En primer lugar, el rol del docente como un agente cercano, capaz de movilizar al estudiante para encontrar un sentido en lo que está aprendiendo. En segundo lugar, el desarrollo de la habilidad para trabajar en equipo, ya que en estas instancias los estudiantes no solo se desarrollan en el ámbito académico; es también una instancia donde pueden construir relaciones interpersonales y a favorecer su integración en el espacio universitario. En tercer lugar, el rol del ayudante es valorado por facilitar el aprendizaje debido a su posición de cercanía con respecto a los estudiantes, sirviendo como un mediador entre el estudiante y el profesor. A su vez, la participación de los estudiantes desde el rol de ayudante permite el desarrollo de habilidades blandas como la empatía, el liderazgo y la capacidad para relacionarse con otras personas. Además, ser ayudante de una asignatura genera conocimientos más profundos respecto de la disciplina que está estudiando, lo que tiene un impacto positivo en el desarrollo profesional.

A partir de estos facilitadores del aprendizaje se puede desprender que, desde una perspectiva de equidad e inclusión, el proceso formativo no se puede considerar exclusivamente desde lo académico, el rendimiento académico y la eventual obtención de un título profesional. Lo que los estudiantes relevan de sus trayectorias educativas en relación a sus experiencias dentro del aula, pone en evidencia lo que proponen Albornoz et al. (2015). Los autores manifiestan que lo que cobra mayor importancia para los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje son precisamente las vivencias personales que se desarrollan a partir de relaciones interpersonales socialmente significativas. Es por ello que los estudiantes relevan la cercanía de los docentes, los trabajos grupales y las ayudantías, como elementos fundamentales para lograr una experiencia de aprendizaje significativa, ya que precisamente apuntan a instancias en donde construyen estas relaciones interpersonales socialmente significativas que señalan los autores.

En relación a las barreras para la participación efectiva de los estudiantes en el aula, se encuentran las instancias en las que el docente no prepara sus clases, es desordenado al enseñar y no tiene los objetivos claros. Esto además genera una inconsistencia entre lo enseñado

y evaluado, impidiendo un adecuado aprendizaje, ya que cuando los estudiantes no logran comprender el sentido de las cátedras, no pueden tampoco involucrarse en éstas. Otro obstaculizador se observa cuando los estudiantes vulnerables comienzan a visibilizar las diferencias sociales dentro del aula, por lo que la percepción de diferencia con respecto a los compañeros tiene efectos en la participación activa del estudiante, inhibiéndose en la medida que se siente diferente. Esta última barrera es especialmente crítica, ya que tiene un impacto negativo en el aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes. Se puede inferir, que esta percepción de diferencia, incluso incide negativamente en el auto-concepto académico de los estudiantes, llevándolos a tener un menor rendimiento académico.

De acuerdo con los resultados de este apartado, algunos elementos que permiten mejorar la calidad educativa desde un enfoque inclusivo se vinculan con lograr que la participación en el aula sea efectiva. Para ello debe existir un involucramiento activo del estudiante en la toma de decisiones, interacción y colaboración con los pares, en pleno reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad de individuos (Ainscow et al., 2006). Para lograr esto, se debe considerar la responsabilidad que tienen los docentes respecto a las clases que imparten. En este sentido, para que la formación sea de calidad el docente debe realizar una preparación pertinente de sus cátedras y actividades, así como también dar mayor énfasis a los objetivos y sentido que tienen sus cursos respecto al desarrollo profesional de los estudiantes. El docente debería ajustar sus metodologías, contenidos, estilos de enseñanza y evaluación en función de las características sociales, culturales y económicas de sus estudiantes, considerando el diverso abanico de conocimientos previos y herramientas que éstos tienen. De esta forma, los estudiantes podrán abordar de manera efectiva los contenidos impartidos, ya que lograrán darle un mayor sentido. Los conocimientos y experiencias previas que traen los estudiantes que ingresan por programas de acción afirmativa como el SIPEE, deben usarse a favor de ellos y no en contra, es un recurso que debería potenciarse dentro del aula para que todos se enriquezcan de la diversidad, tanto estudiantes SIPEE como PSU.

La participación efectiva dentro del aula también se logra potenciando otros espacios de aprendizaje. Se deja en evidencia el importante rol que cumplen los trabajos y/o evaluaciones grupales, y las

ayudantías, por lo que no se deben pasar por alto, si lo que se busca es mejorar la calidad de la formación desde un enfoque inclusivo y equitativo. Como se señaló en el apartado conceptual, aprendizaje efectivo significa ir más allá de la adquisición de contenidos curriculares, pues implica aprender junto a otros y colaborar con ellos en lecciones compartidas. Además, supone la implicación activa con lo aprendido y enseñado y requiere tener una voz respecto a cómo se experimenta la educación, involucrando el ser reconocido y aceptado por ser quién se es (Black-Hawkins et al., 2007, citado en López et al., 2016).

Participación fuera del aula.

Fuera del espacio del aula, los estudiantes desarrollan una amplia variedad de actividades que inciden de manera implícita o explícita en su formación académica. El aprendizaje se entiende desde lo que proponen Ainscow y Miles (2009, citado en Albornoz et al., 2015), quienes plantean que es un proceso donde se logra que los estudiantes progresen en sus capacidades y desarrollen su máximo potencial. Este potencial, por lo tanto, puede ser alcanzado de diversas formas, mediante experiencias educativas amplias, relevantes y significativas y que no solo apuntan al rendimiento académico. Es dentro de este contexto, donde la participación fuera del aula se vuelve un elemento fundamental para lograr que los estudiantes alcancen su máximo potencial, ya que algunas se transforman en instancias que al vincularse con sus intereses generan experiencias educativas significativas.

Es así como estas actividades fuera del aula pueden ser grandes aliadas del aprendizaje, pero también hay algunas instancias en que pueden transforman en barreras.

Se constituyen como facilitadores del aprendizaje todas aquellas actividades fuera del aula que se relacionan con la disciplina (tutorías, grupos de estudio o investigación) o las actividades vinculadas a la dinámica de la facultad (deporte, colectivos políticos, cultura, movilizaciones). Estas actividades son instancias donde se fomenta la autonomía de los estudiantes, en el sentido de la autoformación, la adquisición de habilidades blandas, manejo del tiempo, proyección profesional o disciplinar. En general, todos estos espacios extra-aula permiten la generación de redes interpersonales entre estudiantes, estudiantes y docentes y/o estudiantes y profesionales. Un claro ejemplo de este tipo de actividades es la participación en las movilizaciones estudiantiles de la

facultad, las que se constituyen como espacios donde se logran nuevos conocimientos respecto de las disciplinas y la cultura de facultad, y donde se generan lazos entre estudiantes de las mismas carreras u otras.

Sin embargo, este recurso puede constituirse en una barrera para el aprendizaje cuando los estudiantes deben desempeñarse laboralmente en espacios que no tienen que ver con las disciplinas o la vida de la facultad, ya que produce desconcentración de las actividades académicas, por el menor tiempo que pueden dedicarles a estas actividades si se busca rendir académicamente y cumplir laboralmente. Además, el exceso de actividades fuera del aula, a veces produce una baja en sus resultados académicos, generando un desequilibrio entre sus responsabilidades e intereses.

Por último, se puede identificar como barrera que los estudiantes menos integrados a la universidad, son los que menos participan en las actividades ligadas a lo disciplinar y la facultad, produciéndose un círculo vicioso. No participan de las actividades, porque no se sienten integrados a sus carreras, pero sus posibilidades de integración se ven mermadas, pues tampoco se incluyen en esos espacios. Ligado a esta idea, se puede observar que las movilizaciones ocurridas en 2011 pudieron facilitar la deserción de cierto perfil de estudiante que no pudo asimilar el largo periodo de paralización de actividades académicas y que no logró adaptarse a la cultura de la Facultad de Ciencias Sociales.

En la línea de la comprensión del proceso formativo como un proceso que no involucra exclusivamente lo académico y el rendimiento, los elementos de calidad que se pueden desprender de estos resultados dicen relación con la posibilidad de fomentar espacios de interacción extracurriculares, pero en sintonía con las actividades académicas, de tal manera que se pueda atender las necesidades de integración y participación, sin descuidar las demás responsabilidades que tienen los estudiantes. De esta manera, situando el conocimiento, el aprendizaje será significativo. Para generar criterios de calidad desde la equidad e inclusión se debe considerar que son las relaciones interpersonales socialmente significativas (Albornoz et al., 2015) donde ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, a nivel institucional es fundamental que se generen los espacios para que los estudiantes generen nuevos vínculos. Además, la generación de éstos potencia la elaboración de redes entre estudiantes y con docentes, las que no solo

son fundamentales en términos de apoyo, sino también a la hora de la inserción laboral.

III.3.3. Elementos para mejorar la calidad en el egreso

Desde el modelo de equidad, el ciclo terminal de formación es una etapa fundamental para lograr que la formación sea de calidad, como ya se ha dicho, los jóvenes provenientes de grupos marginados enfrentan serios obstáculos no solo en el acceso y permanencia, sino también en la etapa de graduación (Alcántara & Navarrete, 2014: 224). Esta idea puede desprenderse del relato de los estudiantes, donde destaca que la institución debe cuidar sus últimas actividades formativas, para lograr que la educación formal cumpla su rol en la movilidad social de los estudiantes con menos ventajas.

Los procesos relevantes en esta etapa son la práctica, la memoria y la inserción laboral, desde donde se desprenden elementos que facilitan y dificultan su desarrollo.

Como facilitadores de estos procesos se observa que la práctica es evaluada como un proceso de formación relevante dado que se da la posibilidad de expresar y aplicar al contexto profesional los conocimientos construidos en el proceso formativo. Asimismo, la memoria de título es una posibilidad de desarrollo profesional que profundiza herramientas metodológicas y consolida aprendizajes previos debido a su carácter aplicado. Dentro de este ámbito, resulta una oportunidad relevante la constitución de grupos de investigación, ya que, de acuerdo con los resultados, el hecho de incorporar la memoria a algún proceso investigativo mayor permite mejorar las posibilidades de desarrollo académico, los tiempos de realización de la memoria y la constitución de redes profesionales, teniendo como consecuencia la titulación oportuna de todos los estudiantes. En relación con la inserción laboral, si bien el hecho de egresar de la Universidad de Chile es percibido como un facilitador para el acceso al trabajo, se observa también que las redes constituidas durante el proceso formativo o las redes previas al ingreso a la universidad juegan un rol preponderante en las posibilidades de acceder a un trabajo una vez terminado el plan de estudios.

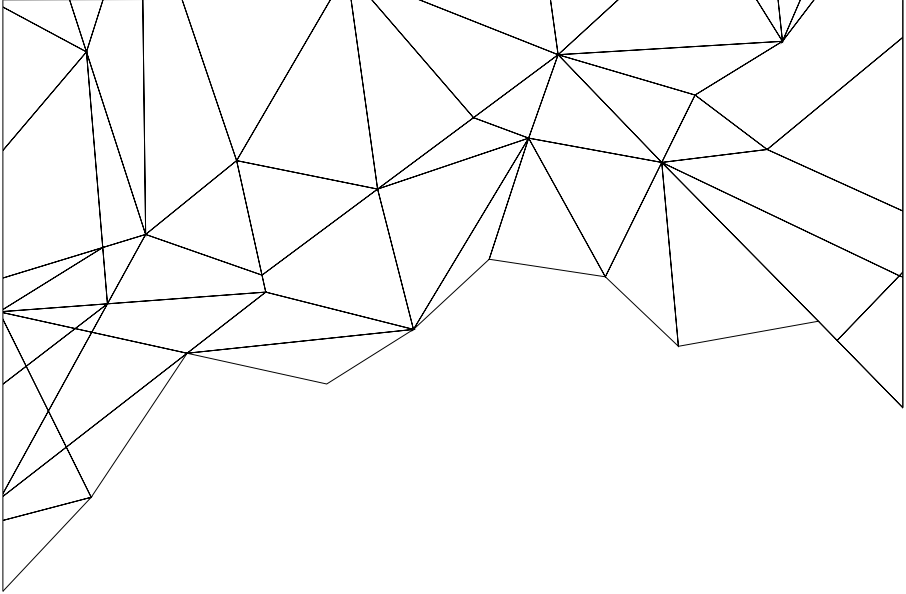
Como barreras, se visualiza la percepción generalizada de falta de apoyo académico para la finalización de estas actividades. Se per-

cibe un débil involucramiento de la institución en general y de los docentes encargados de guiar estos procesos. Esta percepción impacta negativamente en el término de la actividad, en el egreso y la titulación oportuna.

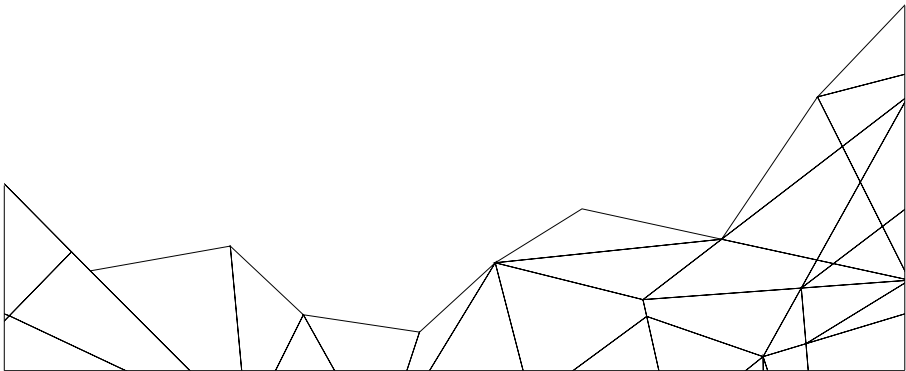
En relación a la inserción laboral, se percibe que las redes constituidas durante el proceso formativo o las redes previas al ingreso a la universidad juegan un rol preponderante en las posibilidades de acceder a un trabajo una vez terminado el plan de estudios. Esto, como se vio anteriormente, va en directo desmedro de aquellos estudiantes que tienen menores posibilidades de constituir o fortalecer redes, lo que afecta mayormente a los estudiantes con menos capital social.

Para generar criterios de calidad que eviten reproducir dinámicas de desigualdad, se deben considerar dos elementos. El primero de ellos, se vincula con la generación de mecanismos más automatizados para dar seguimiento oportuno a las etapas de práctica profesional y memoria de título. De esta manera, se fomenta el egreso y la titulación oportuna, lo que también repercute en las posibilidades de acceso al mundo laboral de los estudiantes.

El segundo elemento hace referencia a las redes profesionales de los estudiantes, las que desde el modelo de equidad de Latorre et al. (2009, citado en Castro et al., 2012), deben facilitar la inserción laboral de los estudiantes. En el caso de los entrevistados, estas redes dependen casi exclusivamente de los recursos personales, por lo que la institucional debe cumplir un rol fundamental en facilitar la constitución de redes profesionales que puedan otorgar oportunidades efectivas de empleo.



CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES



El análisis de los episodios significativos de los estudiantes, identificados desde sus trayectorias educativas, permitió la generación de una serie de consideraciones que permiten generar lineamientos institucionales para contribuir a una educación de calidad. De esta manera, respecto a los criterios de equidad e inclusión que se proponen para la gestión de la calidad, se sugieren los siguientes:

- Criterios de equidad e inclusión para el acceso
- Criterios de equidad e inclusión para la permanencia
- Criterios de equidad e inclusión para el egreso

IV.1. Criterios de equidad e inclusión para el acceso

En primera instancia, la creación de diversos cupos dirigidos al acceso de grupos sociales que se ven desfavorecidos al ingreso de la educación terciaria, es fundamental para atender a las desigualdades sociales que reproduce nuestro sistema educacional. En estos términos, el SIPEE es una acción afirmativa que intenta disminuir al interior de la Facultad de Ciencias Sociales la constatación de que el sistema chileno reproduce las dinámicas de desigualdad social restringiendo el acceso a la universidad a estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables. De esta manera, el SIPEE otorga mayor accesibilidad a la universidad a estudiantes de otras realidades socioeconómicas y culturales que no podrían acceder a esta institución a través de la admisión regular, donde el puntaje ponderado de PSU es la principal vía para acceder.

Sin embargo, es necesario advertir que si bien el SIPEE otorga mayor disponibilidad de cupos (mejorando la accesibilidad para un grupo de estudiantes), no aborda los problemas de baja horizontalidad estructural (McCowan, 2015), manteniéndose las desigualdades sociales de nuestro sistema educacional. Estas desigualdades no solo se circunscriben a factores socioeconómicos; también se reproducen

frente a la discapacidad física, cognitiva, diversidad étnica, según sexo (dependiendo de la carrera), entre otras.

Así, el primer criterio de equidad e inclusión identificado, es la apertura de cupos que favorezcan el acceso a la universidad a grupos de estudiantes en riesgo de exclusión. Y, por ende, la responsabilidad institucional de resguardar una diversidad de estudiantes que responda a las distintas realidades sociales.

Un segundo elemento a considerar tiene relación con la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Ésta, al ser una batería estandarizada en un contexto educativo segmentado y segregado por nivel socioeconómico, reproduce las desigualdades del sistema educacional. En estos términos, urge generar criterios de selección diversificados que valoren los recursos con los que llegan los sujetos, sus trayectorias educativas y el desempeño académico en sus contextos. Esto, sin lugar a duda, tensiona a las instituciones ya que los sistemas clásicos de selección suponen un estudiante “promedio” dotado de recursos académicos que le han permitido acceder gracias a su mérito, lo que reproduce la elitización de la universidad como espacio de conocimiento. Pero también tensiona al Estado que, históricamente ha otorgado recursos económicos a las instituciones que reciben a los estudiantes que en la PSU obtienen los más altos puntajes. Esto genera un círculo vicioso, necesario y funcional pues, para obtener recursos económicos las instituciones deben capturar a los estudiantes con mejores puntajes y por consiguiente, con mejores condiciones socioeconómicas.

Con respecto al SIPEE, las generaciones aquí consideradas tenían como único criterio de selección la obtención de 600 puntos ponderados en la PSU y haber postulado en primera instancia a la Universidad de Chile (además de los requisitos socioeconómicos necesarios en la etapa de preselección). Esto implica que las primeras generaciones de estudiantes que ingresan por esta vía claramente corresponden a excelentes estudiantes, pero que no hubiesen podido ingresar a esta institución con los puntajes PSU obtenidos. De esta manera, el cupo SIPEE disminuye la barrera de puntaje, otorgando la posibilidad de ingreso a aquellos buenos estudiantes que habiendo egresado de liceos municipales con un IVE sobre 30%, no logran puntajes PSU que les hubiese permitido ingresar a nuestra institución.

Un tercer criterio de equidad e inclusión para la gestión de la calidad es que la institución otorgue oportunidades de acceso a cualquier carrera que ofrece, y de esta manera que el cupo de al estudiante la libertad de elegir según sus opciones vocacionales y no en condiciones de desventaja. Este ámbito no estuvo cubierto durante el primer periodo de implementación del cupo SIPEE, ya que en esa oportunidad solo se abrieron vacantes para algunas de las carreras que se impartían en ese momento en la Facultad de Ciencias Sociales. En estos términos, los problemas vocacionales que presentan los estudiantes, aunque no aparezca de manera explícita en las entrevistas, también pudiesen reflejar una elección de carrera que corresponde más a la valoración que tienen los estudiantes y sus familias de entrar a la Universidad de Chile más que a una elección vocacional guiada por sus intereses. Esta noción se ve reforzada por cómo los estudiantes significan la oportunidad que representa el SIPEE en su contexto.

Otro criterio significativo corresponde a los recursos disponibles que tiene la institución para dar oportunidades equitativas en el acceso. En este sentido, se hace necesario facilitar y favorecer la gestión administrativa relacionada a becas y matrículas sin que eso implique costos adicionales o requerimientos especiales a los estudiantes, como gastos asociados a traslados y/o trámites cuando los estudiantes vienen de regiones o de comunas más alejadas. Considerar también ofrecer hogares universitarios cercanos a sus espacios de estudio, becas de alimentación, transporte, condiciones generales para el aprendizaje, acomodaciones de distinta índole para las distintas discapacidades (auditivas, visuales, motoras), salas cunas, entre otros. Esto permite que la oferta que la institución realice sea efectivamente equitativa y que propicie la diversidad.

Por último, otro criterio esencial es que la institución vele por la difusión oportuna, tanto de sus carreras, como de las distintas vías de ingreso, sistemas de selección y apoyo a postulantes. Resguardar que la información se difunda a través de diferentes formatos, instancias y/o lugares, para así asegurar que sea recibida por cualquier persona independiente de sus características físicas, de salud, sociales o culturales. De esta manera, los recursos ya desplegados por la universidad serían aprovechados de mejor manera, fomentando el acceso y permanencia de todos los estudiantes, independiente de sus vías de ingreso.

IV.2. Criterios de equidad e inclusión para la permanencia

Las acciones realizadas a nivel de acceso son insuficientes si no se acompañan de programas de acompañamiento e implementación que garanticen que los estudiantes que ingresan a través de estas diferentes vías puedan lograr sus procesos formativos de manera exitosa.

Un primer criterio de equidad tiene relación con la capacidad de la institución para reconocer la diversidad de sus estudiantes de manera oportuna (caracterización, perfiles de ingreso, entre otros), lo que permite focalizar los recursos y de esa manera dotar de instrumentos esenciales para los procesos formativos y el logro de la inclusión de todos los estudiantes. Esto también implica que los docentes deban ajustar sus metodologías de enseñanza y evaluación a las características de su aula. Y que la institución tiene que apoyar y capacitar a sus docentes en estrategias que permitan enfrentar de manera adecuada la diversidad en el aula. En esta línea, otro criterio de equidad e inclusión debiese considerar la necesidad de diversificar las metodologías de enseñanza y de evaluación para potenciar los recursos de aprendizaje de todos los estudiantes. De esta manera, la utilización de diversos medios de representar, motivar y expresar los contenidos de la clase resulta crucial para que cada estudiante desarrolle un método que propicie sus recursos sin tener que verse forzado a metodologías únicas que resulten excluyentes.

Otro criterio, tiene relación con la utilización de metodologías de enseñanza que utilicen la diversidad como un recurso de aprendizaje en el aula y el contexto universitario. En este sentido, la institución como un espacio de generación de conocimiento se ve favorecida al estar constituida por una heterogeneidad de personas, de formas de pensar y de experiencias, las que deben ser recogidas en las actividades de formación. La integración de la diversidad cultural en el aula para la comprensión y el enfrentamiento de los problemas disciplinares, permite desde esta perspectiva un mayor acercamiento de las experiencias personales al quehacer profesional, facilitando la generación de aprendizajes significativos y una vinculación directa con la realidad social, lo que disminuye la brecha de los elementos teóricos con la habilidad ejecutiva que se deben desarrollar a través de los distintos procesos formativos. Esto permite cambiar la lógica de concebir la diversidad como una barrera y utilizarla como un facilitador para la formación de

profesionales integrales y vinculados a las necesidades del país. Así también, permitiría que los estudiantes pudiesen reconocer sus aprendizajes durante sus procesos formativos, y no solo al finalizar.

Considerar la diversidad de estudiantes y que éstos, a su vez, sean agentes responsables de su trayectoria educativa, significa también que los procesos formativos no pueden ser concebidos de una única manera. En este sentido, la institución debe ofrecer posibilidades para que el estudiante pueda diseñar un currículo flexible que permita el desarrollo de itinerarios formativos pertinentes y diversos, para así favorecer un tránsito exitoso. En la información generada, el desconocimiento del estudiante de los objetivos de sus asignaturas y del sentido para su formación profesional desencadenaba en algunos estudiantes desmotivación y falta de interés generando repercusiones en crisis vocacionales y desvinculación de su proceso formativo, por lo que una potencial flexibilización de las trayectorias posibles, permitiría una mayor adecuación a los estudiantes y generación de sentido. Asimismo, es necesario diseñar el currículo desde una lógica de innovación permanente, que considere el contexto social, cultural, institucional y las características del alumnado, entre otras variables.

Un criterio de equidad e inclusión fundamental, que se desprende de los resultados obtenidos, para una educación de calidad, es aquel que dice relación con que la institución favorezca la generación de redes de apoyo para favorecer el proceso de integración universitaria. Esto permitiría el desarrollo de un sentido de pertenencia al grupo, constituyéndose en una red de apoyo personal que le permite no solo enfrentar situaciones académicas sino una base emocional y afectiva capaz de brindar un soporte al estudiante durante su trayectoria educativa. Para los estudiantes, la posibilidad de generar este sentido de pertenencia quedaba principalmente circunscrito a las habilidades interpersonales de los estudiantes y a las redes personales constituidas previamente. La apertura de espacios diversos de interacción social, facilitaría la identificación del sujeto y, por ende, la generación de grupos de pertenencia, lo que tanto en la literatura como en la investigación se constituye como un factor de gran relevancia. Propiciar espacios triestamentales de discusión y de esparcimiento que sean permanentes en el tiempo y que otorguen los espacios reales de participación, apoyaría esta idea, al igual que el generar espacios de intercambio interdisciplinar entre los estudiantes.

Otro indicador de calidad que se requiere para la permanencia de los estudiantes desde la perspectiva de la equidad y la inclusión es la generación de recursos para el aprendizaje. Estos, además de estar disponibles para todos los estudiantes que requieran acceder a ellos (para evitar la discriminación o la generación de estereotipos que se pudiera suscitar si solo un segmento de los estudiantes recibe apoyos) deben dar respuesta a las necesidades particulares que cada grupo de estudiantes tenga para poder avanzar en sus procesos formativos. A su vez, estas acciones requieren de la articulación de todas las unidades involucradas en el trabajo con estudiantes, de manera de no duplicar esfuerzos, de aunar los recursos para generar mejores acciones y de construir apoyos transversales que eviten las diferencias de acciones realizadas según carrera tales como:

- Cursos de nivelación.
- Tutorías.
- Talleres para el desarrollo de habilidades para la vida académica.
- Fortalecimiento y formación de equipos docentes (profesores y ayudantes).
- Infraestructura, en cuanto a espacios de estudio grupal y personal. Uso de tecnologías para el aprendizaje, computadores, wifi, *software* especializados, aplicaciones, entre otros.

Finalmente, un criterio fundamental es que la institución cuente con canales de difusión e información oficiales, reconocidos por todos los actores (estudiantes, docentes, unidades de apoyo) que permita conocer y utilizar los recursos instalados para acompañar de manera óptima el tránsito de cada estudiante.

IV.3. Criterios de equidad e inclusión para el egreso

En esta etapa del proceso formativo, el logro de la calidad en el ámbito educativo se relaciona con la posibilidad de promover instancias de vinculación e inserción con el mundo laboral que no dependan de las redes previas o las construidas espontáneamente de acuerdo con las

posibilidades de cada estudiante. Así como también, la consolidación de un sentido de pertenencia en que la institución se constituye en un factor relevante de la identidad profesional del estudiante.

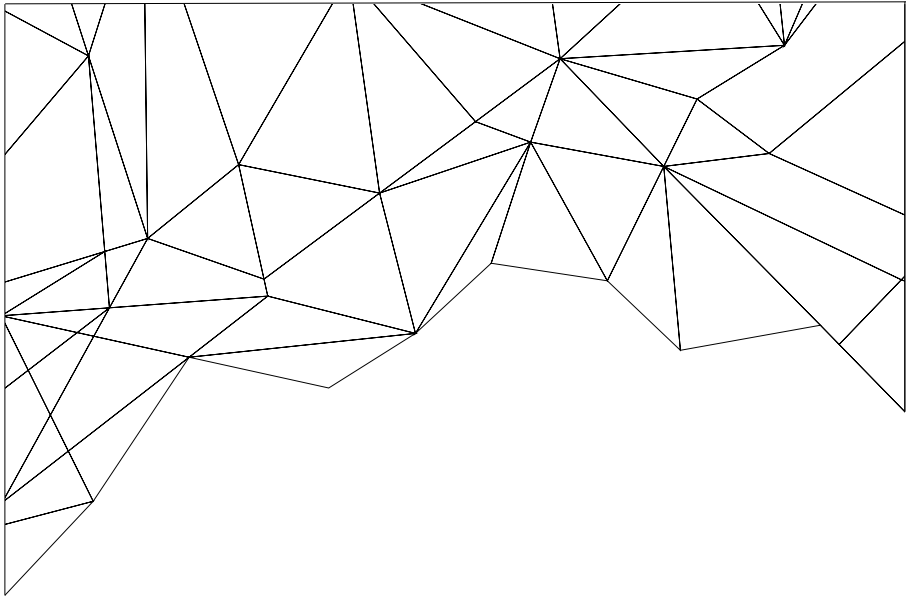
Como un primer criterio de equidad e inclusión para la gestión de la calidad estaría el proveer de prácticas profesionales a todos los estudiantes para puedan acceder de manera equitativa vincularlas a sus propios intereses. La institución tendría la responsabilidad de generar vínculos con redes profesionales con posibles lugares de práctica. De esta manera, se deben constituir mecanismos formales de vinculación profesional que eviten generar dinámicas de exclusión que redunden en menores posibilidades de desarrollo profesional de aquellos estudiantes más vulnerables. En efecto, el establecimiento de redes profesionales no solo puede depender de los recursos sociales del estudiante; debe estar mediada por la institución para asegurar que todos puedan generar estos vínculos necesarios para terminar sus trayectorias educativas y finalmente insertarse en el mercado laboral.

Un segundo criterio de equidad e inclusión en esta etapa formativa está relacionado con la generación de mecanismos de acompañamiento durante el proceso de práctica, memoria e inserción laboral. Éste apoyo debe fortalecerse para facilitar la titulación oportuna, por lo que a nivel institucional sería efectivo la realización de diversas instancias que refuercen las habilidades, competencias y contenidos necesarios para ello. Esto, además, fomentaría el sentido de pertenencia de los egresados y resolvería en gran parte la percepción de despreocupación de la institución en las fases finales del proceso formativo.

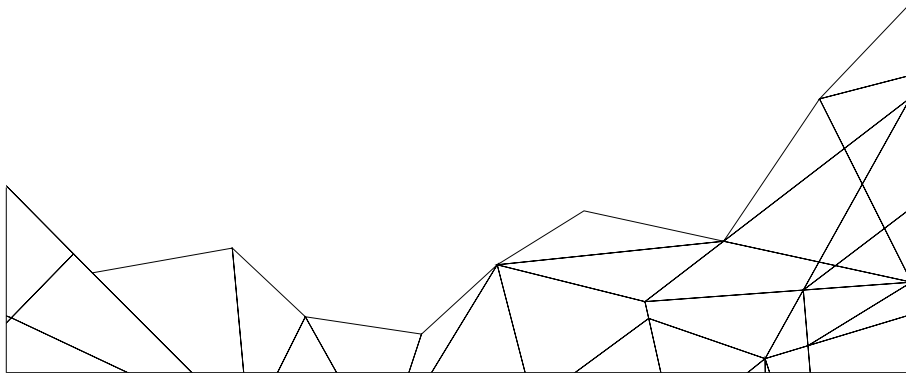
Otro criterio de equidad e inclusión consiste en que la institución genere redes con empleadores para tomar un rol activo en la inserción laboral de los estudiantes. No es suficiente el prestigio que implica egresar de la Universidad de Chile; la institución debe facilitar este proceso, generando bolsas laborales particulares a cada disciplina. De esta manera, se generan oportunidades de ingreso efectivo al mercado del trabajo para todos por igual, para que esta etapa no dependa solo de los recursos personales.

La vinculación con egresados también emerge como criterio, en el sentido de la relevancia que cobra el fortalecimiento de la identidad de egresado de la facultad, la que conlleva diferentes beneficios para la comunidad en general. El fortalecimiento del sentido de pertenencia

de los egresados permite fomentar las redes internas, es decir entre egresados y estudiantes aún en formación y entre egresados y la institución. Lo primero es importante para ampliar campos de formación disciplinar, mientras que lo segundo es relevante para la revisión y actualización de mallas curriculares.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Abarca, M., Pérez, C., Arancibia, L., González, L., Esquivel, J. E., Fonseca, G., Poblete, A., Sánchez, J. y Solar, M. I. (2010). Referencias conceptuales sobre equidad en la Educación Universitaria. En CINDA (ed.), *Desarrollo, Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*, 39-80. Santiago de Chile: CINDA.
- Abbate, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 7-35.
- Albornoz, N., Silva, N., & López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación. *Estudios Pedagógicos*, 41(número especial), 81-96.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Alcántara, A., & Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 213-239.
- Alvarado, V., Báez, M., Cárcamo, A., Cazenave, M., Del Valle, R., Espinoza., García, A., Herrera, R., Lagos, J., Mella, E. y Riquelme, P. (2010). Diversidad y equidad: Programas de acción afirmativa en la educación superior chilena. En CINDA (ed). *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*, 193-229. Santiago de Chile: CINDA.
- Benson, R., Hewitt, L., Heagney, M., Devos, A., & Crosling, G. (2010). Diverse pathways into higher education. Using student's stories to identify transformative experiences. *Australian Journal of Adult Learning*, 50(1), 26-54.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUEM/OEI.
- (2000). Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. CM. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Cabrera Di Piramo, C., & Davyt, A. (2017). Relaciones entre modelos de calidad de la educación superior y de políticas de ciencia, tecnología e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(21), 109-122.

- Canales, A., & De los Ríos, D. (2009). *Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario*. Universidad de Santiago de Chile, Centro de investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES).
- Casal, J., García, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, 8 (22), 9-20.
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, 32, 44-76.
- Castro, M. P. (2010). Ingreso especial de equidad educativa mayor diversidad una oportunidad para la carrera de psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En CINDA (ed.), *Desarrollo, Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*, 231-242. Santiago de Chile: CINDA.
- Castro, M. P., Antivilo, A., Aranda, C., Castro, C., Lizama, C., Williams, J., & De Torres, H. (2012). El efecto de la implementación del "cupos de equidad" en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior [ISEES]*, 10, 161-174.
- Catalán, X. (2013). El ingreso a la universidad a través de un programa de acción afirmativa: una mirada desde los jóvenes participantes y sus familias. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior [ISEES]*, 13, 53-70.
- Catrileo, C. (2010). *Red de programas Propedéutico UNESCO. Antecedentes preliminares. Resultados iniciales*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Centro de Microdatos [CMD]. (2008). *Estudio sobre causas de deserción universitaria. Informe final*. Santiago de Chile: Departamento de Economía Universidad de Chile.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe [CEPAL]. (2010). *Panorama Social de América Latina*. Naciones Unidas.
- Centro de Políticas Públicas UC (2011). Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior: aspectos críticos y desafíos de mejoramiento. *Temas de la Agenda Pública*, 45, 1-24.

- Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] (2010). *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*. Santiago de Chile: CINDA.
- (2007). *Informe de Educación superior en Iberoamérica. Aseguramiento de la Calidad*. Santiago de Chile: CINDA.
- Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad [CAP] (2008). *Hacia un Chile más justo: trabajo, salario, competitividad y equidad social*. Santiago de Chile.
- Consejo Nacional de Educación [CNEC] (2011). *Evolución de la matrícula de educación superior 1994-2011*. Recuperado en https://www.cned.cl/sites/default/files/actas/CSE_resumen1002_0.pdf
- Contreras, M. A., Corbalán, F., & 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 [REICE]*, 5(5), 259-263.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 1(33), 7-27.
- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) (2015). *Pobreza y distribución del ingreso en la Región Metropolitana de Santiago: Resultados encuesta Casen 2015*. Recuperado de <https://www.gobiernosantiago.cl/wp-content/uploads/2014/12/DOCUMENTO-POBREZA-Y-DISTR-ING-RMS-CASEN-2015.pdf>
- Escuela de Pregrado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, (2017). *Calidad de la Formación de Pregrado: Construcción de un concepto de calidad desde la Facultad de Ciencias Sociales*. Universidad de Chile.
- Espinoza, O. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*, 22, 69-94.

- European Agency for Development in Special Needs. (2011). *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators*. Odense: Dinamarca.
- Fischman, G., & Ott, M. (2016). Access, equity and quality trends in Latin America's public universities. *International Journal of Educational Development*, DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.11.002
- Formichella, M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Educación*. 1-36.
- García Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*, XX(1), 65-85.
- González, J., & Santamaría, R. (2013). Calidad y acreditación en la educación superior: integración e internacionalización de América Latina y el Caribe. *Revista Educación*, 22(43), 131-147. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/7500/7739>
- González, L. E. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En UNESCO-IESALC *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, 156-168. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Heinz, W. R., & Krüger, H. (2001). Life Course: Innovations and Challenges for Social Research. *Current Sociology*, 49(2), 29-45. <https://doi.org/10.1177/0011392101049002004>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. En Román, C. (ed.), *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile*, 11-27. Universidad Católica Silva Henríquez/ CONICYT. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt1125.pdf>
- Lissi, M., Zuzulich, S., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., & Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile

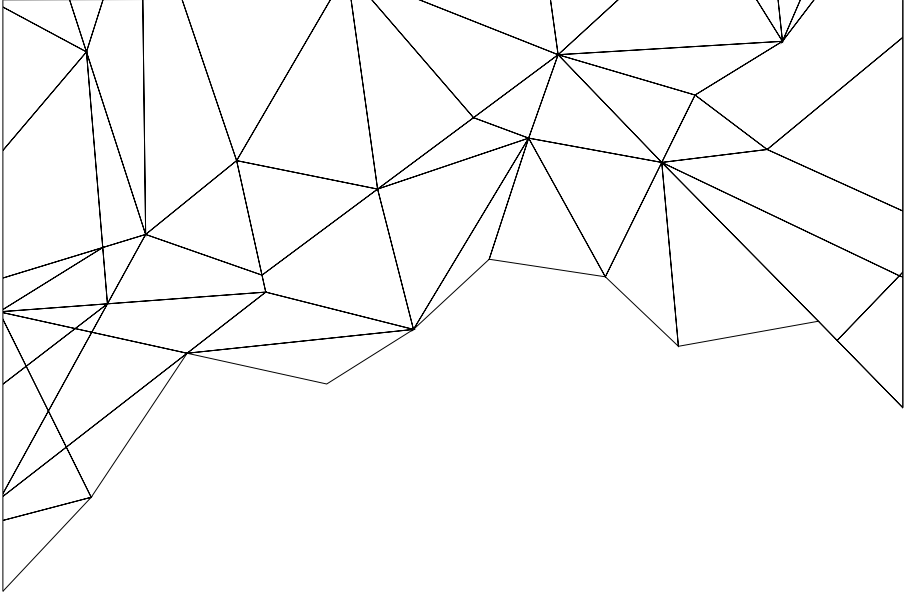
- Lizama, C. (2015). *Trayectorias educativas de jóvenes primera generación en educación superior: episodios significativos, estrategias y expectativas sobre el futuro*. Boletín PIEES, 2(2). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- López, M., Valdivia, A., & Fernández, R. (2016). Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile. *Forum: Qualitative Social Research*, 17(1), 1-28.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Mauder, R. E., Cunliffe, M., Galvin, J., Mjali, S., & Rogers, J. (2013). Listening to student voices: Student researchers exploring undergraduate experiences of university transition. *Higher Education*, 66(2), 139-152. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9595-3>
- McCowan, T. (2015). Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(4): 645-665. DOI: 10.1080/03057925.2015.1043237
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63-80.
- Moreno, A. (2008). Educación Inclusiva: Hacia una efectiva igualdad de oportunidades. *Educación y Futuro*, 18, 125-139.
- OCDE (2009). La educación superior en Chile. *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Olani, A. (2009). Predicting first year university students' academic success. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1053-1072.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.

- OREALC/UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130502.pdf>
- Orellana, V., Guzmán, C., Bellei, C., Gareca, B. y Torres, F. (2017). *Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación* (Vol. N°7). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad.
- Padilla, T., González-Monteagudo, J. & Soria-Vílchez, A. (2017). Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 187-211. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358>
- Pérez, V. (2010). “Por una universidad para Chile”. *Discurso del Prof. Víctor Pérez Vera con motivo de la asunción del cargo de Rector de la Universidad de Chile. Salón de Honor*. Recuperado de <http://www.uchile.cl/noticias/63094/por-una-universidad-para-chile>
- Raigada, J. L. P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42
- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia. Educación y Sociedad*, 13-39.
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria - universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Schendel, R., & McCowan, T. (2016). Expanding higher education systems in low- and middle income countries: the challenges of equity and quality. *Higher Education*, 72(4), 407-411.
- Sebastián, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, 26, 83-101.
- Sebastián, C. & Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, 26, 19-35.
- Sepúlveda, L.(2013). Juventud como transición: Elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última Década*, 39, 11-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362013000200002>

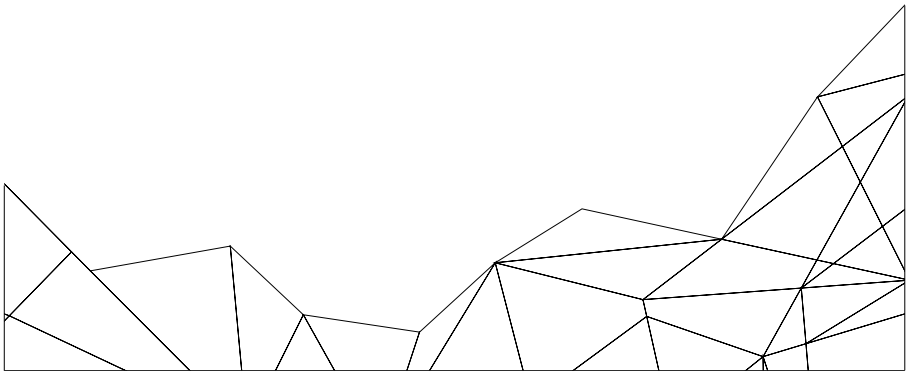
- (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales, *Revista Perspectivas*, 21, 27–53.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Thiele, T., Pope, D., Singleton, A., Snape, D., & Stanistreet, D. (2017). Experience of disadvantage: The influence of identity on engagement in working class students' educational trajectories to an elite university. *British Educational Research Journal*, 43(1), 49-67. <https://doi.org/10.1002/berj.3251>
- Tiana, A. (2011). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En Á. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (ed.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, 112-123. Madrid: Santillana.
- Tristá, B., Gort, A., & Iñigo, E. (2013). Equidad en la Educación Superior Cubana: Logros y Desafíos. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 125-139.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Universidad de Chile (2014). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*. Senado Universitario. Universidad de Chile. Disponible en http://www.plataforma.uchile.cl/libros/politica_de_equidad_e_inclusion_estudiantil.pdf
- (2013). *Memorias de equidad y calidad: el compromiso de la Universidad de Chile con el país*. Oficina de Equidad de Inclusión. Universidad de Chile. Disponible en <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/documentos/110536/memorias>
- Valdivieso, P., Antivilo, A., & Barrios, J. (2006). *Caracterización educacional y sociodemográfica de los estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en las universidades reunidas en el Consejo de Rectores*. Consejo Nacional de Educación [CNED] 24, 321-361.
- Valenzuela, J., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación Ministerio de Educación [FONIDE-MINEDUC], Santiago de Chile.

Vivallo, O. (2013). La exclusión social como instrumento sociopolítico de dominación/subordinación: Análisis de la exclusión social en el acceso a la educación superior chilena. En F. Gaudichaud, *Coloquio Internacional Chile Actual. Gobernar y resistir en una sociedad neoliberal*. Grenoble, Francia.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.



ANEXOS



Anexo 1

Programas nacionales de acción afirmativa

1. Programas que apuntan a Discapacidad.

En estos programas se encuentran diversas universidades a nivel nacional, donde el propósito es apuntar no solo al ámbito académico, sino a la vida estudiantil en su conjunto. Así, se conjugan conceptos como inclusión, equidad e igualdad de oportunidades. No obstante, también hay programas con propósitos más políticos, que buscan instalar la discapacidad como un tema relevante al interior de la institución. Hay otros orientados a la entrega de herramientas técnicas específicas. Además, se encuentran el Programa Universidad Inclusiva de la Universidad de Atacama, el Programa de Apoyo a la Discapacidad (PAED ULS) de la Universidad de La Serena, Programa para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de la Universidad de Playa Ancha, el Programa de Apoyo Académico para Estudiantes en Situación de Discapacidad (PAAED) de la Universidad de la Frontera, entre otros.

Tabla 13

Programas de acción afirmativa que apuntan a la discapacidad

Nombre programa	Universidad	Objetivos
Programa de apoyo interdisciplinario al estudiante discapacitado visual	Universidad de Concepción	Inclusión plena del discapacitado visual en la vida universitaria, sociabilidad entre sus pares, éxito en su actividad académica y contribución al perfeccionamiento competencias personales y habilidades para su conquista en el campo laboral.
Agrupación de Estudiantes con Discapacidad Universidad de la Frontera (AEDIS-UFRO)	Universidad de la Frontera	Difundir y visibilizar la discapacidad en educación superior. Apoyo en la inserción social y académica de los estudiantes con discapacidad. Posicionar el tema de la discapacidad en el contexto institucional.

Continúa

Tabla 13

Programas de acción afirmativa que apuntan a la discapacidad

Nombre programa	Universidad	Objetivos
Beca Discapacidad	Universidad de Magallanes	Apoyar económicamente (arancel) la integración y permanencia de alumnos/as con discapacidad de la Universidad de Magallanes en su formación profesional.
Programa de apoyo al estudiante discapacitado	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Obtener recursos técnicos y económicos, que permitan facilitar el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
Programa de apoyo al proceso educativo a estudiantes con discapacidad	Universidad de Tarapacá	Contribuir a responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos discapacitados.
Programa para la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad (PIESDI)	Universidad del Bío-Bío	Desarrollar estrategias inclusivas para mejorar la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad.
Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales (PIANE)	Pontificia Universidad Católica de Chile	Promover la inclusión, buscando otorgar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad sensorial o motora, en todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida estudiantil, con el propósito de ir generando una cultura cada vez más inclusiva en la universidad.

Continúa

Tabla 13***Programas de acción afirmativa que apuntan a la discapacidad***

Nombre programa	Universidad	Objetivos
Programa Discapacidad	Universidad Austral de Chile	Generar un sistema de apoyo académico a estudiantes con discapacidad de la Universidad Austral de Chile, para favorecer su inclusión educativa, potenciando y nivelando sus oportunidades de aprendizaje y contribuyendo a su graduación oportuna.
Programa Interdisciplinario por la Inclusión (INCLUDEC)	Universidad de Concepción	Promover la inclusión de estudiantes en todos los ámbitos de la vida estudiantil, buscando otorgarles igualdad de oportunidades y condiciones, particularmente a los estudiantes con discapacidad.
Programa de Apoyo a Estudiantes en Situación de Discapacidad (PAED)	Universidad de Chile	Apoyar el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes en situación de discapacidad. Es voluntario y cuenta con apoyos de acuerdo a las necesidades e intereses de cada alumno, para lo cual se trabaja con tutores y se analizan las posibles barreras que pudiesen dificultar el proceso de aprendizaje e inclusión educativa.
Programa de Inclusión Estudiantil (PIE)	Universidad Católica de Concepción	Promover la inclusión social de los estudiantes en situación de discapacidad, diseñando estrategias y generando acciones que permitan la igualdad de oportunidades, participación, vida independiente y accesibilidad de los estudiantes, para desarrollarse de forma plena en sus actividades académicas, curriculares y de la vida estudiantil.
Programa UV Inclusiva	Universidad de Valparaíso	Promover la inclusión a través de la generación de espacios que potencien la participación de la comunidad universitaria.

Continúa

Tabla 13

Programas de acción afirmativa que apuntan a la discapacidad

Nombre programa	Universidad	Objetivos
Apoyo Académico para EsD	Universidad Católica de Temuco	Apoyo necesario a alumnos con capacidades diferentes que forman parte de la universidad, con la finalidad de implementar acciones en pro a la equiparación de oportunidades.
Cupo Discapacidad Visual	Universidad de Chile	Acceso a estudiantes en situación de discapacidad visual a algunos programas de pregrado de la Universidad de Chile.

Fuente: Elaboración propia basado en CINDA (2010); Lissi et al., (2013)

2. Programas que apuntan a Pueblos originarios.

Este tipo los programas no son tan numerosos, y llama la atención el énfasis de varios de ellos en la nivelación de contenidos y apoyo académico. No obstante, también se visibiliza (al menos en el discurso) el apoyo en hacer puentes entre la cultura indígena y la institución.

Tabla 14

Programas que apuntan a pueblos originarios

Nombre programa	Universidad	Objetivos
Programa compensatorio	Universidad Católica de Temuco	Para que jóvenes mapuche egresados de enseñanza media puedan nivelar sus conocimientos de contenidos disciplinarios básicos y preparación para la PSU de modo de poder ingresar a la universidad, especialmente a la carrera de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe.

Continúa

Tabla 14***Programas que apuntan a pueblos originarios***

Nombre programa	Universidad	Objetivos
Proyecto RÜPÜ	Universidad de La Frontera y Universidad Austral de Chile	Fortalecer, innovar y expandir políticas y programas de acción afirmativa dirigidos a incrementar la probabilidad de que estudiantes indígenas completen exitosamente sus estudios de pregrado. Se considera para ello el apoyo académico, el fortalecimiento cultural, proyectos de investigación, y la vinculación con otras instituciones de educación superior y media, para ampliar las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso en la educación.
Programa THAKHI (camino en lengua aymara) de apoyo académico a estudiantes aymaras y de otros pueblos originarios	Universidad de Tarapacá	Evaluar y promover políticas e iniciativas de acción afirmativa en beneficio de la comunidad universitaria perteneciente a la cultura aimara u otro pueblo originario, que permitan incrementar significativamente sus indicaciones de desempeño académico en las carreras de pregrado favoreciendo de esta manera su incorporación a las carreras de postgrado.
Programa de estudiantes Mapuche Kuikuitun	Universidad del Bío-Bío	Diseñar e instalar un programa de apoyo a estudiantes mapuche tendiente a mejorar sus probabilidades de éxito académico, personal y profesional.

Fuente: CINDA (2010: 204).

3. Programas que apuntan a la mujer.

Estos programas apuntan a mejorar el acceso y condiciones de la mujer al interior de las instituciones. Se visibiliza la problemática del embarazo y responsabilidades parentales, aunque siguen asociadas a la mujer. Además, abordan posibilidades de alojamiento y apoyo económico.

Tabla 15

Programas que apuntan a la mujer (equidad de género)

Nombre programa	Universidad	Objetivos
Red de apoyo a estudiantes embarazadas Creciendo Juntos	Universidad de Concepción	Apoyar el desarrollo biopsicosocial de las estudiantes embarazadas para evitar su deserción, fortalecer el vínculo materno-filial, diagnosticar de manera integral su estado de salud físico, social y emocional, fomentar su autocuidado físico y emocional durante el embarazo y generar redes sociales de apoyo.
Beca para madres con hijos en edad preescolar	Universidad de Los Lagos	Proveer ayuda económica para estudiantes madres con hijos o hijas en edad preescolar de modo que puedan pagar un jardín infantil y/o sala cuna para sus hijos mientras se encuentran estudiando.
Beca alojamiento Fundación Solumag	Universidad de Magallanes	Satisfacer la necesidad de alojamiento, en una zona de frío y aislamiento, entregando condiciones adecuadas para vivir y estudiar a alumnas provenientes de otras ciudades y/o regiones del país, en particular en una universidad que en sus orígenes fue tradicionalmente masculina.
Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género (PEG)	Universidad de Chile	Mejorar la participación femenina en la comunidad estudiantil de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas y así eliminar los sesgos culturales que han limitado históricamente sus opciones de elección y desarrollo.

Fuente: Elaboración propia, en base a CINDA (2010: 204).

Anexo 2

Pauta entrevista

Por medio de esta entrevista pretendemos conocer y comprender tu trayectoria educacional. En ésta profundizaremos en aquello que resulte significativo a lo largo de tu paso por el colegio, la universidad y actualmente tu egreso. Es importante que vayas mencionando en cada uno de los momentos cómo te describirías en esa etapa, las acciones y/o decisiones que vas tomando y quiénes son importantes en esos momentos.

Puedes comenzar presentándote por medio de algunos datos básicos sobre tu persona como: edad, lugar de nacimiento, algo sobre tus padres, a qué se dedican, si tienes hermanos, donde vives, etc. para que a partir de ahí comiences a contar sobre tu historia educativa. Cuando lo crea pertinente para profundizar o si tengo alguna duda, te iré interrumpiendo con algunas preguntas.

1. Autoconcepto, motivación, sentido, percepción de éxito y fracaso
2. Acciones, transiciones, decisiones.
3. Red significativa (personas, lugares, experiencias, instituciones -familia, colegio, universidad, otros)

Etapa	Categoría	Líneas temáticas	Preguntas guías
Colegio (pre-básica, básica, media, otros)	Trayectoria escolar. Énfasis en colegios y si se cambió y por qué razones, y si hubo personas relevantes en esas instituciones u otros espacios no escolares.	<p>Descripción de colegio/s.</p> <p>Personas relevantes en el paso por la escuela.</p> <p>Fuentes de apoyo.</p> <p>Actitud hacia la escuela.</p> <p>Percepción como estudiante.</p> <p>Expectativas educacionales de diferentes actores significativos respecto del entrevistado.</p>	

Continúa

Etapa	Categoría	Líneas temáticas	Preguntas guías
Colegio (pre-básica, básica, media, otros)	Proceso para elegir carrera.	Aspiraciones que tenía en el colegio sobre la ESUP.	¿Cuándo estabas en la educación media, qué querías estu- diar?
		Interés/motivación por estudiar alguna carrera. Toma de decisión sobre qué estudiar y dónde (si es que la hubo). Indagar en expe- riencias, lugares, instituciones, pu- blicidad, profesio- nales del área, otras personas, etc. Actores relevantes en la elección de la carrera: familia, amigos. profesio- nales del área, pa- reja. Hitos significati- vos.	¿Qué te motivó a elegir esta carrera? ¿Quiénes fueron relevantes a la hora de elegir tu carrera?
Colegio (pre-básica, básica, media, otros)	Proceso de pos- tulación	Conocimiento so- bre procesos de ad- misión (vía ingreso regular y especial) Decisión de postu- lar. Preferencias de ca- rrera e institución. Proceso de postula- ción. Proceso de selec- ción y matrícula. Actores relevantes en el proceso. Significado del SI- PEE	¿Cómo te enteraste del ingreso vía SI- PEE? ¿Cómo fue el pro- ceso de postulación al SIPEE? Cuéntame sobre el momento en que supiste que estabas seleccionado/a en la carrera. ¿Qué implicó tu decisión sobre esta vía de ingreso? ¿Qué elementos positivos rescatas de esta vía de in- greso? ¿Cómo mejorarías esta vía de ingreso?

Continúa

Etapa	Categoría	Líneas temáticas	Preguntas guías
	Expectativas con la carrera e institución	<p>Conocimientos previos sobre la carrera.</p> <p>Expectativas sobre la carrera, institución y el ser profesional.</p>	<p>¿Cuáles eran tus expectativas con la carrera?</p> <p>¿Cómo te imaginabas que era estudiar Antropología/Psicología/ Sociología?</p>
Universidad	Experiencia del primer año.	<p>Adaptación a la vida universitaria.</p> <p>Duración de la adaptación.</p> <p>Percepción de la institución.</p> <p>Percepción de compañeros/as.</p> <p>Percepción de la docencia.</p> <p>Percepción de la carga académica.</p> <p>Percepción y evaluación de apoyos recibidos.</p> <p>Percepción de sí mismo/a.</p> <p>Desempeño académico durante el primer año.</p>	<p>¿Cómo fue entrar a la carrera? ¿Qué te pareció entrar a la Universidad de Chile?</p> <p>¿Cómo fue tu relación con compañeros, profesores, funcionarios?</p> <p>¿Cuándo te sentiste parte de la Universidad?</p> <p>¿Qué fue lo más difícil durante ese año?</p> <p>¿Qué fue lo que más te gustó ese año?</p> <p>¿Cómo fue tu rendimiento académico el primer año?</p> <p>¿De qué forma tus métodos y hábitos de estudio previos te sirvieron (o no) para la universidad?</p>

Continúa

Etapa	Categoría	Líneas temáticas	Preguntas guías
Universidad	Estrategias de estudio	Percepción del estudio. Estrategias adquiridas. Estrategias previas a la universidad. Situaciones/personas que aportaron en la mejora de las estrategias de estudio.	¿Cómo eran tus hábitos y estrategias de estudio? ¿Cómo los adquiriste?
	Experiencia de aula	Descripción de un buen/mal docente (relación con estudiantes, gestión del clima del aula, gestión de la diversidad) Experiencia de aprendizaje significativa. Experiencias de evaluaciones significativas. Rendimiento académico. Experiencias significativas de trabajo con pares/ayudantes. Realización de ayudantías (sentido, rol, relevancia en la formación, etc.) Pertinencia de la formación con el campo laboral y problemas sociales.	¿Cuáles fueron las asignaturas que más/menos te gustaron? ¿Por qué? ¿Qué es para ti un buen/mal docente? Luego del primer año, ¿cómo evalúas tu rendimiento académico? ¿Reprobaste asignaturas? ¿Qué fue lo que más te costó? ¿Qué fue lo que se te hizo más fácil? ¿Cuándo para ti es una buena clase?

Continúa

Etapa	Categoría	Líneas temáticas	Preguntas guías
Universidad	Experiencia fuera de aula	<p>Experiencia de grupo de amigos/ carrete/ generación de redes/docentes/ estudiantes o profesores de otras carreras.</p> <p>Participación en grupos organizados: de estudio, investigación, en experiencias de vinculación con la comunidad.</p> <p>Experiencias de intercambio, en/ con otras facultades, experiencias en movilizaciones, etc.</p> <p>Compatibilidad con actividades y responsabilidades extracurriculares.</p> <p>Relevancia de esas experiencias para la formación.</p>	
	Obstaculizadores/facilitadores de la permanencia	<p>Experiencias positivas/negativas en la institución que faciliten/dificulten el paso por la universidad.</p> <p>Autoconcepto en esta etapa.</p> <p>Expectativa del futuro.</p> <p>Postergaciones.</p>	<p>¿Cuáles fueron los obstáculos/facilitadores que tuviste que enfrentar para permanecer en la carrera?</p> <p>¿Quiénes o qué elementos facilitaron tu permanencia en la carrera?</p> <p>¿Has postergado estudios? ¿Por qué postergaste estudios?</p>

Continúa

Etapa	Categoría	Líneas temáticas	Preguntas guías
	Dispositivos de apoyo	<p>Requerimientos de apoyo.</p> <p>Conocimiento de dispositivos de apoyo (institucionales).</p> <p>Percepción sobre los dispositivos de apoyo ofrecidos por la universidad (socioeconómicos, psicológicos, académicos, etc.).</p> <p>Relación con dispositivos de apoyo.</p> <p>Personas que entregan información/derivan a la instancia de apoyo.</p> <p>Infraestructura.</p> <p>Materiales de aprendizaje.</p> <p>Instancias significativas (percepción de pertinencia, oportunidad, eficacia y difusión de iniciativas).</p> <p>Apoyos recibidos de otras instancias no institucionales.</p>	<p>Cuando tuviste alguna dificultad ¿a quién recurriste?</p> <p>¿Qué tipo de dificultades?</p> <p>¿La universidad te brindó algún tipo de apoyo? (carrera, Bienestar, DAE, Secretaría de Estudios, etc.)</p> <p>Acceso a materiales (infraestructura)</p>

	Renuncia	<p>Razones de la renuncia.</p> <p>Rol de la institución en el proceso de la renuncia.</p> <p>Significado de la renuncia.</p>	<p>¿Por qué decidiste renunciar a la carrera?</p> <p>¿Crees que la carrera o facultad pudo haberte ayudado a no desertar?</p> <p>¿Qué significó para ti y tu entorno el hecho de haberte ido?</p> <p>¿Qué significó para ti tu paso por la carrera?</p>
--	----------	--	---

Continúa

Etapa	Categoría	Líneas temáticas	Preguntas guías
Egreso de la universidad e inserción laboral	Práctica profesional	Toma de decisión sobre dónde y en qué área hacer la práctica.	¿Dónde hiciste tu práctica profesional?
		Proceso de postulación.	¿Cómo la conseguiste?
		Rol de la Universidad en todo el proceso (dispositivos de apoyo).	¿Cómo fue tu práctica?
		Inducción en lugar de práctica.	¿De qué forma fue un aporte en tu formación?
		Evaluación de la experiencia.	
	Memoria de título	Rol de la universidad en todo el proceso (dispositivos de apoyo).	¿Terminaste tu memoria?
		Facilitadores/obstaculizadores del proceso.	No: ¿Por qué no? ¿Qué te ha dificultado el proceso?
		Evaluación de la experiencia.	¿Qué aspectos positivos rescatas del proceso?
			Si: ¿Cómo fue la experiencia de la memoria?
			¿Qué fue lo más difícil?
			¿Qué aspectos positivos rescatas del proceso?

Continúa

Etapa	Categoría	Líneas temáticas	Preguntas guías
	Evaluación de la formación	<p>Pertinencia de la formación de pregrado entregada.</p> <p>Inserción laboral.</p> <p>Facilitadores/obstaculizadores para encontrar el primer empleo (indagar en redes de contactos).</p>	<p>¿Cómo fue la experiencia de buscar/encontrar tu primer empleo? ¿Cuáles serían los elementos obstaculizadores de este proceso? Y ahora que ya estás trabajando ¿Hay elementos de tu formación educativa que consideres que hayan facilitado el proceso para conseguir tu actual empleo?</p> <p>¿Sientes que tienes las herramientas para desenvolverte en el mundo laboral?</p> <p>¿Qué opinas de tu formación en la carrera?</p> <p>¿Qué faltó en la formación?</p>

Anexo 3

Consentimiento informado

I. Información

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad”.

Su objetivo es construir criterios de equidad e inclusión para la gestión de la calidad a partir de elementos significativos de la trayectoria educativa de estudiantes SIPEE. Para lo cual se busca identificar episodios significativos en las trayectorias educativas de los estudiantes SIPEE; identificar elementos que favorezcan o dificulten el proceso formativo desde los episodios significativos de las trayectorias educativas de los estudiantes SIPEE y describir criterios de equidad e inclusión para la gestión de la calidad que consideren los episodios significativos de las trayectorias educativas de los estudiantes SIPEE.

La población de estudio está compuesta por estudiantes del SIPEE (ex-cupo de equidad) y estudiantes PSU de las primeras generaciones donde se instaló la vía de ingreso de interés para las carreras de psicología, antropología y sociología. Además, se considerarán estudiantes que llegaron al egreso y aquellos que desertaron antes de llegar a esta etapa.

Usted ha sido seleccionado(a) porque es parte de la cohorte de interés de la carrera de Antropología/Psicología/Sociología, su vía de ingreso a la universidad fue por SIPEE/PSU y porque renunció a la carrera/es licenciado/a de su carrera.

El/la investigador/a responsable de este estudio es la profesora Paula Vergara Henríquez, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

La investigación es patrocinada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

- Participación: su participación será por medio de una entrevista biográfica semi-estructurada. Esta consiste en una narración sobre tu historia educativa y laboral y en dónde nosotros sólo interrumpiremos en el caso de tener dudas de tu relato o profundizar en alguna idea. La entrevista durará alrededor de 90 minutos, y abarcará varias preguntas

sobre la trayectoria educativa escolar, universitaria, y laboral. Asimismo, se profundizará en la descripción que realizas de ti como estudiante, las acciones y/o decisiones que vas tomando y qué o quiénes son importantes en algunos momentos de su trayectoria. La entrevista será realizada en el lugar, día y hora que usted estime conveniente. Para facilitar el análisis, esta entrevista será grabada. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quiera.

- **Beneficios:** Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá acceder a información significativa que aporta a la mejora continua de programas de acción afirmativa ofrecidos a estudiantes para su ingreso y permanencia en la educación superior.
- **Voluntariedad:** Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.
- **Confidencialidad:** Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Las transcripciones serán asignadas a un número aleatorio, que actuará como único identificador de las respuestas de los participantes, resguardando de esta manera la identidad de las personas involucradas en la investigación. Los audios y transcripciones serán almacenados por la Dirección de Escuela de Pregrado por un período de 5 años, con el objetivo de realizar futuras investigaciones y análisis de seguimiento de estudiantes.
- **Conocimiento de los resultados:** Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se presentarán los resultados en la Jornada anual de la Comisión Nacional de Acreditación, se publicará un libro con los resultados y se realizarán presentaciones en congresos y jornada de calidad de Pregrado.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Paula Vergara Henríquez

Teléfonos: (56-2) 297 87708

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio

Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: phvergar@uchile.cl

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité del Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues

Presidenta

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 297 897 26

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

II. Formulario de consentimiento informado

Yo,,
acepto participar en el estudio “Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Lugar y Fecha: _____

Firma Participante

Firma Paula Vergara Henríquez
Investigadora Responsable

SOBRE LOS AUTORES

Paula Vergara Henríquez, investigadora principal, Psicóloga Clínica de la Universidad Andrés Bello. Magíster en Psicología Infanto-Juvenil de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña en la Escuela de Pregrado como Directora. Se desempeñó como Directora del área de gestión académica del programa transversal de educación. Es académica del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile con experiencia en docencia universitaria y gestión.

Horacio de Torres Bustos, co-investigador, Psicólogo y Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña en la Dirección de Escuela de Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile como coordinador del área de Equidad e Inclusión Educativa. Cuenta con experiencia en las áreas de gestión, docencia e investigación en temas relacionados con equidad, inclusión educativa y diversidad.

Catalina Lizama Bucarey, co-investigadora, Psicóloga y Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Actualmente, se desempeña como profesional de apoyo del Centro de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile como coordinadora del área de Desarrollo y Promoción de Aprendizaje del Centro. Investiga en temas de docencia universitaria y, desde el enfoque de cursos de vida, ha indagado en experiencias de equidad educativa y aprendizaje.

Constanza Torres Llanos, co-investigadora, Antropóloga de la Universidad de Concepción y Magíster en Investigación Social y Desarrollo de la misma casa de estudios. Actualmente se desempeña como Encargada de Evaluación, Seguimiento y Estudios de la Escuela de Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y como Coordinadora de Ciclo Inicial de la carrera de Antropología de la misma universidad. Cuenta con experiencia en metodologías de investigación social y gestión administrativa y de prácticas inclusivas universitarias.

CONTEXTO DE LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) presenta cuatro nuevos números correspondientes a la Serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*. Los contenidos de estos cuatro números están estrechamente vinculados a la realización de la III Convocatoria de Investigación 2017 en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior. El marco temático de la Convocatoria fue el análisis de las actuales necesidades del sistema, la proyección de sus escenarios futuros y los desafíos que emergen de los actores que lo componen. Con ello, CNA espera ampliar la base de conocimiento científico disponible y aumentar la comprensión que la comunidad tiene sobre la operación e impacto de aseguramiento de la calidad, desafío que la Comisión ha adoptado explícitamente dentro de sus prioridades.

Para el logro de lo anterior, la Comisión creó un fondo especial destinado al financiamiento de proyectos y estableció, para la adjudicación, un riguroso sistema de evaluación. Los estudios deben ser originales y plantear objetivos que apunten a reflexionar sobre el diseño u orientación en políticas en el área del aseguramiento de la calidad y la educación superior, y al desarrollo del sistema en su conjunto. Las investigaciones deben plantear también la identificación de potenciales oportunidades de mejora, fundamentado la introducción de modificaciones a los instrumentos existentes.

Además de los objetivos arriba señalados, la Comisión definió un conjunto de líneas de investigación prioritarias para el desarrollo de nuevo conocimiento sobre la operación de la acreditación en sus distintos niveles. Las líneas preferentes de investigación fueron:

- a) Modalidad e-learning y b-learning, situación actual y desafíos para el aseguramiento de la calidad en Chile.
- b) Modelos de gestión en aseguramiento de la calidad en educación superior: estudios comparados.

- c) Internacionalización como estrategia de mejora de la calidad en los programas de doctorado. Evidencias y resultados.
- d) Formación técnico-profesional y continuo educativo. Articulación para el aseguramiento de la calidad.
- e) Modelos educativos y su vinculación con el aseguramiento de la calidad. Inclusión y equidad.
- f) Pedagogía y oferta académica (sedes, modalidades y jornadas), ¿cómo asegurar la calidad y equivalencias de la formación entregada?
- g) Impacto de la formación entregada por instituciones de educación superior en las trayectorias de los egresados: perfil de egreso y resultados.
- h) Impacto del aseguramiento de la calidad en la productividad científica de las instituciones de educación superior.

Los cuatro proyectos de investigación financiados que componen esta nueva Serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior* son los siguientes:

Cuadernos de Investigación (2018)	Investigador principal	Entidad patrocinante	Investigación
Cuaderno N°9	María Paola Sevilla	Universidad Alberto Hurtado	Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo
Cuaderno N°10	María Teresa Juliá	Red Psicología CUECH	Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile
Cuaderno N°11	Paula Vergara	Universidad de Chile	Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad
Cuaderno N°12	Daniela Maturana	Universidad de Santiago	Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

Los Cuadernos de Investigación correspondientes al año 2016 y 2017 (N°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8) pueden ser descargados en la página <http://www.investigacion.cnachile.cl/> o directamente en los siguientes link.

Cuadernos de Investigación	Descarga-directa	Investigador principal	Entidad patrocinante	Investigación
Cuaderno N°1	Descarga	Leonor Adán	Universidad Austral de Chile	La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena. Una mirada diagnóstica y propuesta para el fortalecimiento de los sistemas de seguimiento y valoración
Cuaderno N°2	Descarga	Cecilia Dooner	Universidad de Chile	Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión académica de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile en el periodo 2011-2014
Cuaderno N°3	Descarga	Bernardita Tornero	Universidad de los Andes	Consistencia entre percepciones de estudiantes sobre la calidad de sus doctorados y la evaluación de la CNA: Análisis basado en el Estudio Evaluativo de Programas Doctorales 2013-2014 (MINEDUC - DIVESUP)
Cuaderno N°4	Descarga	Gonzalo Zapata	Pontificia Universidad Católica de Chile	Diferencias en el uso criterios e indicadores de calidad en los juicios de agencias de acreditación de carreras y programas profesionales impartidas por universidades chilenas
Cuaderno N°5	Descarga	Sergio Celis	Universidad de Chile	La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología
Cuaderno N°6	Descarga	Nicolas Fleet	Universidad de Tarapacá	Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones de educación superior de Chile
Cuaderno N°7	Descarga	Víctor Orellana	Universidad de Chile	Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación
Cuaderno N°8	Descarga	Magdalena Walczak	Pontificia Universidad Católica de Chile	Acreditación de doctorados vinculados a la industria: Análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile



**Estudios y Publicaciones de la
Comisión Nacional de Acreditación
(CNA-Chile)**



Cuaderno N°1 (2016)

La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena

[+Descargar](#)



Cuaderno N°2 (2016)

Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014)

[+Descargar](#)



Cuaderno N°3 (2016)

Consistencia en la percepción de los estudiantes sobre la calidad de sus doctorados

[+Descargar](#)



Cuaderno N°4 (2016)

El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile

[+Descargar](#)



Cuaderno N°5 (2017)

La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología

[+Descargar](#)



Cuaderno N°6 (2017)

Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas

[+Descargar](#)



Cuaderno N°7 (2017)

Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación

[+Descargar](#)



Cuaderno N°8 (2017)

Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile

[+Descargar](#)



Cuaderno N°9 (2018)

Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo

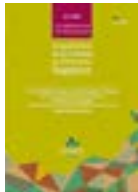
[+Descargar](#)



Cuaderno N°10 (2018)

Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile

[+Descargar](#)



Cuaderno N°11 (2018)

Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad

[+Descargar](#)



Cuaderno N°12 (2018)

Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

[+Descargar](#)



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°1, diciembre 2017

[+Descargar](#)



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°2, julio 2018

[+Descargar](#)



Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica

[+Descargar](#)



Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual

[+Descargar](#)



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile