

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE MEDICINA  
ESCUELA DE POSTGRADO



# LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA TALENTO E INCLUSIÓN UC EN CARRERAS DE LA FACULTAD DE MEDICINA

Flga. María Magdalena Muñoz Montes

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN  
EN CIENCIAS DE LA SALUD**

Director de Tesis: Prof. Rigoberto Marín Catalán

Santiago 2016

## ÍNDICE

1. Lista de abreviaturas	Pág. 4
2. Resumen	Pág. 5
3. Abstract	Pág. 6
4. Introducción	Pág. 7
5. Marco Teórico	Pág. 8
5.1 Evolución del ingreso de los estudiantes a la educación superior	Pág. 8
5.2 Inequidad en la Educación Superior chilena	Pág. 9
5.3 Retención y deserción	Pág. 10
5.4 Experiencia personal, académica y social	Pág. 12
5.5 Inclusión: conceptualización	Pág. 13
5.6 Programas de inclusión	Pág. 14
6. Problema de investigación	Pág. 22
6.1 Pregunta de investigación	Pág. 23
7. Supuestos	Pág. 23
8. Objetivos	Pág. 24
6.1 Objetivo general	Pág. 24
6.2 Objetivos específicos	Pág. 25
9. Marco metodológico	Pág. 25
9.1 Enfoque de investigación	Pág. 25
9.2 Método de la investigación	Pág. 26
9.3 Población en estudio	Pág. 27
9.4 Técnicas de recopilación de la información	Pág. 28

9.5 Análisis de datos	Pág. 30
9.6 Criterios de rigor metodológico	Pág. 32
9.7 Consideraciones éticas	Pág. 33
10. Resultados	Pág. 34
10.1 Resultados de análisis de documentos	Pág. 34
10.1.1 Análisis de antecedentes de admisión	Pág. 34
10.1.2 Análisis de antecedentes académicos	Pág. 35
10.1.3 Análisis de concentraciones de notas	Pág. 37
10.2 Resultados de entrevistas grupales	Pág. 43
10.2.1 Dimensión: Las experiencias	Pág. 43
10.2.2 Dimensión: Factores asociados a las experiencias	Pág. 58
10.2.3 Integración de la información	Pág. 72
11. Discusión	Pág. 76
12. Conclusiones	Pág. 86
13. Dificultades y limitaciones	Pág. 90
14. Bibliografía	Pág. 92
15. Anexos	Pág. 98
15.1 Anexo 1	Pág. 98
15.2 Anexo 2	Pág. 99
15.3 Anexo 3	Pág. 101
15.4 Anexo 4	Pág. 102
15.5 Anexo 5	Pág. 103

## **1. LISTA DE ABREVIATURAS**

A continuación se expone un listado de las abreviaturas utilizadas a lo largo del documento.

<b>SIGLA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
<b>CARA</b>	Centro de apoyo al rendimiento académico
<b>CFT</b>	Centro de Formación Técnica
<b>CRUCH</b>	Consejo de rectores de las universidades de Chile
<b>DEMRE</b>	Departamento de Evaluación, Medición y Registro educacional
<b>NSE</b>	Nivel socioeconómico
<b>PACE</b>	Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior
<b>PIANE</b>	Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales
<b>PUC</b>	Pontificia Universidad Católica de Chile
<b>PSU</b>	Prueba de Selección Universitaria
<b>SIPE</b>	Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa
<b>T+I</b>	Talento e Inclusión
<b>UC</b>	Universidad Católica
<b>UDA</b>	Universidad de Atacama
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>USACH</b>	Universidad de Santiago de Chile

## **2. RESUMEN**

El presente estudio se centra en la implementación de programas de inclusión dentro de la educación superior. Específicamente, en el Programa Talento e Inclusión desarrollado por la Pontificia Universidad Católica de Chile, creado con el propósito de incorporar a estudiantes destacados de contextos desfavorecidos. El objetivo del estudio es comprender las experiencias personales, académicas y sociales del primer año de vida universitaria de los estudiantes del Programa Talento e Inclusión UC (T+I) de la Facultad de Medicina.

La metodología utilizada se enmarca en un enfoque cualitativo mediante estudio de casos. La población en estudio corresponde a los alumnos de las carreras de la Facultad de Medicina que ingresaron mediante el Programa T + I en las admisiones 2014-2015. Se recopiló la información por medio de análisis de documentos y entrevista grupal. Por medio de análisis de contenido, se determinaron las unidades de significado y se construyó un sistema de categorización que cumple con los principios de Rodríguez, Gil y García (1996).

Los resultados demuestran que la experiencia de vida universitaria en primer año estuvo cargada de tensiones. A nivel personal, se pudo ver dificultada el cambio de ciudad y consecuente separación de la familia y distanciamiento de redes de apoyo. Como también por escasez de tiempo y problemas de transporte. En lo académico, los estudiantes no logran responder al nivel de exigencia a pesar del constante esfuerzo, obteniendo un rendimiento en general deficiente. Se ven conflictuados por el déficit de conocimientos en ciencias básicas y de estrategias y métodos de estudio. Esto generó un estado de frustración y desgano. La experiencia social resultó ser altamente valorada por los estudiantes. Previo al ingreso a clases rondaba la inseguridad y prejuicio, pero luego, mayoritariamente se sintieron acogidos. En algunos casos se sintieron excluidos debido a diferencias socioculturales. Otra dificultad es la conformación previa de grupos de compañeros que venían de círculos cercanos.

En términos generales, la experiencia se ve favorecida por elementos personales como la motivación, el esfuerzo y perseverancia de los estudiantes. También por los apoyos institucionales, principalmente el campamento de verano, programa de acompañamiento académico, nivelación académica y ceremonias de bienvenida.

**Palabras claves:** Equidad, inclusión, educación superior, diversidad, talento.

### **3. ABSTRACT**

This research focuses on the implementation of inclusion programs in higher education. Specifically, in the *Programa Talento e Inclusión* developed by Pontificia Universidad Católica de Chile, created to incorporate outstanding students from disadvantaged backgrounds. The aim of the study is to understand the personal, academic and social experiences of the first year of university life for students in the *Programa Talento e Inclusión UC* of the Faculty of Medicine.

The methodology is based on a qualitative approach through case studies. The study population corresponds to the students of the careers of the Faculty of Medicine admitted through the *Programa Talento e Inclusión* in admissions from 2014 to 2015. The information was collected through document analysis and group interview. Across content analysis, units of meaning were determined and a categorization system that complies with the principles of Rodríguez, Gil & García (1996) was built.

The results show that the experience of university life in first year was fraught with tension. Regarding personal lives of the students, it seems they found difficulties out of relocation, like separation from their families and support networks; as well as time constraints and transportation problems. Academically, students fail to meet the high standards despite the constant effort, getting generally poor academic performance. They are conflicted by the deficit of knowledge in the basic science and study strategies and methods. This generated a state of frustration and listlessness. The social experience proved to be highly valued by students. Prior to entering classes they felt insecurity and prejudice, but then the majority felt welcomed. In some cases they felt excluded due to socioeconomic differences. Another difficulty is performing peer group coming from close circles.

Overall, the experience is enhanced by personal elements such as motivation, effort and perseverance of students. Also for institutional support, mainly summer camp, academic support program, academic leveling and welcoming ceremonies.

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

#### **4. INTRODUCCIÓN**

Cada año son más las universidades de nuestro país las que incorporan políticas de inclusión en su acceso. Darle la oportunidad a jóvenes con capacidades que hasta ahora no podían ingresar a la universidad, ya sea por motivos económicos o por calidad de la educación, es el espíritu que se vive en este momento a nivel del país.

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

En este marco, el presente trabajo se desarrolla alineado al proceso de búsqueda de la Pontificia Universidad Católica de Chile por cumplir un rol social en nuestro país. En este contexto, se ha dado origen al *Programa Talento e Inclusión UC (T+I)*, que tiene por objetivo asegurar el ingreso y retención en la universidad de aquellos alumnos talentosos que ven dificultado su acceso. Consiste en una vía de admisión especial destinada a estudiantes destacados provenientes de colegios municipales o particulares subvencionados que cumplan con determinados requisitos sociales, económicos y académicos.

En la Facultad de Medicina se dio inicio a este programa en la admisión 2014, de manera que a la fecha han ingresado tres generaciones de alumnos por medio de esta vía. Sin embargo, no sólo se busca el ingreso de estos estudiantes sino que también su retención. Para responder a ello, se requiere estudiar los factores que podrían influir en la permanencia de los estudiantes en la UC y realizar un seguimiento formal.

Así, se vuelve necesario evaluar las experiencias personales, académicas y sociales que han tenido los estudiantes del programa T+I en el primer año de universidad desde la mirada de los propios estudiantes que ingresaron a dicho programa, ya que ellos son los actores principales. Al mismo tiempo, resulta sustancial determinar las herramientas que han sido un apoyo efectivo para superar sus dificultades, de manera de potenciarlas o modificarlas para las próximas generaciones que harán ingreso a la universidad mediante el mismo sistema.

## **5. MARCO TEÓRICO**

### **5.1 Evolución del ingreso de los estudiantes a la educación superior**

Durante los últimos 30 años, nuestro país ha vivido quizás uno de los cambios más significativos de su historia en lo que se refiere al acceso de los ciudadanos al sistema de educación superior. Si en el año 1983 en el sistema de educación superior había 172.995 estudiantes matriculados, veintinueve años más tarde esta cifra ascendió a 1.184.805 en el año 2013 (SIES, 2013).

En gran medida este crecimiento fue posible por dos factores: Por una parte, por la entrada de nuevos actores al sistema de educación superior, principalmente, a partir del año 1981 con la promulgación de la Ley General de Universidades que posibilitó la creación de universidades privadas sin dependencia estatal y por otra, el creciente apoyo del Estado a los estudiantes, a través de becas y créditos.

El estudio de Poggi (2014) muestra que la incorporación de nuevos estudiantes al sistema ha sido tan explosiva que han ubicado a Chile como el país de América Latina que más subió en cobertura en educación superior en 10 años. En este mismo estudio se señala que si en el año 2000 había un 14,3% de jóvenes, de 18 a 24 años que asistía a la educación superior, en el año 2010 la cobertura alcanzaba el 33,6%. Incluso, si se compara a Chile con los otros 18 países del estudio, se puede concluir que ese año era el segundo con más alto porcentaje de asistencia a educación superior, siendo superado sólo por Bolivia, que alcanzaba un 35% (Poggi, 2014).

Que más de un millón de jóvenes estén hoy estudiando en la educación superior, sin duda, es un gran logro como país lo que a mediano y largo plazo se debiera traducir en un aumento del capital humano, mayor productividad, mejores ingresos, mayor cohesión social y generación de riqueza (Comisión de Financiamiento Estudiantil, 2012).

## **5.2 Inequidad en la Educación Superior chilena**

### **5.2.1 Educación como puente de movilidad social**

La movilidad social puede definirse como la transición del individuo de una posición social a otra de diferente rango (Blejer, 1977). Es el movimiento de las personas en un sistema social que brinda cierto grado de fluidez en la estratificación de clases (Biswas y Pandey, 1996).

Diversos estudios han encontrado de manera consistente una fuerte relación entre el nivel educativo y la movilidad social, siendo las personas que ascienden en la escala socioeconómica, las que tienen los niveles educativos más altos en comparación con aquellas que descienden o permanecen en el mismo nivel (Dahan y Gaviria, 2001). La Educación Superior se ha transformado en un factor estratégico de las políticas sociales y de desarrollo de los países, convirtiéndose en la herramienta más efectiva para superar la pobreza y enfrentar la desigualdad (Behrman, 2011).

### **5.2.2 Inequidad en el acceso a universidades selectivas**

Pese a esta incorporación masiva de jóvenes a la educación superior durante los últimos años, ella no es homogénea en lo que se refiere a estratos socioeconómicos, ni tampoco como éstos se distribuyen entre los distintos establecimientos educativos. Según las cifras del año 2013, de un total de 343.905 matriculados en primer año en educación superior, sólo 69.002 lo hicieron en Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), el resto de los alumnos (274.903) estudiaban en Universidades Privadas, Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales (SIES, 2013).

Las universidades del CRUCH, conocidas también como universidades tradicionales, han definido un mecanismo común de selección que consiste en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). El puntaje PSU mínimo exigido para ingresar a una de estas universidades es 475 puntos. A este sistema también se han incorporado, a partir del proceso de ingreso del año 2012, un conjunto de universidades privadas no tradicionales. Asimismo, es importante tener en cuenta que hay entidades donde no se exige un puntaje mínimo, sino sólo se requiere PSU rendida.

De este modo las Universidades del CRUCH junto con las Universidades Privadas adheridas al sistema unificado de admisión poseen el sistema de selección más exigente. Sobre esto Peña (2006) señala, “no obstante la creciente diversidad del sistema, las universidades de mayor calidad siguen reclutando, en la carreras de mayor demanda, a los grupos con ventajas de origen”.

Sin embargo, el resultado de la PSU está íntimamente ligado al tipo de establecimiento donde estudiaron los jóvenes en la enseñanza secundaria. Diversos estudios han concluido que las escuelas particulares, con o sin subvención del Estado, cuyo financiamiento incluye recursos de los padres, son los que obtienen mejores resultados tanto en lenguaje como en matemáticas (Mizala y Romaguera, 2000). Mientras que el 62% de los estudiantes que obtienen menos de 450 puntos proviene de colegios municipales (Universidad de Chile, 2011).

Por otro lado, la PSU determina las posibilidades de ingreso a la Universidad a partir del origen socioeconómico (OCDE, 2009). El origen socioeconómico afecta directamente la proporción de alumnos que accede a la educación superior: Mientras que en el quintil socioeconómico superior del país ingresa el 75% de los alumnos a la educación superior, en el quintil inferior lo realiza tan sólo un 14% (Román, 2013).

Esta situación provoca inevitablemente que los jóvenes de menores recursos “opten” por estudiar mayoritariamente en Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades Privadas poco selectivas no adscritas al sistema unificado de admisión.

### **5.3 Retención y deserción**

La desigualdad presente en la educación terciaria recientemente descrita, condiciona el acceso a determinadas instituciones de educación superior, como también la permanencia o retención y en su defecto la deserción.

La permanencia o retención es definida como “la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título” (Himmel, 2002). Abarca desde la obtención del título en el tiempo mínimo establecido por la institución hasta

situaciones en que ya sea debido a repitencias, suspensión de estudios o cargas académicas reducidas, se demora en alcanzar el título.

Por el contrario, la deserción consiste en el abandono de un programa de estudios antes de obtener el título o grado correspondiente, considerando un tiempo lo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de reincorporación (Himmel, 2012).

Existen estudios respecto de la retención y deserción en la educación superior de nuestro país que evidencian que los estudiantes de contextos desfavorecidos presentan mayores dificultades para finalizar sus estudios, tanto por sus respectivas situaciones económicas (ya sea por falta de recursos o por verse en la obligación de ingresar al mundo laboral) como por un déficit en el capital cultural heredado de las familias y la educación secundaria (Canales y de los Ríos, 2009).

De acuerdo a los datos del SIES (2014) existe un 30% de los estudiantes que abandona su programa de educación superior durante el primer año. Sin embargo este número aumenta a 50% si se considera la deserción de estudiantes provenientes de los dos primeros quintiles de ingreso económico (Donoso, Donoso y Frites, 2013).

También existe evidencia que señala que la deserción se encuentra fuertemente determinada por el tipo de institución. De acuerdo a cifras del Consejo Nacional de Educación (2010), cerca del 50% de quienes se matriculan en la universidad no completan el programa en el que se matricularon, mientras que en el caso de los institutos profesionales (IP) esta cifra llega al 60%. De esta manera, las universidades logran mayores tasas de retención en comparación con los institutos profesionales y los centros de formación técnica (Leyton, 2012).

Un factor importante de la deserción a nivel superior, serían las deficiencias en el manejo de contenidos más complejos y de mayor volumen, así como las dificultades en hábitos de estudio y en estrategias de aprendizaje (Lavados, 2016).

Con el fin de enfrentar la desigualdad en la permanencia, diversas instituciones de educación superior han implementado mecanismos que buscan mejorar el rendimiento

académico y reducir las tasas de deserción de los estudiantes, especialmente de quienes proceden de contextos desfavorecidos (Lavados, 2016).

Los mecanismos desarrollados durante la última década en Chile se han basado primordialmente en programas propedéuticos, de consejería, tutorías y compensación económica (Donoso, Donoso y Frites, 2013). Se han nutrido de la experiencia acumulada en aquellos países que debido a su trabajo sistemático son considerados un ejemplo en el abordaje de la deserción en educación terciaria, como Estados Unidos, líder en investigaciones basadas en modelos explicativos de retención (Donoso, Donoso y Frites, 2013).

En el capítulo 3.5 se describirán experiencias nacionales e internacionales de inclusión orientadas a incrementar la permanencia de los estudiantes en sus programas de educación superior.

#### **5.4 Experiencia personal, académica y social**

El concepto de experiencia personal involucra la biografía de cada sujeto y su experiencia personal inmediata. La configuración biográfica está determinada por la manera particular en que un individuo se sitúa en el mundo, pues toda su experiencia es única (familia, crianza y educación, intereses, entre otros.). Por otro lado, la experiencia personal inmediata se asocia a la perspectiva con que la persona aprehende la realidad (Schütz, 1993).

Por experiencia social entendemos los elementos centrales que se asocian con las posibilidades de relacionarse con sus compañeros, la intensidad y calidad de esas relaciones, la existencia de relaciones con sus profesores en espacios extraacadémicos y los niveles de participación en actividades extracurriculares (Pascarella y Terenzini, 1979; Pascarella, Duby e Iverson, 1983; Tinto, 1993; Thomas, 2002; Lizio, Wilson y Simons, 2002; Canales y de los Ríos, 2007, 2009).

Por otro lado, las experiencias académicas se observan, primordialmente, a partir del rendimiento académico, el desarrollo de habilidades de estudio, los niveles de satisfacción con los aprendizajes adquiridos y el desarrollo intelectual, la percepción que tienen los estudiantes de la calidad de su proceso enseñanza - aprendizaje y del interés que muestran

los docentes por su aprendizaje, además del compromiso que los estudiantes tienen con sus estudios (Pascarella y Terenzini, 1979; Pascarella, Duby e Iverson, 1983; Tinto, 1993; Thomas, 2002; Lizio, Wilson y Simons, 2002; Canales y de los Ríos 2007, 2009).

Si bien el ingreso a la universidad es un período desafiante para todo estudiante tanto en lo que respecta a la experiencia académica como a la experiencia social (Soares *et al.*, 2006), es importante considerar el origen como un factor especialmente influyente en este proceso. Lehman (2014) señala que el ingreso de estudiantes no tradicionales a la educación superior resultaría especialmente complejo, puesto que tienen acceso a nuevas experiencias, relaciones e información, enfrentándose así a un desequilibrio entre su mundo previo y su nuevo mundo social. Se ha reportado una fuerte tensión a nivel de identidad social y de identidad personal (Gallardo *et al.*, 2014) como también de su sentido de pertenencia a la institución educativa (Bourgeois, 2000).

### **5.5 Inclusión: conceptualización**

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

La educación inclusiva implica en primer lugar reconocer la diversidad del alumnado y, en segundo lugar, preocuparse por generar contextos educativos para el aprendizaje de todos (Lissi *et al.*, 2013). Para esto se requiere una docencia que aborde las diferencias de entrada con la que llegan los estudiantes, desde un enfoque que potencie las capacidades de cada uno y ofrezca apoyos que les permitan involucrarse plenamente a la cultura universitaria que los acoge (Sobrero *et. al.*, 2014).

Además de permitir una mayor movilidad social y equidad de oportunidades, la educación inclusiva está positivamente relacionada con una educación de calidad. Por una parte, favorece un mayor desarrollo cognitivo de los estudiantes y estimula una disposición general al pensamiento complejo y actitudes de responsabilidad social (Sebastián, 2007).

A partir de lo anterior, se fundamenta la implementación de vías de admisión complementarias que nos orienten hacia el camino de la equidad, diversidad e inclusión.

## **5.6 Programas de inclusión**

### **5.6.1 Experiencias de inclusión internacionales:**

Con respecto a experiencias de universidades internacionales en inclusión social, se explicarán los casos de Venezuela, Brasil y Estados Unidos.

En Venezuela destaca el desarrollo de nuevas instituciones para acoger a sectores marginados en la Educación Superior. Este es el caso de la Universidad Bolivariana de Venezuela, que busca incorporar a estudiantes que no pudieron ingresar a las universidades tradicionales a través del sistema de selección regular y así apoyar a las personas en situación de vulnerabilidad social (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2015).

Por otra parte en Brasil, destaca el sistema de inclusión en las universidades basado en cuotas. El 29 de agosto de 2012, la presidenta Dilma Rousseff promulgó la Ley de Cuotas Sociales, que establece que las 59 universidades públicas en Brasil y los institutos técnicos federales reserven, como mínimo, 50% de sus lugares para estudiantes que hayan cursado la enseñanza media en escuelas públicas. Estos cupos son destinados a los estudiantes que hayan hecho todo el segundo ciclo en escuela pública y cuyas familias tengan una renta per cápita de hasta un salario mínimo y medio (unos 450 dólares mensuales) (Diário Oficial da União, 2012).

Finalmente, en Estados Unidos algunas universidades estatales implementan un sistema de admisión directa a la Educación Superior a los mejores alumnos de la enseñanza secundaria, denominado, *percent plan*, el cual entró en funcionamiento el año 1996. Los estados que utilizan este sistema son Texas, California y Florida. Texas establece que cualquier estudiante de cualquier colegio del 10% más alto de rendimiento académico (“Estudiantes Top10%”) puede elegir por sí mismo a qué universidad pública estatal desea ingresar. Acceden directamente a la universidad, puesto que son eximidos de los resultados en las pruebas de ingreso (SAT), porque se considera que ya han demostrado su potencial académico. Asimismo, en el Estado de California accede directamente el Top4%. Por su

parte, en Florida no permiten que los estudiantes puedan elegir universidad, pero se les asegura un cupo en alguna universidad del estado (Horn, 2012, PACE Mineduc, 2015).

En Estados Unidos existe evidencia de que las tasas de retención y egreso de los estudiantes con alto desempeño académico son significativamente superiores a las de sus pares con rendimiento inferior, independiente del contexto de donde provengan. De acuerdo al U.S. News Ranking<sup>21</sup> las tasas de retención y titulación han crecido con el aumento de estudiantes Top10% alcanzando cifras cercanas al 90%, convirtiéndose de esta manera en un indicador de excelencia a lo largo del tiempo en este país.

### **5.6.2 Experiencias de inclusión nacionales:**

Con el objetivo de mitigar la situación de inequidad descrita anteriormente en nuestro país, se ha dado inicio a un proceso de cambios que tienden a favorecer el derecho a aprender en los diferentes sectores de la población. Entre los años 1992 y 2006 se desarrollaron experiencias como bonificaciones de puntaje a los estudiantes de resultados académicos más altos dentro de su promoción, la creación de la Beca de Excelencia Académica y los cupos supernumerarios. Ya a partir del año 2007 comenzaron a tomar fuerza las experiencias de inclusión en nuestro país comenzando por el Programa Propedéutico, iniciado por la USACH y expandiéndose posteriormente a la Red de Propedéuticos Unesco. Asimismo, en el año 2011 la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile, las dos universidades del más alto prestigio en nuestro país, incorporaron programas de inclusión dentro de sus vías de admisión (Talento e Inclusión y Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa respectivamente). Este camino culmina finalmente con la implementación del Programa PACE que viene a responder las necesidades a nivel de país, el cual consiste en “un propedéutico instaurado por el Ministerio de Educación para enfrentar la desigualdad de acceso a la educación superior y premiar a los mejores estudiantes” (Ministerio de Educación, 2015).

A diferencia de Estados Unidos, lamentablemente en Chile aún no existe evidencia de las tasas de egreso y titulación de los alumnos que han ingresado a través de programas de inclusión a nivel de país. Las investigaciones que se realizan son recientes y la mayoría se encuentra en desarrollo (Román, 2013).

Sin embargo, es importante considerar algunos resultados preliminares. Por ejemplo, Scheele y Treviño (2012) plantean que la retención en el caso de los jóvenes que ingresan vía propedéutico es menor que sus pares de ingreso tradicional (Román, 2013).

González, M (2014) señala que la retención de los estudiantes alcanzó un 61% en la primera generación de Propedéutico que egresó de la USACH, cifra superior al 50% de retención descrita anteriormente a nivel nacional.

Por su parte, Gil y Del Canto (2012) refieren que los estudiantes que ingresan a través del propedéutico obtienen un rendimiento más bajo durante el primer año de estudios, que sus pares que ingresan vía PSU, sin embargo, estas dificultades son superadas en el segundo año. A pesar de ello, los resultados preliminares arrojan que los jóvenes ingresados por medio del programa propedéutico se gradúan con un año de retraso (Román, 2013).

A modo de proyección, podemos considerar que si en nuestro país sólo el 14% de los estudiantes de universidades del CRUCH eran Top10% en el año 2012, tras la incorporación del ranking de notas en la selección y a la incorporación de los programas de inclusión, este número alcanza el 17% en el año 2013 y el 20% en el año 2015. En vista del incremento de alumnos Top10%, podemos suponer que si efectivamente se asocia a la tasa de egreso como en Estados Unidos, las tasas de retención y egreso deberían aumentar en nuestro país (PACE).

A continuación se describirán las principales iniciativas de inclusión en Educación Superior implementadas en nuestro país.

#### **5.6.2.1 Red Propedéutico**

Es un programa desarrollado inicialmente por la Universidad de Santiago de Chile (USACH), a partir del año 2007, en el marco del Programa Liceos Prioritarios del Ministerio de Educación de Chile, y en asociación con OREALC-UNESCO, Fundación Equitas y Fundación Ford.

Este programa está dirigido al grupo de alumnos ubicado entre el 8 y 10% de mejor rendimiento de cada curso 4to medio (considerándose el promedio de notas obtenido entre 1º y 3º medio). Este proyecto se realiza con profesores de la Universidad de Santiago durante 4 y 5 meses, los días sábados (Román, 2013).

“Los Propedéuticos UNESCO se han expandido, con las debidas adaptaciones, a otras 15 universidades: Cardenal Silva Henríquez (2009), Alberto Hurtado (2009), Tecnológica Metropolitana (2010), Metropolitana Ciencias de la Educación (2010), Católica del Norte, sede Coquimbo (2010) y sede Antofagasta (2013), de Tarapacá (2011), de Antofagasta (2011), Católica de Temuco (2011), de Viña del Mar (2012), de Los Lagos, sede Puerto Montt (2012), Austral, sede Coihaique (2012), sede Valdivia (2014), Católica de la Santísima Concepción (2013), de Valparaíso (2013), Técnica Federico Santa María (2013) de Magallanes (2013) y de Playa Ancha (2014)” (MINEDUC, 2015).

### **5.6.2.2 Universidad de Chile**

Las iniciativas de la Universidad de Chile para implementar mecanismos de acceso por medio de vías de equidad tienen sus orígenes en el Programa Becas Diego Peralta, gestado en recuerdo al trágico fallecimiento del estudiante de Medicina Diego Peralta ocurrido en 1999. Dicho programa se desarrolló en la Facultad de Medicina entre los años 2001 - 2005 y tenía como propósito principal brindar una oportunidad para estudiar en alguna de las carreras de la Facultad de Medicina, a estudiantes destacados de establecimientos municipalizados en comunas con mayores problemas sociales, específicamente de las comunas de Cerro Navia y La Pintana. Para ello, existía un compromiso compartido entre la Universidad y dichas comunas, de manera que la Facultad de Medicina proporcionaba nivelación académica y financiamiento del arancel durante toda la duración de la carrera, además de beca de alimentación, mientras que la Municipalidad otorgaba asignación mensual para el costo de pasajes y una cuota anual destinada a la compra de libros para los alumnos becados (Universidad de Chile, sf).

Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), una vía de acceso a la Universidad de Chile para estudiantes egresados de establecimientos municipales que, siendo de excelencia, no alcanzan el puntaje necesario para ingresar de la manera tradicional. Como requisitos previos a la PSU, se exige pertenecer a los tres primeros quintiles de ingreso y tener promedio de notas de enseñanza de primero a tercero medio igual o superior a 5,5. Una vez rendida la PSU, es necesario que los estudiantes ponderen mínimo 600 ó 650 puntos de acuerdo a los requisitos de la carrera a la cual postulan, y optar en primera preferencia a la Universidad de Chile en el proceso de admisión. Dentro de la Facultad de Medicina existen

cupos para todas las carreras, alcanzando un total de 57 cupos para alumnos que ingresan por medio de esta vía de admisión (Universidad de Chile, 2014).

### **5.6.2.3 Programa PACE**

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) busca aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, garantizando un cupo en la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables. Contempla preparar a los estudiantes durante la Educación Media y apoyarlos por medio de una nivelación posterior al acceso a la Educación Superior, para que logren así permanecer en el sistema y egresar. Su objetivo es restituir el derecho a la educación superior y asegurar la titulación de estudiantes de sectores vulnerados que presentan un alto rendimiento académico en su propio contexto. (MINEDUC, 2015).

El Programa PACE fue lanzado en el mes de mayo de 2014. Si bien comenzó con estudiantes de 3° Medio, desde el año 2015 se ha comenzado una etapa de escalamiento para aumentar la cobertura de establecimientos y estudiantes que recibirán estas actividades. Durante el año 2015 aumentó la cobertura de 69 a 357 establecimientos de sectores vulnerables. Asimismo, aumentó la cobertura regional y el número de instituciones de Educación Superior adheridas, incorporándose también a Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales (MINEDUC, 2015).

En enero del año 2015 se convocó a sumarse al PACE a las 25 Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). En la Región Metropolitana se convocó a dos universidades más, debido a su amplia experiencia en programas de inclusión. Aceptaron la invitación 27 universidades y 2CFT, distribuyéndose a lo largo de Chile como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla N° 1: Cobertura del Programa PACE según región

Región	N° de estudiantes que reciben actividades PACE	IES que implementan el Programa PACE
Arica y Parinacota	300	Universidad de Tarapacá
Tarapacá	419	U. Arturo Prat, U. de Tarapacá
Antofagasta	5.771	U. de Antofagasta, U. C. del Norte, CEDUC
Atacama	984	U. de Atacama
Coquimbo	4.421	U. de La Serena, U. C. del Norte, CEDUC
Valparaíso	6.109	U. de Valparaíso, U. de Playa Ancha, U. T. Federico Santa María, U. C. de Valparaíso
RM	9.821	U. de Chile, U. de Santiago, U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, U. Tecnológica Metropolitana, P. U. Católica de Chile, U.C. Cardenal Silva Henríquez, U. Alberto Hurtado, DUOC
O'Higgins	2.052	U. de Santiago
Maule	2.172	U. de Talca, U.C. del Maule
Bío-Bío	4.955	U. del Bío-Bío, U. de Concepción, U. C. Santísima Concepción, CEDUC
Araucanía	16.686	U. de La Frontera, U. C. de Temuco
Los Ríos	704	U. Austral
Los Lagos	2.145	U. de Los Lagos, U. Austral
Magallanes	315	U. de Magallanes
Totales	56.854	27 Universidades y 2 CFT

#### 5.6.2.4 Pontificia Universidad Católica de Chile

Dentro del *Programa de Inclusión UC*, se encuentra el Programa Talento e Inclusión UC, el cual consiste en una vía de admisión para todas las carreras de pregrado, destinada a estudiantes del 10% superior de su generación -según ranking de notas- provenientes de establecimientos municipales o subvencionados.

Su objetivo es potenciar el ingreso de estudiantes talentosos de contextos socio-económicamente desfavorecidos; considerando variables complementarias a aquellas contempladas en el sistema de admisión ordinaria, tales como: Liderazgo y compromiso social, Resiliencia y Motivación por la carrera (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2013).

La implementación del Programa T+I ha sido gradual a lo largo de la universidad. Su apertura tuvo lugar en la carrera de Ingeniería el año 2011, cuando se ingresaron 32 alumnos

por esta vía de admisión. En el año 2012 se suma Derecho y en el año 2013 ya agregan también Ingeniería Comercial, College, Psicología, Arquitectura y Diseño. Es en el año 2014 cuando se incorporan las carreras de la Facultad de Medicina y desde el año 2015 contempla cupos en todas las carreras de la UC. Para el año 2016 la UC contempló 303 cupos vía admisión especial, admitiéndose desde 2 cupos en carreras como Actuación, Astronomía y Biología hasta 50 cupos como en el caso de Ingeniería (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2015).

El programa exige ciertos requisitos para postular a él, como tener nacionalidad chilena o residencia permanente, pertenecer a uno de los cuatro primeros quintiles de ingreso per cápita, haber egresado de Enseñanza Media el presente año, rendir la PSU exigida para la carrera que desea ingresar y obtener un puntaje mínimo de 600 puntos (o el puntaje que exija la carrera correspondiente), solicitar oportunamente a los beneficios del MINEDUC y postular vía DEMRE en primera preferencia a la carrera en la cual fue seleccionado (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2013).

Dentro de la Facultad de Medicina, existen diferencias en las vacantes ofrecidas entre las distintas carreras. Asimismo, el puntaje ponderado PSU que se requiere como mínimo de postulación también varía. A continuación se expone dicha información por carrera:

Tabla N°2: Número de vacantes y puntaje mínimo según carrera

Carrera	Vacantes	Puntaje ponderado PSU mínimo de postulación
<b>Enfermería</b>	3	650
<b>Fonoaudiología</b>	6	600
<b>Kinesiología</b>	5	600
<b>Medicina</b>	4	750
<b>Nutrición y Dietética</b>	5	600
<b>Odontología</b>	3	680

Dentro de las peculiaridades que caracterizan al Programa Talento e Inclusión destaca como actividad principal el Campamento de Verano, que se realiza previo al ingreso a clases de los estudiantes como una forma de apoyar su inserción y facilitar su proceso de adaptación y de formación de comunidad (Dirección de Inclusión UC, sf).

#### **5.6.2.4.1 Campamento de Verano**

El Campamento de Verano ha sido diseñado para fortalecer los conocimientos y habilidades de los estudiantes del Programa Talento e Inclusión, como también para desarrollar estrategias que les permitan enfrentar la vida universitaria de mejor manera.

Tal como señala Vilches (2015) “Es una buena oportunidad para que los estudiantes se inserten al régimen universitario de forma gradual y en un entorno de confianza. Además, esta actividad les ofrece la oportunidad de conocer compañeros y amigos, formar su primer grupo de estudio y social antes de que comiencen las clases en marzo”.

Si bien esta instancia es desarrollada de manera transversal en las diferentes carreras de la universidad, cada Unidad Académica lo diseña y planifica de manera específica dependiendo de las necesidades particulares de sus estudiantes.

En la Facultad de Medicina, el Campamento de Verano es planificado a nivel de Facultad, de manera que los estudiantes de las distintas carreras comparten las mismas salas de clases, a excepción de la carrera de Enfermería que no participa de esta iniciativa. Se realiza las dos últimas semanas de enero entre las 08:30 y 16:50 horas en el Campus San Joaquín y está destinado principalmente a los estudiantes del Programa T+I, sin embargo, se encuentra abierto también a otros estudiantes que pudieran verse beneficiados con este tipo de apoyo.

En las versiones realizadas hasta ahora, se han incluido el taller *Deporte y recreación* y los cursos de *Hábitos y estrategias de estudio* realizado por el CARA (Centro de Apoyo al Rendimiento Académico) y de *Nivelación de Matemáticas*. Éste último es realizado por la Facultad de Matemáticas a través de su Programa de Introducción a la Matemática Universitaria (PIMU) y está orientado no solamente a estudiantes del Programa T+I, sino que

a todos los estudiantes que reprobaban el Test Diagnóstico Introducción a la Matemática realizado en los primeros días de enero de cada período académico (VRA, 2015).

El curso de *Hábitos y estrategias de estudio* les significó a los estudiantes, aprobar 5 créditos dentro del Plan de Formación General que se sumaron a su creditaje final obtenido en el primer año de la carrera.

## **6. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Desde el prisma de la inclusión, las universidades deben responder al desafío de la masificación de la educación superior y educar en diversidad, buscando enfrentar la indesmentible inequidad que existe en los distintos niveles de la educación, específicamente en la Educación Superior en nuestro país. En este contexto, es importante entender que la inequidad afecta no solamente el acceso de los estudiantes a la universidad, sino que también su permanencia y egreso de la carrera.

En Chile, los estudiantes que provienen de colegios municipales y de familias en situación de vulnerabilidad tienen una mayor probabilidad de abandonar sus estudios o de titularse en un tiempo mayor al esperado (OCDE, 2009).

Pero no podemos atribuir la deserción y abandono académico como responsabilidad exclusiva de los estudiantes, sino que más bien confluyen otros factores externos que están determinando esta situación. Por lo mismo, las universidades deben hacerse cargo de proveer a los alumnos los recursos y apoyos apropiados para que logren avanzar en sus estudios y desarrollen los aprendizajes esperados (Donoso y Cancino, 2007).

En esta línea, surge un especial interés por vislumbrar la situación de permanencia de los estudiantes del Programa T+I como un desafío relevante, ya que los estudios que involucran un seguimiento de los alumnos pertenecientes a programas de esta índole y los factores que influyen en ellos, son todavía escasos en nuestro país. En un reciente estudio se describe la experiencia de estudiantes pertenecientes al Programa T+I en su transición desde la educación secundaria a la educación terciaria, pero no abarca la Facultad de Medicina, sino

que se limita a las carreras que habían implementado el programa en forma previa (Gallardo *et al.*, 2014).

Por lo señalado anteriormente, se hace indispensable comprender los factores que inciden en la permanencia de los estudiantes del Programa Talento + Inclusión mediante el estudio de la experiencia de vida universitaria vivenciada por los propios estudiantes. Responder a este problema de investigación, exige realizar un estudio de sus experiencias personales, académicas y sociales durante el primer año de vida universitaria, período en que los estudiantes de contextos vulnerables vivencian el mayor grado de inadecuación (Lehmann, 2009).

### **6.1 Pregunta de Investigación**

En vista de lo cual, y siendo responsables con las innovaciones que se implementan en una institución educativa de excelencia académica y sus procesos de mejora continua, cabe formular la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo han sido la experiencia personal, académica y social de los estudiantes de la Facultad de Medicina pertenecientes al Programa T+I? Responder esta pregunta implica, al mismo tiempo, evaluar el programa T+I desde sus propias vivencias.

## **7. SUPUESTOS**

El presente trabajo emerge desde dos supuestos epistemológicos, entendidos como las formas en que se conoce la realidad, los cuales sustentan la investigación:

### **1. El conocimiento se construye, no se descubre.**

De acuerdo a la Teoría del Constructivismo (Piaget, 1952; Vygostky, 1978; Ausubel, 1963) el conocimiento no es una simple representación de la realidad externa, sino que es el resultado de la interacción entre el sujeto que aprende y sus experiencias. Se trata de una

transformación, puesto que un objeto de conocimiento, al entrar en contacto con un sujeto que aprende, se reconstruye gracias a los procesos cognitivos del sujeto.

Se supone que el conocimiento es algo que se construye en determinadas situaciones sociales, más que algo que se descubre de manera individual (Flick, 2004).

Por lo mismo, en esta investigación se parte de la base que los estudiantes construyen su conocimiento durante el período de estudios, por medio de las experiencias y un proceso de interacción. Bajo esta mirada, resulta esperable que quienes se hayan visto enfrentados a una limitada experiencia y restringido proceso de interacción durante este período, logren una menor construcción de conocimiento.

## **2. La realidad se concibe como inestable, dinámica y cambiante.**

Si el conocimiento de la realidad resulta de la interacción de una comunidad humana, entonces parece lógico concebirla como inestable, dinámica y cambiante (Saavedra y Castro, 2007). Esto nos lleva a la idea de una realidad inacabada, la cual puede ser construida y reconstruida permanentemente por diferentes sujetos. De acuerdo a estas premisas, los estudiantes que acceden a la universidad por alguna vía de inclusión, tienen la oportunidad de reconstruir su conocimiento de la realidad, gracias a las nuevas experiencias e interacciones sociales que vivencia. Y de este modo, contando con las herramientas necesarias y un adecuado apoyo, podrían igualar las diferencias de entrada con que acceden a la educación superior.

## **8. OBJETIVOS**

### **6.1 Objetivo General**

Comprender las experiencias personales, académicas y sociales del primer año de vida universitaria de los estudiantes del Programa Talento e Inclusión UC de la Facultad de Medicina.

## **6.2 Objetivos Específicos**

- Conocer la opinión de los estudiantes respecto a su experiencia personal, académica y social en el primer año universitario.
- Analizar las principales dificultades y aspectos facilitadores de sus experiencias personales, académicas y sociales en el primer año de universidad.
- Valorar la pertinencia de los apoyos institucionales iniciales para los estudiantes del programa T+I en relación a sus experiencias declaradas.

## **9. MARCO METODOLÓGICO**

### **9.1 Enfoque de investigación**

El propósito del presente estudio es comprender las experiencias personales, académicas y sociales del primer año de vida universitaria de los estudiantes del Programa Talento e Inclusión UC de la Facultad de Medicina. Tratándose de la experiencia de los estudiantes, resulta apropiado abordar la investigación desde un diseño cualitativo, que respeta la naturaleza de carácter social de los fenómenos educativos (Pérez-Gómez, 1994). La investigación cualitativa nos permite profundizar en una investigación específica de un contexto, “se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004).

La perspectiva epistemológica de este trabajo se enmarca en un enfoque interpretativo, centrado en la comprensión de los fenómenos. Busca comprender el discurso de los estudiantes del Programa Talento e Inclusión, a nivel personal y desde su motivación (Taylor y Bogdan, 1987). Considera la subjetividad e intersubjetividad como alternativas para comprender e interpretar la realidad (Sandín, 2003). En este caso, para comprender e interpretar las experiencias personales, académicas y sociales de los estudiantes y la significación que le otorgan a las vivencias personales durante el primer año de vida universitaria.

## 9.2 Método de la investigación

El método de investigación utilizado corresponde a un Estudio de Casos, de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, y que constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos.

El estudio de caso (o “estudio de casos” dependiendo del autor) es descrito desde diferentes concepciones en la literatura, pero todas convergen en que su característica principal es la indagación en torno a un ejemplo. Stake (2005, p12) plantea esta cuestión cuando asevera que "existen muchísimas formas de hacer estudios de casos".

Walker (1983, p45) lo define brevemente como “el examen de un ejemplo en acción”, planteando el examen con la intención de comprender, el ejemplo como unidad de estudio y acción por su carácter dinámico. Por su parte, Stake (2005, p11) destaca la comprensión de la realidad como objeto de estudio “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

Desde una perspectiva interpretativa, Pérez Serrano (1994, p81) afirma que "su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia". Como en el caso del presente estudio, que posee la intencionalidad de alcanzar el conocimiento de lo particular sin olvidar su contexto específico. Al explorar lo más profundo de una experiencia, aportan a la concreción respecto al tema de estudio, lo que resulta tremendamente valioso para informar realidades educativas complejas y comprender sus procesos internos, ayudando a reflexionar sobre las prácticas (Álvarez y San Fabián, 2012).

En la situación particular de esta investigación, el interés está centrado en las experiencias personales, académicas y sociales de los estudiantes del Programa T+I, es decir, casos con especificidades propias que tienen un valor en sí mismos. Esto define el estudio de casos de esta investigación como intrínseco, según la terminología de Stake (2005) o como diseño de caso único según Yin (1989). De esta manera, no se eligen los casos por ser representativos de otros casos, sino porque los casos en sí mismos son de interés (Álvarez y San Fabián, 2012).

### 9.3 Población en estudio

Los estudiantes participantes de la investigación fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios de inclusión:

- Estudiantes de la Facultad de Medicina: Como se mencionó en los antecedentes, en las carreras de la Facultad de Medicina no existe seguimiento de la experiencia del primer año universitario de los estudiantes T+I (Medicina, Odontología, Kinesiología, Fonoaudiología, Nutrición y Dietética y Enfermería). En la Tabla N°1 se presenta la distribución de los estudiantes por carrera.
- Programa Talento + Inclusión: Si bien existen diferentes vías de admisión complementarias a la PSU, en este estudio se incluyeron solamente los ingresos vía T+I, en concordancia al objetivo del trabajo.
- Admisión 2014-2015: Si bien existen tres generaciones de ingreso vía admisión T+I (2014, 2015 y 2016), solamente los estudiantes de admisiones 2014-2015 han tenido la experiencia de su primer año de vida universitaria, por lo que en ellos se centra el trabajo.

Tabla N° 3: Distribución de los estudiantes por carrera en admisión 2014-2015

<b>Carrera</b>	<b>2014 (N)</b>	<b>2015 (N)</b>	<b>Total</b>
Medicina	3	4	7
Odontología	4	3	7
Enfermería	4	4	8
Kinesiología	6	3	9
Fonoaudiología	3	3	6
Nutrición y Dietética	0	4	4
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>21</b>	<b>41</b>

## **9.4 Técnicas de recopilación de información**

El diseño metodológico consideraba dos técnicas en la recopilación de la información en primera instancia: entrevista grupal y análisis de documentos. Si en la entrevista grupal se obtenía información necesaria de profundizar, se recurriría a una tercera técnica de recopilación de información: entrevista semiestructurada (individual) a informante clave, una persona con conocimientos especiales y que pudiera aportar información significativa a la investigación (Martínez, 2000). Sin embargo, posterior al análisis de contenido realizado, se determinó de acuerdo a la evaluación del investigador, que no es necesario profundizar ninguno de los temas, puesto que se cuenta con información de un nivel de profundidad suficiente para responder a la pregunta de investigación y los objetivos del estudio.

### **9.4.1 Entrevista grupal**

La entrevista grupal trata sobre un tema específico y se realiza en un pequeño grupo (seis a ocho personas) que participa en la entrevista durante una hora y media o dos horas (Patton, 1987).

Requiere una gran preparación del entrevistador quien debe tener estar atento no sólo a lo que piensan y sienten cada uno de los miembros del grupo, sino también a sus actitudes reveladas durante la entrevista. Las entrevistas grupales logran estimular a los entrevistados responder y apoyarse en el recuerdo. De esta manera son muy ricas en datos (Flick, 2004).

Patton (1987) subraya que la entrevista grupal es una entrevista propiamente tal, no un debate. No se trata de una sesión de resolución de problemas, ni de un grupo de toma de decisiones, sino que es una entrevista que se lleva a cabo entre varias personas. A diferencia de un grupo focal, hace énfasis en las preguntas y respuestas entre el investigador y los participantes, no se centra en la interacción dentro del grupo (Powel & Single, 1996).

En el presente estudio se diseñó una pauta de entrevista grupal compuesta por 22 preguntas, las cuales fueron principalmente de carácter abierto. Las preguntas 1-6 responden al objetivo específico 1, las preguntas 7-17 responden al objetivo específico 2 y las preguntas 18-22 responden al objetivo específico 3 (anexo 1).

La pauta de la entrevista grupal fue sometida a validación de contenido por medio de dos expertos. Se construyó una matriz de coherencia para alinear las preguntas que componen la pauta de entrevista con los objetivos del estudio con el fin de asegurar la representatividad de los objetivos propuestos (anexo 2).

La entrevista grupal se realizó en dos instancias diferentes. La primera se llevó a cabo el día 03/05/2016 a las 13:00 hrs en el Campus San Joaquín y la segunda el día 13/05/2016 a las 13:00 hrs en el Campus Casa Central. Las fechas fueron determinadas posterior a un análisis de los horarios de cada una de las carreras, para privilegiar los días en que sería posible contar con un mayor número de asistentes. Se realizó en el módulo correspondiente a la hora de almuerzo por el mismo motivo. Se invitó a participar por medio de un correo electrónico enviado por la coordinadora del Programa Talento e Inclusión para las carreras de la salud, quien no realiza actualmente docencia a los estudiantes, puesto que así fue solicitado por el Comité de Ética de la PUC para evitar cualquier tipo de actitud que pudiera ser considerada coercitiva.

Para la primera entrevista se envió invitación a miembros de las carreras de Odontología, Enfermería, Kinesiología, Nutrición y Dietética y Fonoaudiología. La carrera de Medicina no fue considerada en esta ocasión puesto que sus estudiantes tienen la totalidad de las clases en Campus Casa Central.

Para la segunda entrevista se envió invitación a Medicina y a los estudiantes de las otras carreras que no pudieron asistir a la primera entrevista. Si bien ellos tienen la mayor parte de sus clases en Campus San Joaquín, tienen también determinadas asignaturas en Campus Casa Central.

Finalmente asistieron 9 estudiantes a la primera entrevista: 4 de Fonoaudiología, 2 de Nutrición y Dietética, 1 de Kinesiología, 1 de Odontología y 1 de Enfermería. De manera que se contó con la participación de las diferentes carreras consideradas para este primer encuentro. La entrevista tuvo una duración de 62 minutos.

A la segunda entrevista asistieron 4 estudiantes: 3 de Medicina y 1 de Enfermería. La entrevista duró 57 minutos.

Afortunadamente, luego de la realización de ambas entrevistas, se contó con la participación de todas las carreras de la Facultad de Medicina. Ambas entrevistas fueron grabadas con el programa ALON Dictaphone y a continuación fueron transcritas al programa Word.

#### **9.4.2 Análisis de documentos**

La recopilación documental es un instrumento cuya finalidad es obtener datos a partir de documentos (tanto escritos como no escritos), susceptibles de ser utilizados dentro de los propósitos de una investigación.

En este caso se emplearon las fichas académicas de los estudiantes, que se incluyen dentro de la categoría de “informes” propuesta por Ander-Egg (1982), como un tipo de documento escrito. Fueron obtenidas el día **11/01/2016** desde el software IBM Cognos-UC. Este documento contiene información acerca de antecedentes de admisión, antecedentes académicos y concentración de notas.

#### **9.5 Análisis de datos**

Para tener un primer acercamiento al objeto de estudio, es decir, a las experiencias personales, académicas y sociales de los estudiantes del programa T+I, se realizó una lectura inicial de toda la información recogida a través de las entrevistas, lo que permitió obtener una idea global del contenido de los textos y conocer aquellos temas emergentes principales.

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

Para definir las dimensiones y categorías se utilizó el método de comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss (1967). Se recurrió a un proceso deductivo-

inductivo, puesto que si bien al comienzo se utilizaron categorías definidas previamente, éstas fueron redefinidas de acuerdo a la información recogida.

Para la presente investigación se estableció finalmente un sistema compuesto por dos dimensiones: La experiencia y Factores asociados a la experiencia. La primera dimensión incluye tres categorías referidas a los distintos ámbitos de la experiencia 1) experiencia personal, 2) experiencia académica y 3) experiencia social. Por otro lado, la segunda dimensión está compuesta por 4) las dificultades que han presentado durante el proceso y 5) los aspectos que han facilitado su experiencia. A su vez, la categoría 5 está compuesta por dos subcategorías: 5a) elementos personales y 5b) apoyos institucionales. En la Tabla N° 4 se presenta el sistema de dimensiones y categorías.

Tabla N° 4. Sistema de dimensiones y categorías.

<b>Dimensión 1: La experiencia</b>			
<b>N°</b>	<b>Categoría</b>	<b>Descriptor</b>	
1	<b>Experiencia personal</b>	En esta categoría se hace referencia a las emociones vividas por los entrevistados desde que el proceso de selección a la universidad y durante su primer año de vida universitaria. También aborda la manifestación de bienestar/malestar.	
2	<b>Experiencia académica</b>	Esta categoría contiene los aspectos relacionados al desempeño académico y la mirada que poseen los entrevistados respecto a su trayectoria y resultados.	
3	<b>Experiencia social</b>	En esta categoría se aborda la vivencia social que manifiesta el entrevistado respecto a sus pares y profesores y la importancia que éstas tiene para él.	
<b>Dimensión 2: Factores asociados a la experiencia</b>			
4	<b>Dificultades</b>	En esta categoría se incluyen todos aquellos factores que obstaculizaron su transición a la vida universitaria.	
5	<b>Aspectos facilitadores</b>	En esta categoría se incluyen todos aquellos factores que favorecieron su transición a la vida universitaria.	
	Subcategorías	<b>a. Elementos personales</b>	Aspectos propios de los estudiantes que han resultado facilitadores de su experiencia en primer año de universidad.
		<b>b. Apoyos institucionales</b>	Herramientas y/o apoyos que han recibido por parte de la institución, la opinión que tienen en relación a ellos y sugerencias respecto a otros apoyos que podrían ser incorporados.

## 9.6 Criterios de rigor metodológico

Tratándose de una investigación con enfoque cualitativo, con supuestos sobre la realidad como algo socialmente construido, se vuelve difícil acomodarla a los criterios de rigurosidad metodológica usualmente empleados en las investigaciones de tipo cuantitativas. Por lo tanto, la confiabilidad de los resultados de este estudio se ha establecido en función de los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, descritos por Ruiz (2012).

La **credibilidad** hace referencia a que los datos de la investigación sean creíbles. En este estudio, la credibilidad fue impulsada por la *triangulación de datos*, que implica reunir una variedad de datos sobre un mismo tema a través del uso de dos o más técnicas de recogida de información para luego contrastar unos con otros y confirmarlos (Skrtic, T et al. 1985; citado por Ruiz, 2012). En esta investigación, los datos fueron recogidos mediante el uso de las entrevistas y análisis de documentos como técnicas diferentes para recopilar la información.

También se consideró la *triangulación de investigadores* como una forma de abordar la realidad evaluada desde las miradas múltiples de los distintos observadores. Los datos fueron contrastados desde las distintas miradas tanto del investigador como del Director de Tesis, además se compararon los datos con el fin de obtener elementos coincidentes y diferentes provenientes de la información que se brindaron en las distintas entrevistas.

La **transferibilidad** pretende comunicar el máximo posible a contextos parecidos que permitan establecer líneas de transferencia. De esta forma, la técnica utilizada para cumplir con este criterio fue la *recogida abundante de información*, que se expresa en la descripción detallada de la información recogida mediante entrevistas grupales.

La **dependencia** es un criterio que se refiere a que la información recogida posea un cierto grado de estabilidad de los resultados en el tiempo, previsible para el futuro y en otros contextos.

El presente trabajo responde a este criterio mediante la estrategia de *métodos solapados*, que se logra a través del uso de entrevistas y análisis de documentos, que permiten

recoger información complementaria respecto de un mismo fenómeno en estudio. Asimismo, la estabilidad se ve inducida por medio de la *auditoría* realizada por el Director de Tesis, que es Profesor, Magister en Educación en Ciencias de la Salud de la Universidad de Chile y candidato a Doctor en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

La **confirmabilidad** permite evitar que la continua interpretación de fenómenos por parte del investigador pueda hacer perder la distancia y perspectiva necesaria. Los *descriptores de baja inferencia* permitieron disponer de registros de datos precisos acerca del fenómeno investigado, puesto que las entrevistas grupales fueron escuchadas reiteradamente antes de ser transcritas al archivo Word, respetando al máximo los enunciados de los participantes, para poder ser utilizadas posteriormente como citas en la discusión y texto del documento de tesis en general, como una forma de ejemplificar las declaraciones formuladas por el investigador.

### **9.7 Consideraciones éticas**

El proyecto de investigación fue enviado al Comité de Ética de la PUC para solicitar evaluación de los aspectos éticos. En el primer informe, con fecha 01/12/2015 el Comité de Ética realizó observaciones al investigador de manera que el proyecto quedó pendiente a la espera de las modificaciones solicitadas para contar con su aprobación final (anexo 3). Acogidas las indicaciones del Comité de Ética, se envió una nueva solicitud con las modificaciones incorporadas, obteniendo finalmente la aprobación por el Comité de Ética el día 21/04/2016 (anexo 4).

Igualmente, los estudiantes fueron informados acerca del propósito de la actividad y los objetivos del estudio, así como del uso que se le daría a la información obtenida en la entrevista. Se precisó que la participación era voluntaria pudiendo declinar en el momento que el participante deseara. Se formalizó por medio de un consentimiento informado (anexo 5) firmado por el director de la institución, el investigador y los estudiantes participantes. La información obtenida es anónima y confidencial.

## **10. RESULTADOS**

A continuación se exponen los resultados del análisis de documentos realizado y los resultados obtenidos en las entrevistas grupales, desarrolladas en los grupos de San Joaquín y Casa Central.

### **10.1 RESULTADOS DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS**

A continuación se exponen los resultados obtenidos del análisis de antecedentes de admisión, antecedentes académicos y concentraciones de notas de todos los estudiantes de la Facultad de Medicina pertenecientes al Programa Talento + Inclusión admisiones 2014-2015.

#### 10.1.1 ANÁLISIS DE ANTECEDENTES DE ADMISIÓN

##### **Procedencia de los estudiantes**

<i>Región</i>	<i>N</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Metropolitana</i>	28	70%
<i>O'Higgins</i>	3	7,5%
<i>Valparaíso</i>	2	5%
<i>Maule</i>	2	5%
<i>Magallanes</i>	2	5%
<i>Atacama</i>	1	2,5%
<i>Bío-Bío</i>	1	2,5%
<i>Lagos</i>	1	2,5%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

**Comentarios:** Se puede observar que existe un 70% de los estudiantes que proviene de la Región Metropolitana y un 30% que proviene de otras regiones. Dentro de estas últimas, predominan las regiones V, VI, VII y XII.

## Puntajes en pruebas PSU

	<i>Lenguaje</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Ciencias</i>
<b><i>Enfermería</i></b>			
2014	703,75	645,75	633
2015	622,5	646,5	644
<b><i>Fonoaudiología</i></b>			
2014	595,3	578,3	552,3
2015	584,3	588	615
<b><i>Kinesiología</i></b>			
2014	583,6	625,2	589
2015	650	614,6	581,3
<b><i>Medicina</i></b>			
2014	657,3	781,6	704,6
2015	676,75	739,75	751,5
<b><i>Nutrición y Dietética</i></b>			
2015	565,6	623	604,3
<b><i>Odontología</i></b>			
2014	660	654,75	651
2015	656,6	649,3	675,6
<b><i>Promedio total</i></b>	<b>632,3</b>	<b>649,7</b>	<b>636,5</b>

**Comentarios:** Se puede observar que el comportamiento en relación a las pruebas de selección es heterogéneo entre las distintas carreras. En promedio, la prueba con mejor puntaje obtenido es matemáticas (649,7), la cual va seguida por ciencias (636,5) y en último lugar se encuentra lenguaje (632,3).

### 10.1.2 ANÁLISIS DE ANTECEDENTES ACADÉMICOS

#### Deserción y Retención

<b>Situación de los estudiantes</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Vigente</b>	39	95,12%
<b>Abandono</b>	2	4,88%

**Comentarios:** De un total de 41 miembros admitidos al programa Talento e Inclusión en los años 2014-2015, sólo dos han desertado, lo que corresponde a un 4,88% de los estudiantes.

**Registro de causales de eliminación**

<b>Carreras</b>	<b>Sí entran en causal</b>	<b>No entran en causal</b>	<b>Total</b>
Enfermería	0	8	8
Fonoaudiología	2	4	6
Kinesiología	2	7	9
Medicina	0	7	7
Nutrición y Dietética	0	3	3
Odontología	2	5	7
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>33</b>	<b>39</b>

**Comentarios:** En primer año hubo seis estudiantes en causal de eliminación por el artículo 30b del Reglamento del alumno de Pregrado, el cual señala *El alumno que al término de sus dos primeros períodos académicos cursados, considerados en conjunto, no apruebe el número de créditos establecidos por la Facultad o Unidad Académica correspondiente.* Estos seis estudiantes equivale a un 15,4% del total del Programa Talento e Inclusión en la Facultad de Medicina. Los antecedentes de causalidad se registran en las carreras de Fonoaudiología, Kinesiología y Odontología. Cabe agregar que dichos estudiantes fueron deseliminados por la Comisión de Facultad, instancia en que se revisan los antecedentes de los estudiantes y se toma la determinación de si el estudiante pasa a Comisión de Gracia (segunda instancia que decide definitivamente si el alumno permanece o abandona la institución) o es deseliminado inmediatamente. Hasta la actualidad, los estudiantes del Programa Talento + Inclusión de la Facultad de Medicina no han derivado a Comisión de Gracia, puesto que la Comisión de Facultad toma en consideración que los estudiantes de contextos desfavorecidos presentan una brecha importante en sus conocimientos de entrada por lo que resulta esperable que su rendimiento sea deficiente en primer año. Sin embargo,

no existe ninguna normativa que así lo especifique para estos casos determinados, siendo más bien una atribución específica de dicha comisión. De esta manera, los seis estudiantes permanecen vigentes hoy en sus respectivas carreras.

### 10.1.3 ANÁLISIS DE CONCENTRACIONES DE NOTAS

En primer lugar se exponen los resultados obtenidos en los test de idioma rendidos a inicio de primer año: Luego se presentan las tablas de rendimiento por carrera donde se analiza de manera dicotómica: cursos aprobados/ cursos reprobados. Finalmente se enseña una tabla resumen de los principales problemas de rendimiento en las diferentes carreras y finalmente.

#### **Reprobaciones en Test de Idioma**

Carrera	Comunicación escrita		Inglés	
		R		R
Odontología	5/7	71,4%	7/7	100%
Fonoaudiología	3/5	60,0%	5/5	100%
Medicina	3/7	43,0%	7/7	100%
Enfermería	3/8	37,5%	8/8	100%
Nutrición	1/3	33,3%	3/3	100%
Kinesiología	1/8	12,5%	8/8	100%

**Comentarios:** Todos los alumnos tienen dificultad en el test de inglés (100% de reprobación) mientras que en comunicación escrita las carreras con mayor dificultad son Odontología, Fonoaudiología y Medicina.

#### **Enfermería**

Cursos	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	Total R
Razonamiento cuantitativo	A	A	A	A	A	A	A	A	0
Química general	A	A	R	A	R	R	A	A	3
Anatomía general y del desarrollo	A	A	A	A	A	A	A	A	0
Enfermería: profesión y disciplina	A	A	A	A	A	A	A	A	0
Prevención y manejo de accidentes	A	A	A	A	A	A	A	A	0
Psicología de la personalidad	A	A	A	A	A	A	A	A	0
Taller de hábitos y estrategias de estudio									

Bioquímica celular	A	A	A	A	A	A	A	A	0
Salud intercultural	A	A	A	A	A	A	A	A	0
Cuidados de enfermería	A	A	A	A	A	A	A	A	0
Manejo del stress y ansiedad en la vida universitaria	A	A	A	A	A	A	A	A	0
<b>Total Reprobaciones</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>

**Comentarios:** Es posible observar que 5/8 estudiantes no presentan ningún curso reprobado en primer año, lo que corresponde al 62,5% de los miembros del programa. Las 3 estudiantes restantes presentan solamente un curso reprobado: Química. Es la única asignatura que presenta reprobación en primer año.

### Fonoaudiología

Cursos	E1	E2	E3	E4	E5	Total R
Biología de la célula	A	A	A	A	R	1
Cálculo	R	R	R	R	R	5
Química	R	R	A	A	R	3
Introducción a la Anatomía	R	A	A	A	A	1
Introducción a la Fonoaudiología	A	A	A	A	A	0
Procesos Psicológicos Básicos	A	A	A	A	A	0
Taller de hábitos y estrategias de estudio	A	A	A	A	A	0
Fisiología	/	A	A	R	/	1
Física para Fonoaudiología	A	A	A	A	R	1
Anatomía de cabeza y cuello y Neuroanatomía	/	A	A	A	R	1
Bioestadística	A	A	A	A	R	1
<b>Total Reprobaciones</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>14</b>

**Comentarios:** Se puede observar que todos los estudiantes presentan al menos una reprobación en primer año. La estudiante N°5 presenta 6 reprobaciones de 11 asignaturas cursadas. Destaca el rendimiento en el curso de Cálculo que es reprobado por la totalidad de los estudiantes y en Química que es reprobado por 3 estudiantes. En los cursos que no requieren de conocimiento científico como Introducción a la Fonoaudiología, Procesos Psicológicos Básicos y Taller de hábitos y estrategias de estudio no se observa reprobaciones.

## Kinesiología

Cursos	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	Total R
Biología de la célula	A	R	A	A	A	R	A	A	2
Cálculo	A	R	A	A	A	R	A	A	2
Química	A	R	A	A	A	R	R	R	4
Morfología general	R	A	A	A	A	R	A	A	2
Introducción a la Kinesiología	A	A	A	A	A	A	A	A	0
Taller de hábitos y estrategias de estudio	A	A	A	A	A	A	/	/	0
Fisiología	R	/	A	A	A	/	A	A	1
Física	R	/	R	A	R	/	R	R	5
Morfología de sistemas	/	A	A	A	A	/	A	A	0
Bioquímica general	/	/	A	A	R	/	/	/	1
<b>Total Reprobaciones</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>17</b>

**Comentarios:** Se puede observar que existe una estudiante que logra pasar primer año sin presentar reprobaciones en sus cursos. La estudiante N°6 presenta 4 reprobaciones de 6 asignaturas cursadas. Destaca el rendimiento en los cursos de Química y Física, que son reprobados por 4/8 y 5/6 estudiantes respectivamente, lo que corresponde al 50% de los estudiantes en el caso de Química y al 83% de los estudiantes en el caso de Física. En los cursos que no requieren de conocimiento científico como Introducción a la Kinesiología y Taller de hábitos y estrategias de estudio no se observa reprobaciones.

## Nutrición y Dietética

Cursos	E1	E2	E3	Total R
Biología de la célula	A	A	A	0
Cálculo	A	A	A	0
Química	R	A	A	1
Morfología general	A	A	A	0
Introducción a la Nutrición	A	A	A	0
Taller de hábitos y estrategias de estudio	A	A	A	0
Fisiología	R	A	A	1
Física	A	A	A	0
Ciencia de los alimentos I	/	A	A	0
Bioquímica general para Nutrición	/	A	A	0
<b>Total Reprobaciones</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

**Comentarios:** En Nutrición y Dietética se observa un rendimiento superior a la carrera de Kinesiología, que presenta similar carga académica en primer año. Tan sólo un estudiante presenta reprobaciones (1/3). Los cursos reprobados son Química en primer semestre y Fisiología en segundo semestre.

### Medicina 2014

Cursos	E1	E2	E3	Total R
Cálculo	A	A	A	0
Anatomía y embriología humana I	A	A	A	0
Introducción a los estudios médicos	A	A	A	0
Bioestadística	A	A	A	0
Ética	A	A	A	0
Taller de hábitos y estrategias de estudio				
Química				
Física para Ciencias Biomédicas	A	A	A	0
Anatomía y embriología humana II	A	A	A	0
Fundamentos filosóficos de la Medicina y Odontología	A	A	A	0
Aplicaciones biomédicas de la física	A	A	A	0
<b>Total Reprobaciones</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Comentarios:** Es importante señalar que se presenta por separado Medicina 2014 de Medicina 2015 puesto que son cargas académicas diferentes debido al cambio curricular ocurrido en ese período. Destaca un rendimiento académico parejo, donde todos los estudiantes aprueban el 100% de las asignaturas cursadas.

### Medicina 2015

Cursos	E1	E2	E3	E4	Total R
Razonamiento matemático	A	A	A	A	0
Filosofía de las ciencias	/	/	/	A	0
Física	A	A	A	A	0
Bases y fundamentos de la Medicina I	A	A	A	A	0
Química	A	A	A	A	0
Taller de hábitos y estrategias de estudio	A	A	A	/	0

Biología molecular de la célula	A	A	A	A	0
Bioestadística	A	A	A	A	0
Bases y fundamentos de la Medicina II	A	A	A	A	0
Psicología médica	A	A	A	A	0
Integrado Ciencias Médicas I	A	A	A	A	0
<b>Total Reprobaciones</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Comentarios:** Al igual que en los resultados de Medicina 2014 destaca un rendimiento académico parejo, donde todos los estudiantes aprueban el 100% de las asignaturas cursadas.

### Odontología

Cursos	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	Total R
Cálculo	A	A	A	A	A	A	A	0
Bioestadística	A	A	A	A	A	A	A	0
Anatomía Topográfica y Embriología I	R	A	R	A	A	A	A	2
Fundamentos odontológicos integrados I	A	A	A	A	A	A	A	0
Introducción a los estudios médicos	A	A	A	A	/	/	/	0
Taller de hábitos y estrategias de estudio	A	A	A	A	/	/	/	0
Física para Odontología	R	R	R	A	A	A	A	3
Anatomía Topográfica y Embriología II	R	A	R	A	A	A	A	2
Fundamentos filosóficos de la Medicina y Odontología	A	A	A	A	A	A	A	0
Fundamentos odontológicos II	A	A	A	A	A	A	A	0
Química	R	R	R	A	A	A	A	3
<b>Total Reprobaciones</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>

**Comentarios:** Se puede observar que si bien existen 4 estudiantes que logran finalizar primer año sin reprobaciones, hay dos estudiantes que presentan cursos reprobados y una estudiante que presenta un curso reprobado. Destaca el rendimiento en los cursos de Química y Física, que son reprobados por 3/7 estudiantes, lo que corresponde al 42,85. Cabe destacar que otros cursos de dominio matemático como Cálculo y Bioestadística son aprobados en su 100%.

### **Cursos con reprobación mayor al 30%**

<b>Carrera</b>	<b>Cursos</b>	<b>N° reprobados/ N° alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
Fonoaudiología	Cálculo	5/5	100%
	Química	3/5	60,0%
	Fisiología	1/3	33,3%
Kinesiología	Física	5/6	83,3%
	Química	4/8	50,0%
	Fisiología	1/3	33,3%
	Bioquímica general	1/3	33,3%
Odontología	Física para Odontología	3/7	42,9%
	Química	3/7	42,9%
Enfermería	Química general	3/8	37,5%
Nutrición	Química	1/3	33,3%
	Fisiología	1/3	33,3%
Medicina	---	---	---

**Comentarios:** Las carreras con mayor porcentaje de reprobación de cursos son Fonoaudiología y Kinesiología. En Medicina no existen reprobaciones. Los cursos con mayor reprobación son de Ciencias Básicas, específicamente Química y Física. Cálculo tiene 100% de reprobación en Fonoaudiología pero no destaca en otras carreras. Los cursos específicos de carrera no presentan reprobaciones significativas.

## **10.2 RESULTADOS DE ENTREVISTAS GRUPALES**

Los resultados de las entrevistas grupales se presentan en dos dimensiones: las experiencias y factores asociados a las experiencias. A su vez, en cada dimensión se tabulan los resultados en sus respectivas categorías y subcategorías cuando corresponda.

### **10.2.1 DIMENSIÓN: LA EXPERIENCIA**

#### **CATEGORÍA 1: EXPERIENCIA PERSONAL**

**Descriptor:** En esta categoría se hace referencia a las emociones vividas por los entrevistados desde que el proceso de selección a la universidad y durante su primer año de vida universitaria. También aborda la manifestación de bienestar/malestar.

#### **Entrevista San Joaquín:**

M1: “Por lo menos en mi colegio yo era como la única que pensaba así como en poder venir a Santiago; todas las demás era como: “No, si me quedo aquí en la UDA o en el INACAP”, que era lo único que hay allá en Chañaral y en Copiapó, y como que nadie más pensaba como siquiera en revisar las otras páginas de otras universidades”.

M4: “Si la opción no está, uno mismo como que no ve más allá. Aparte que es como, no sé, **la** universidad, entonces igual a veces uno misma se va limitando y dice: “No, no me va, no me va a alcanzar el puntaje para llegar ahí. Mejor sigo estudiando algo en un instituto”. Entonces eso mismo uno, cuando está en la media, como que se va bajoneando. En mi caso no fue así, yo dije siempre: “No, yo quiero estudiar algo...”. O sea, sabía qué quería estudiar, pero, pero no todos somos iguales”.

M1: “El puntaje igual me alcanzaba como para postular a otras universidades, pero o sea, “Di la prueba, igual no me han dicho si sí ni no”, entonces como que igual eso desanima, porque uno, aunque diga: “No, a lo mejor no voy a ser la persona que elijan”, uno igual como que se hace alguna ilusión: “No, ¡pucha!, vine para acá y es súper linda la universidad, me gustaría

estudiar aquí” Así que es como un poco decepcionante que no me avisaran como el día, pero fue más emocionante que me hayan avisado al otro día. Sí. Porque yo tenía como todas las esperanzas así de ya no, no va a pasar, y pasó”.

P: “Pa mi papá creo...Y como que se le pusieron los ojos llorosos de la emoción. Y después como que mi papá no podía decir nada, ¿ah?, porque estaba así como, que no podía ni creerlo, porque primero quedar en la Católica y no tenía el puntaje para quedar, y después, que más encima tenga beca, como que él no lo podía creer. Y como que no; estuvo, muy...en todo el día estaba así como impactado”.

M 7: “Amo mi carrera, la amo. El año pasado estaba súper desmotivada porque estudiaba mucho y me sacaba muchas malas notas, muchas malas notas y ahora ya no; ya tomé el ritmo y ahora estoy mucho más contenta con todo lo que hago. Disfruto más la U”.

M1: “Yo todos los días me acuerdo de mi colegio. Extraño como de que...y como era un curso, un colegio más o menos chico, como que todos nos conocíamos con todos, era como...buena onda. Y ahora es como la universidad y es como gigante”.

M 3: “A mí me costó mucho el cambio de ciudad, fue muy fuerte. Fuerte, como la tranquilidad de llegar de...No sé, salía del colegio y me iba caminando, veía el mar o llegaba a mi casa y mi abuelo. Y llegaba, apenas llegaba me ponía un plato en la mesa; eso era muy diferente a acá. Entonces tenía que...Acá era otro ritmo, otra casa, otra ciudad, como el transporte muy lejos, entonces igual me costó eso. O también, no sé, los sentimientos de mi casa también me afectaron mucho; separarme de mi familia fue muy traumante. Pero creo que ya estoy más acostumbrada”.

M 5: “No vivía en Santiago desde los 10 años y llegar a Santiago de vuelta y que estuviera como...era súper grande, y los colores no entendía nada. Era muy raro para mí, yo en Punta Arenas camino todo el día, no tomo locomoción porque no me gusta. Y es raro así; es raro Santiago”.

M5: “Igual a diferencia de las chiquillas yo voy cada 4 meses a mi casa, entonces...Porque el pasaje en avión es.... Ver a mi familia cada 4 meses, más que nada a mi hermana, porque la extraño mucho es chocante. Porque igual me (inaudible) porque voy a ver a mi familia y me libero de todo el estrés

que tenía acá. Y renuevo energías para volver acá y yo sé que esto lo hago porque quiero salir adelante y sacar a mi hermana adelante, entonces es como que... (inaudible)”

M 2: “Sí, yo creo que eso es un cambio como medio casi que traumante en un inicio, porque a mí me pasó que iba en un colegio que era muy chico y como que la generación anterior a nosotros era la primera generación de cuartos, entonces tampoco era como tan, tan como especializado en hacer educación media y como que uno estaba con los profes desde ya la básica, prácticamente, entonces como que los conocía y era como partner. Y yo en mis clases era como la que le ayudaba a los profes muchas veces, porque terminada todas las cosas tan rápido en clases que me pedían que le empezara a explicar a mis otras compañeras, entonces yo llegaba a mi casa a no hacer nada; yo terminaba todo en el colegio y tenía todo el tiempo libre. Y acá llegar es como: “Okey, no tengo tiempo” (Risas del resto); tengo tanto que estudiar”. Es horrible, horrible ese cambio.

M3: “No, mi colegio, por ejemplo, era como más relajado; yo me acuerdo que salía del colegio, me iba a la casa, estudiaba un rato, y acá como que corro todo el día”.

M 1: “Decía voy a estudiar y voy después a estar con mi familia. Pero al final estudiaba y mi familia quedaba como botada. Entonces como que yo aprendí que estudio un rato, estoy con mi familia, después estudio, después de nuevo con mi familia, después con mis amigos, como que no separarme tanto de mis amigos. Eso encuentro que es como una cosa que aprendí”.

M 1: “Estoy como mucho más ordenada y creo que ahora mi calidad de vida es mucho mejor que el año pasado. Yo sentía que el año pasado no vivía. Como que era un robot. Como que yo me dormía, me levantaba y era un zombie”.

M2: “Entonces ahora creo que está mucho, yo me siento mucho mejor porque ya de partida no estoy viviendo tan lejos y ya sé cómo organizar mejor mis tiempos, entonces siento que ya no tengo ese estrés del primer semestre, aparte que ya estoy acostumbrada a que si tengo un rojo ya lo puedo superar, en la próxima prueba me puede ir mejor, tengo que estudiar igual. Entonces creo que ha mejorado bastante. El primer semestre fue súper golpeante pero ya no. No tanto”.

M 4: “Nuestra malla es súper cargada y como que no te da espacios para nada; nada. Nada; con suerte puedes tomar electivos, y los electivos que te calzan como...Y como que de verdad, ahora hago yoga, voy a unos talleres extraprogramáticos entonces como que estoy mucho más calmada. Aparte de que a mí me gusta mucho la política como aparte de mi carrera, entonces como que soy... el año pasado

me metí al centro de alumnos y como que pude interiorizar mi...como que hay tantos lugares y actividades que se dan en la U en los que uno puede participar que puede como ir desarrollándose más allá de lo que uno está estudiando. Como ir, ir picando en diversos aspectos”.

M 1: “Realmente tengo tiempo de, no sé, en la semana estudio, trabajo a veces; entonces como que me calza todo bien, estoy durmiendo bien; todo....Es como ya cosa de organizarse”.

### **Interpretación:**

La experiencia personal está marcada por un fuerte proceso de cambio entre la educación secundaria y la educación superior. Se presentan casos de cambio de ciudad que dificultan aún más este paso. Se relata la diferencia vivida entre el primer año donde abundaba el mal rendimiento y consecuente estrés y el segundo año donde se percibe un mayor bienestar.

### **Entrevista Casa Central:**

BJ: “O sea, es que en verdad como que me gusta más la universidad porque me gusta lo que estoy haciendo, entonces...En el colegio había muchas cosas que no me gustaban, aparte de la organización. Si bien era católico, igual que acá, era como mucho más impuesto. Entonces te obligaban a hacer cosas que en realidad no te gustaban, en mi caso”.

C: “Yo a veces extraño un poco el tiempo libre como el de no hacer nada, pero me siento mucho mejor en la universidad que en el colegio. Como que otros ex compañeros de colegio extrañan el colegio, yo nada; como que estoy muy feliz en la universidad y como que siento que me encontré con mis pares”.

B: “Igual se extraña el tiempo libre, se extraña, no sé, la, la cercanía que tenía uno a veces con los compañeros”.

P: “Fue el cambio como de venirme...Yo soy de Lo Miranda, en Doñihue, entonces, no sé, igual allá es como mucho campo, llegar acá, eso es como el cambio. Y no sé, el tiempo libre en realidad. Yo no venía, de hecho, no me gustaba, me sentía mal, pero era por un tema que no me gustaba Santiago, quería mi casa. Claro, o sea, no sé, extrañaba a mi familia”.

B: “Yo me acuerdo que me inscribí para hacer clases en el preuniversitario, fue la primera como actividad social que entré, fue a eso”.

BJ: “Yo siento que es difícil tener una calidad de vida saludable, porque el estrés sí o sí te desequilibra, entonces como que sí o sí vas a, ese estrés lo vas demostrar en algo. Por ejemplo, a mí lo que me pasó en el primer año es que cuando estaba estresado siempre tenía que comer algo, y como que de repente comía mucho, y yo no sé, todos me dicen: “No, si tú siempre has sido flaco” y la cuestión. Pero igual uno se siente distinto, porque aparte, no haces actividad física, como la haces en el colegio, que sí o sí tienes que hacer actividad física, entonces eso es como extraño, no sé”.

C: “Yo creo que al final uno aprende a vivir con la mala calidad de vida que tiene, como... se adapta a eso, no más. Por ejemplo, yo soy muy nerviosa, tengo ansiedad como mucha ansiedad siempre. Fui a la sicóloga, fui al siquiatra, me dieron pastillas, pero al final aprendí a convivir con mi ansiedad, y uso otros métodos para quitármela, no sé, hago natación; trato de hacer harto deporte porque es lo único, lo que me ayuda a quitar esa energía demás que tengo. Y soy mala para dormir también. Como que algunos igual me envidian en ese sentido, porque quizás tengo más tiempo para estudiar más, pero no es bueno tampoco, porque por ejemplo, no es bueno querer dormir y no poder; aunque no me cuesta levantarme en las mañanas tampoco, pero eso me afecta harto. Y estoy nerviosa todo el tiempo, al final. Yo soy una persona nerviosa, como estresada, pero no soy estresada tampoco, ay no sé cómo explicarlo. Soy ansiosa, tengo ansiedad. Es como...”

C: “Yo a veces me quedaba hasta las 9 y media estudiando, acá en la U porque en el departamento me costaba mucho estudiar, y era como ya de ahí, como no sé, tenía ganas de ir al baño y tenía que postergarlo porque tenía que estudiar. Era como prioridad el estudio, después duermo, después voy a comprarme algo para comer. Como empiezo a postergar cosas que igual son básicas”.

P: “De hecho yo, me acuerdo que subí como 10 kilos. Y también yo hacía mucho deporte en el colegio y acá no hacía nada, porque o estudiaba o dormía; estudiaba o dormía. Ahora estoy como que siento que tengo todo el tiempo del mundo, y aun así estudio mucho y no tengo tanto tiempo, pero yo me siento relajada; al menos puedo juntarme con mis amigos una vez, no sé, al mes; menos. O sea, algo, como....”.

C: “Por ejemplo, voy a la selección de natación, o sea, de medicina. Pero sí, como a las cosas que hacen en la universidad igual. ¡Ah!, estoy en la vocalía de bienestar y ahí nos preocupamos como de preparar café y como hacer cosas bonitas para la gente como llevarles huevitos de pascua; cosas así como bien entretenido igual, le hicimos la once a los funcionarios. Igual siento que participo harto como en la universidad fuera de lo académico”.

**Interpretación:**

La experiencia personal de los entrevistados se caracteriza por una motivación por sus estudios. Al mismo tiempo, extrañan el tiempo libre y a su familia, puesto que nuevamente se presentan casos de estudiantes provenientes de región. Se relata alteración de un estilo de vida saludable, afectándose la alimentación, el sueño y el deporte.

**CATEGORÍA 2: EXPERIENCIA ACADÉMICA**

**Descriptor:** Esta categoría contiene los aspectos relacionados al desempeño académico y la mirada que poseen los entrevistados respecto a su trayectoria y resultados.

**Entrevista San Joaquín:**

M 3: “Mi experiencia el primer semestre, sí, me costó mucho. Es súper difícil, porque de verdad que estudiaba y no me iba como yo esperaba pero ya después como, ya ha ido mejorando; este año ha sido más...(inaudible) he sabido aprovecharlo hasta el momento”.

M 4: “Eh, bueno mi experiencia también es similar ya que el primer semestre sobre todo fue como donde más me costó; aun así pasé todo el tema pero se ha notado mucho el cambio desde el primer semestre a cómo voy ahora en cuanto a las notas y cómo estudio. Así que mi experiencia ha sido súper buena”.

M 7: “Me costó mucho primero; mucho, mucho, mucho. En general el primer y segundo semestre. Pero ahora ya agarré el ritmo y amo mi carrera, la amo. El año pasado estaba súper desmotivada porque estudiaba mucho y me sacaba muchas malas notas, muchas malas notas y ahora ya no; ya tomé el ritmo y ahora estoy mucho más contenta con todo lo que hago. Disfruto más la U”.

M 6: “Y sí, el primer semestre es bastante complicado, sobre todo enfermería, que tiene una malla como súper cargada al como al choque el primer semestre”.

M 2: “Es que igual al principio por lo menos en mi carrera; el primer semestre es súper cargada la malla. O sea, en el caso de nosotros en fono, entrábamos a las 8 y salíamos a las 5, todo el día, entonces...Y las pruebas, me acuerdo de cálculo, prueba a la 6. Entonces igual...”

M 4: “Nuestra malla es súper cargada y como que no te da espacios para nada; nada. Nada; con suerte puedes tomar electivos, y los electivos que te calzan como... Que calzan con la malla porque no tienes muchas opciones tampoco, si son muy pocas las instancias donde puedes tomar, no sé, deportivos o algo así, yo ahora me atrasé un semestre, y como que gracias a eso, este semestre estoy así como muy,

muy casi nada y tomé un deportivo por primera vez. Y tomé como electivos, entonces como que ahora estoy muy relajada y este semestre es una semana así muy relajada y de verdad aprendí como a no estresarme por las cosas, a que de verdad si me llego a atrasar en mi carrera no va a ser el fin del mundo, no voy a ser ni la primera ni la última que se atrase”.

M 1: “Mi malla también el primer semestre también, el horario era como de 8 a 5 todos los días. Y los siguientes semestres, en realidad porque por decisión propia más que nada, tomé igual un horario similar. Que también tomé casi todo el día. Ahora también tengo un horario más o menos pesado, pero me doy cuenta que me he sabido cómo organizar mucho más ahora, porque ya realmente, aunque tenga un horario pesado, hago las cosas antes, el fin de semana yo salgo”.

M8: “Me eché química y me atrasé un año, por supuesto, pero ya fue. Ya me acostumbré, el segundo semestre tuve mejor promedio y ya este año ya, ya le agarré el ritmo a los estudios. Pasé como súper bien”.

M 1: “Yo siento que en el transcurso del año pasado y ahora, en este período, he aprendido a estudiar. Porque realmente, o sea, comparando cómo estudiaba el primer semestre y ahora, me di cuenta que hacía cosas que eran inútiles a la hora de estudiar. Por ejemplo, que yo hacía resúmenes y después los veía y eran lo mismo que estaba en el computador, entonces si los imprimía ahorraba mucho tiempo. Entonces esas cosas fueron como ayudándome mucho para subir notas y a estudiar mejor, entender mejor”.

M 1: “Yo aprendí por ejemplo ahora ya aprendí a dividir el tiempo, aprendí a no sé, si quiero ver tele voy a ver tele en la tarde y después estudio, y después me acuesto, así”.

M 2: “Y ahora este semestre dije como: “Ya, voy a calmarme, voy a centrarme un poco más, para no dejar tan pesada tampoco la semana”. Pero yo creo que pasa mucho por la organización, que en primer año no me pasaba; me organizaba, pero quizás no de la mejor manera, y ahora yo igual puedo organizarme y si quiero hacer una actividad, como por ejemplo, un taller extraprogramático, yo puedo organizarme y hacerlo. Como que eso queda a mi conciencia”.

M 4: “Entonces la presión de la universidad, afuera el ambiente como que uno, como que... Claro que...Porque incluso me bajan un poco los ánimos de estudiar, por lo mismo, me sentía como muy presionada... por todo el estrés”.

M 2: “Y me pasó porque me acuerdo que este año igual estaba hablando con una niña de Talento de fono y era como que se sentía igual súper bajoneada porque no le había ido muy bien en los controles. Y al final, uno se mentaliza con eso, así como que: “¡Pucha!, me fue mal en el control; no, me va mal

en este ramo, me va mal”. Y al final después en la prueba igual le va mal a uno porque ya está con el switch de que “¡Pucha!, me va mal, no entiendo”.

M 1: “Sí. Bueno mí que me pasó de que en el colegio tenía muy buenas notas (Risas del resto) entonces yo iba a las clases, a vez ni prestaba atención pero de alguna manera igual me quedaba todo en la mente y yo no estudiaba nada para las pruebas e igual me iba bien. Y acá yo estudio como.... ¡Cómo estudio!, como mucha información y no me va a caber nada en la cabeza y no sabía estudiar, porque estaba tan acostumbrada a no hacerlo y el cambio de ver solo 6 para arriba a puros rojos fue muy traumático (Risas del resto) Porque así fue al principio, fueron puros rojos y después como que “Ya –dije- no me puede ir tan mal” Entonces empecé a estudiar, a estudiar, y de verdad me saqué la mugre para salvar los ramos y a puros cuatros salvé. Salvada”.

M 2: “Sí, poh. Quizás como igual (inaudible), que, por ejemplo, a mí me pasaba que en el colegio yo tenía casi que puros sietes. Y llegué aquí y como que sacarme, no sé, el primer rojo en anatomía o que no entendía nada que fuera de la clase de cálculo o de química y no entender nada, decía: “No entiendo nada”. Y como que uno se siente al final así como que: “¿Qué estoy haciendo acá?, no debería estar acá, no entiendo ni una””.

M 2: “Porque por lo menos a mí me pasó que el segundo semestre, hay algunos que, ya, sabía que me podía ir mal en una nota pero después la recuperaba con sacarme un 6 si quería y si estudiaba como de firme. Entonces creo que por lo menos a mí me faltó eso como el primer semestre, como que darme cuenta de que un rojo no era el fin del mundo y que no me iba a echar el ramo por sacarme un rojo en un control. Yo creo que ese fue como un cambio igual fuerte. Entonces siento que ya no tengo ese estrés del primer semestre, aparte que ya estoy acostumbrada a que si tengo un rojo ya lo puedo superar, en la próxima prueba me puede ir mejor, tengo que estudiar igual”.

### **Interpretación**

Los entrevistados manifiestan haber vivido un primer semestre muy difícil y estresante, con mallas académicas muy cargadas. Reconocen haber obtenido un mal rendimiento en dicho período, lo que los llevó a una baja de ánimo, constante cuestionamiento y frustración por mal rendimiento. El segundo período mejora gracias a una mayor organización de los tiempos y optimización de los métodos de estudio. Además aprenden a enfrentar malas notas sin caer en sobredimensionarlas.

### **Entrevista Casa Central:**

BJ: “Acá, es imposible estudiar un día antes”.

C: “Yo a veces me quedaba hasta las 9 y media estudiando, acá en la U porque en el departamento me costaba mucho estudiar, y era como ya de ahí, como no sé, tenía ganas de ir al baño y tenía que postergarlo porque tenía que estudiar. Era como prioridad el estudio, después duermo, después voy a comprarme algo para comer. Como empiezo a postergar cosas que igual son básicas”.

BJ: “Sí, porque no hay tiempo. Es una cosa como que uno tiene que organizarse tan bien para que todo calce porque o si no, colapsa. De hecho, a muchos les pasaba. Por ejemplo, con anatomía que es uno de los ramos que está en primer año y que de verdad que es muy difícil, como que al final uno ya, deja todo el tiempo en anatomía y los otros ramos los deja mucho de lado. Entonces necesitaba ser súper organizado”.

BJ: “De verdad a veces es muy difícil hacer todo. Uno quisiera hacer todo, todos los resúmenes, todas las transcripciones de clases, pero en verdad que el tiempo es tan corto, se te hace tan corto que necesitas la ayuda de otro, entonces sí o sí necesitas formar redes para esa ayuda mutua”.

C: “Sí, como que pasaba como con las notas que se necesitaban para pasar los ramos, en ningún momento pensaba que me fuera bien o como con ganas de estudiar. Por ejemplo, cálculo, partí con un rojo y fue como, no sé, “Ya, me tengo que poner las pilas”, pero porque tuve que sacarme un rojo para que empezara a ponerme las pilas. Y en anato también me sacaba rojos, y así iba como entre rojos y otras notas, y al final igual las pasaba, pero no me eximía ni nada, y ahora igual, ahora no hay tanto examen tampoco, entonces; pero igual, me ha ido mucho mejor que en primero. En primero como que andaba como en otra, no sé cómo decirlo, pero no estaba enfocada en estudiar, era como, estaba como muy, como muy, no sé, como dispersa. Sí. Como muy light, como que estudiaba y sentía que, no sé, como que no se reflejaban mis estudios, entonces como que me frustraba y al final decía: “¡Ay!, no quiero estudiar. Y punto””.

BJ: “Y da lata, porque muchas vez le dedicas tanto tiempo y como no te va ya tan bien...”

BJ: “Estudiaba tanto para química y como que no veía frutos, nunca me sacaba un 6, por ejemplo. Entonces eso como que igual a uno lo frustra, como que lo echa para abajo, pero igual. Pasé todo, eso es lo importante”.

P: “Como que me costaba encontrar el sentido, quizás. Porque como era cálculo, era física, era química, que nunca...O sea, me gustaban, pero no tanto”.

C: “Es que igual uno se compara con los compañeros, y pasa que al menos en nuestra carrera, muy pocos se echan ramos; son como 2 de 100. Entonces uno se empieza como a comparar con otras

personas que tienen 6, 5,9, y uno estudió mucho y tiene un 4,3 o un 4,2. Entonces no es un rojo pero se compara con las otras personas y empieza como a desgansarse, a desgansarse; a mí me pasaba eso”.

P: “Lo aprendí en segundo, porque en primero me fue relativamente normal pero no, no bien. Y después me empezó a ir mejor, igual que a todos mis compañeros; a todos nos empezó a ir mejor ahora en segundo, tercero, y yo creo que porque ya le agarramos el ritmo a como a estudiar a conciencia; eso cuesta mucho. Porque en el colegio uno estudia por obligación, por, más que nada por eso, no porque tenga que hacerlo. Ese es como un cambio igual grande, según yo”.

C: “Y, o sea, aprendí a estudiar y, o sea, mis notas de pasar a rojo, cambiaron drásticamente”.

BJ: “Como que siento que estoy al mismo nivel de los demás”.

P: “Sí. Y hay que tener una motivación, creo yo, bastante grande, porque al menos nosotros estamos en tercero y todavía no hay nada de práctica ni nada, pero en realidad, bueno, nosotros somos súper amigos, entonces como que lo vemos siempre como igual, a pesar de todo, bien motivado; es súper importante como eso. Si a uno le gusta, le gusta”.

BJ: “Los ramos que no te gustan siempre, al final no te va ir tan bien”.

C: “Y en los ramos que tenemos ahora a mí me gustan mucho, como que los estudio porque quiero saber, como entenderlos. Pero cambió mucho como la motivación y...No, y el rendimiento en primero me costó, yo pensé en que me podía echar un ramo. Ahora no pienso en echarme ramos, pienso en que me vaya bien, entonces es un gran cambio, según yo”.

### **Interpretación**

La experiencia académica se vio afectada en primer año por falta de tiempo y un rendimiento académico que no cumplía con sus expectativas ni se correspondía con el esfuerzo invertido, lo que sumado a la comparación con sus compañeros, desembocó en un estado de desgano y frustración. Reconocen un evidente progreso en su rendimiento, asociado a la adquisición de métodos de estudio y a una mayor motivación por los cursos actuales.

### CATEGORÍA 3: EXPERIENCIA SOCIAL

**Descriptor:** En esta categoría se aborda la vivencia social que manifiesta el entrevistado respecto a sus pares y profesores y la importancia que ésta tiene para él.

#### Entrevista San Joaquín:

M 1: “En mí es como, es importante el cambio al entrar a la U porque yo antes cuando iba en el colegio yo no hablaba con nadie. O sea, tenía mi grupo de amigas pero onda si tenía que ir a otro lugar me sentía incómoda porque no era mucho de hablar con otras personas que no conocía. Entonces al entrar no, al principio igual sí, fue como ay hay que hacer amistades y hay que hablar, pero igual me costó mucho, a mí me costó mucho en lo personal. Pero encuentro que a medida que pasa el tiempo como que todo me sirvió mucho, porque ahora para llegar a un grupo y hablo. Pero a mí, a mí en lo personal me....”

M 1: “Porque yo igual, yo venía como ya, cuando supe que quedé, mi otro como punto malo, por así decir, es como cómo me voy a integrar. Porque va a haber gente que no es igual a mí, que quizás eso no les va a gustar, entonces ¿cómo?, ¿cómo entrar? Y me ayudó mucho. Entonces yo, yo pienso, si hubiese como entrado de la nada, sin conocer a nadie, hubiese sido todo más difícil. Y no solo en cuanto a lo, como a lo personal, porque igual uno al sentirse bien, como que afecta en cuanto al área académica y a cómo uno viene a la U; o sea, como si yo sé que voy a llegar y van a estar mis amigas, es como “Ya, yo voy a la U y me voy a juntar con las chiquillas y todo bien”. Eso me ayudó mucho”.

M 2: “Sí, yo igual estuve, a mí me sirvió mucho. Igual estuvimos como en el mismo como campamento de verano y nos sirvió mucho, porque por lo menos nuestro grupo como que se unió mucho, como que almorzábamos todos juntos, teníamos deportes. Y en verdad sirvió hartito porque yo igual venía como que a la U con prejuicios de hecho sirvió, quizás, no sé, no voy a poder hablar con nadie, no voy a tener tema en común. Y al final eso igual me sirvió para ganar como confianza, y el hecho de que cuando llegamos aquí en marzo, no era como que, ¡pucha!, ya conocía un poco acá a las personas, por último, si nos perdíamos “Ya, busquemos entre todos la sala” y aparte que igual de mi carrera ya conocía igual a la Nube y a la Katty, entonces igual como que nos apoyamos hartito...”

M 7: “Como que me sentí súper acogida en la universidad”.

M 8: “Y Talentos a mí me ayudó mucho porque soy de Punta Arenas y la actividad que hacen en el verano me ayudó a integrarme y a conocer a las compañeras”.

M 2: “Las actividades del verano también... me sirvieron para conocer a mucha gente de fono y/o de otras carreras también. Entonces es como, el primer día ya no es como: “¡Oy!, ¿qué hago aquí?, no sé dónde voy” Entonces el haberlo hecho en el verano...Y como hay menos gente es todo más tranquilo, entonces uno si se pierde camina tranquilo y entonces el primer día de clases no es tan terrible y ya conoces gente, entonces eso igual es súper bueno; me ayudó bastante. Las tutorías también me ayudaron mucho”.

M 1: “Bueno, yo con la Alison estuvimos como, estuvimos con la misma generación para, del verano, que ahí se hicieron amistades que yo mantengo hasta el día de hoy, que hablo todos los días con ellos, sean o no sean de mi carrera, tengo amigos como bastante fuertes los lazos. Y eso ayudó mucho, como decía la otra niña, de cómo llegar el primer día y al menos encontrar una cara que es como: “Oye, te conozco”. Porque eso es más fácil, porque a veces uno se da cuenta y es como “¡Ah!, tengo compañeros o compañeras que eran compañeras del colegio y se conocen”, pero a veces como uno decir: “¡Ah!, yo no, no estudié en ese colegio o yo no vengo de acá de Santiago, pero ese campamento fortaleció como tal vez no tanto las habilidades académicas pero sí como las relaciones sociales. Y eso después igual fue un buen apoyo; una red de amigos”.

M 4: “Y ahí conocí gente y como que ya el primer día de la universidad era más fácil integrarse. Y ahí en la carrera igual conocí harta gente y te integran mucho las personas”.

M3: “Y gracias a este como bueno, en el verano éramos puras carreras de la salud, éramos todas las carreras que entraron, excepto enfermería, creo y ahí pudimos como conocer todo, entonces eso igual fue como súper bueno. Como hacer redes también como de apoyo, porque tal vez no tenemos los mismos ramos pero sí parecidos, o tal vez los mismos profes como en anato, que a veces son los mismos profes...”

M 3: “Conocí a la otra niña que había entrado en Talentos en mi carrera y fue la primera persona que conocí en la carrera. Igual nos hicimos súper amigas y nos afiatamos hartito pero a ella no le fue tan bien, entonces se tuvo que ir de la carrera. Pero igual, a pesar de eso, hice hartas amistades e igual mi curso es bien unido, entonces como en ese tema de sociabilizar no me costó mucho. Al principio sí estaba como asustada porque estuve toda la vida en el mismo colegio, nunca había hecho el cambio así como de ambiente o con otras personas, entonces no sabía cómo iba a ser eso”.

M 2: “Igual la carrera como que en sí, por lo menos en Fono, no es como, es como que igual uno puede sociabilizar. En nuestro curso, mi generación no es como la más unida, pero por lo menos yo no tengo atados con nadie, como algunos que... puedo saludar a las demás, hablar o así, todas como

que, en el tema de sociabilizar nunca me he sentido como excluida o dejada de lado. Esa es como mi experiencia”.

M 5: “Sí, los profesores igual ayudan harto. Por lo menos en fono fue como súper acogedor. Sí. Eso a mí me ayudó harto a mí. O sea, no solo los profesores de, no de fonoaudiología, sino que los otros también; la profe de química era súper simpática, entonces los profes de anato. Entonces a uno también como que se le hace un poco más fácil, más llevadero”.

M 2: “Yo creo que conocer como a diferentes tipos de personas, como que eh...Bueno, antes decía que era como muy grande todo, a la vez como bacán porque tú puedes encontrar tanta gente que le gusta tus mismas cosas como gente que no le gusta tus mismas cosas. Gente que pueda ser como de otras carreras, pero a pesar de eso es como...puedes conocer de todo, entonces puedes decir: “No, conozco alguien que estudia física y a otra niña que estudia, no sé, arquitectura, y uno que estudia fonoaudiología; es como entretenido como tener esa gama de, de tal vez no amistades pero sí conocidos”.

M 2: “En general eso, como que uno igual se enriquece mucho conociendo a las otras personas, era así como que: “Oye, qué ramos tení, es muy difícil, y qué ven en tu carrera”, igual sirve mucho o ver las formas de pensar de las otras personas porque uno siempre a veces estaba cerrado en algún pensamiento y conoces a una persona que demuestra que puedes pensar de otra forma e igual eso es muy bueno, como que a mí me sirvió igual harto para enriquecerme, conocer otras realidades y para ver las otras carreras porque en general uno no está como aquí encerrado solo en la carrera que uno está estudiando, sino que aprende igual , igual de otras personas”.

M 2: “Aparte que siento que lo social, igual influye harto al final en los estudios porque uno, ya, si tiene su grupo de amigos, al momento de estudiar estudia con ese grupo de amigos, entonces también sirve harto como para apoyarse; como en el estudio. En cambio si estuviera sola no hubiese conversado con nadie, a lo mejor me hubiese ido al suelo”.

### **Interpretación:**

Previo al ingreso a la universidad existía miedo y prejuicios en algunos entrevistados, sin embargo gracias al campamento de verano, pudieron superar esos miedos, tener gente conocida el primer día de clases y formar lazos de amistad y redes de apoyo. Reconocen sentirse acogidos también por profesores y destacan como positivo poder conocer diferentes pensamientos y realidades.

**Entrevista Casa Central:**

C: “Como que estoy muy feliz en la universidad y como que siento que me encontré con mis pares. Lo que pasaba es que en el colegio sentía que era como, como que no me sentía tan identificada, y ahora que entré a la U encuentro que son todos como igual de, como muy parecidos a mí en el sentido de que les gustan las mismas cosas, o son como esforzados, más estudiosos quizás, como...Eso”.

B: “Se extraña, no sé, la, la cercanía que tenía uno a veces con los compañeros. Pero aquí tocó que en esta carrera y en esta universidad me tocó que eso no se ha perdido en un grado tanto como lo han sufrido otros. Entonces no es, no es que extrañe tanto el colegio, sí me siento súper bien en la universidad, he estado con, he conocido compañeros que tienen los mismos gustos o las mismas expectativas que yo, entonces no, ese golpe no ha sido tan fuerte, el cambio del colegio a la universidad, en ese sentido”.

P: “Como con los compañeros yo igual soy, me considero bien sociable, como que no tengo vergüenza ni nada como para hablar con la gente. Y como que, al principio, como que me hice de un grupo de amigos, y bueno, los chiquillos están dentro igual del grupo, y con ellos había estado como muy cercana. Y al principio también yo sentía que se notaba una diferencia como, no sé cómo decirlo, pero de como de grupitos, y yo encontraba que había mucha gente que se conocía de antes, y yo como “¡Qué raro!, ¿por qué se conocen tanto?”, y gente que era muy amiga y como carrete, como amigos de carrete y cosas así, no sé, me sentía un poco excluida en ese sentido, como de ese mundo...”

P: “Claro, como que se iban todos en auto después o cosas así y vivían en el mismo sector, y yo vengo de otra región, más encima como, no sé, como que me daba vergüenza de repente también un poco eso. Aparte que yo entré con un puntaje muy bajo y siempre como que me daba vergüenza, porque en primero siempre todos preguntan: “¡Ay!, ¿con qué entraste?” Y yo ni siquiera alcancé el puntaje que necesitaba para Talentos, entonces me daba vergüenza; en esa parte social me sentía un poco excluida, pero como auto exclusión casi, porque yo sé que no lo hacían con esa intención. Y ahora que estoy en tercero, como pasamos, somos un curso no más, nos vemos todos los días, como que ya no se ve tanto esa diferencia; aunque se sigue viendo, pero nunca hay mala onda entre compañeros según yo. Como que siempre todos nos tratamos de ayudar, en medicina todos comparten sus resúmenes, sus cosas, igual, según yo no se da eso quizás en todas las carreras; como eso de ayudar al otro, eso es bueno, lo valoro hartoo”.

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

B: “Nosotros, bueno, nosotros nos conocíamos desde el verano antes de entrar a clases, y eso igual fue como: “Ya, por lo menos conozco a alguien”. Pero igual al principio, no, uno veía, por ejemplo, como decía la Pame, que veía a otros grupos haciendo cosas y tú no cachabas nada, no cachabas Santiago, no cachabas ni siquiera como tomar micro; o sea, subirte al metro. Y de a poquito te vas incluyendo en distintas actividades y eso es lo bueno de la universidad que ofrece hartas actividades. Yo me acuerdo que me inscribí para hacer clases en el preuniversitario, fue la primera como actividad social que entré, fue a eso. Y de ahí, de a poquito fui integrándome a otros tipos de actividades, como no sé, cursos deportivos, talleres o cosas por el estilo, donde aprendí a conocer a personas”.

C: “En nuestro caso, yo creo que fue el tema de habernos conocido en enero”.

C: “Sí. En general nuestra carrera es muy fraternal. O sea, al menos yo al principio lo pasé mal, pero por un tema de que yo tenía como problemas sociales, pero los chiquillos me incluyeron así como obligadamente en el segundo semestre, así como: “Tienes que venir a clases” (Risas del resto) Yo no venía, de hecho, no me gustaba, me sentía mal, pero era por un tema que no me gustaba Santiago, quería mi casa. Pero no, después cuando uno se da como el trabajo de, o sea, se da como el tiempo también; no sé, como, que estaban siempre nuestros compañeros dispuestos a ayudar. Y uno cuando acepta eso, ahí es súper diferente, o sea... O sea, si bien, como dijo la Pame, se nota mucho el cambio al principio. O sea, los grupitos, eso, pero ya cuando se empiezan a conocer entre todos, de hecho, nosotros somos un grupo, un grupo ahora”.

B: “Sí, poh, en primero pasa eso. Al principio, lo que en nuestro caso todos somos de región; pasa que uno llegaba con muy poca gente conocida”.

B: “Y en general, en el curso, también un ambiente fraternal envidiable, yo creo, entre las otras carreras. Si le preguntas a alguien de ingeniería, no sé, si conoce a algún compañero, es muy difícil, muy difícil. Pero en medicina se da eso, a pesar de que igual 120 igual son muchas personas, igual yo

creo que si le preguntas a alguien: “¿Conoces a tal persona que estudia medicina?”, lo va a conocer. Entonces ese ambiente que se da en la escuela, me gusta, me gusta harto”.

BJ: “En general en la carrera igual se hacen grupos, y se hacen grupos hasta ahora, porque igual se divide la carrera en 2. Pero, o sea, para mí no es como algo que me influya tanto, porque igual tengo mi grupo de amigos, que empecé a hablar por whatsapp antes de que empezáramos las clases, es desde primero, entonces como que siempre he tenido a alguien al lado mío; nunca he estado así como solo”.

BJ: “Es súper importante, porque si uno se cierra, de verdad que no, no funciona, porque constantemente tienes que estar haciendo grupos para trabajos, o ayudarse mutuamente, por ejemplo, para hacer un resumen, porque de verdad a veces es muy difícil hacer todo. Uno quisiera hacer todo, todos los resúmenes, todas las transcripciones de clases, pero en verdad que el tiempo es tan corto, se te hace tan corto que necesitas la ayuda de otro, entonces sí o sí necesitas formar redes para esa ayuda mutua”.

BJ: “Porque ahora ya, ya yo soy parte de la universidad”.

#### **Interpretación:**

La red de apoyo de los entrevistados al inicio de la universidad era escasa puesto que venían de región. En cambio, algunos compañeros formaban grupos puesto que se conocían previamente. Además, en ciertos casos sentían vergüenza ante las diferencias socioeconómicas. En ese contexto destacan la oportunidad que les dio el campamento de verano para formar redes. Se alegran de encontrar pares similares dentro de su carrera y en Medicina destacan un ambiente fraternal.

### 10.2.2 DIMENSIÓN: FACTORES ASOCIADOS A LAS EXPERIENCIAS

#### **CATEGORÍA 4: DIFICULTADES**

**Descriptor:** En esta categoría se incluyen todos aquellos factores que obstaculizaron su transición a la vida universitaria.

#### **Entrevista San Joaquín:**

M 5: “Me costó más que nada como ciencia, y yo creo que eso es porque en mi colegio no era tan buena la base”.

M 1: “Yo, por lo menos, el obstáculo fue en el conocimiento, como salí de un colegio técnico profesional de cocina, esa era mi área; mucha alimentación y...Pero prepararme ahí...Me vine a nutrición pensando en que era algo relacionado con alimentos igual pero se dedican a ámbitos y como que biología y química y física fueron muy difíciles”.

M 6: “Principalmente el problema igual que las niñas, es ciencias. Por lo menos nosotros química, es como...uno de mis grandes topes fue ese ramo, sobre todo el primer año así que...Eso”.

M 2: “Entonces también no tenía química, física ni biología de segundo medio, y fueron los primeros ramos que me metieron. Entonces igual eso me costó mucho; demasiado. Pero salimos adelante”.

M 8: “Me costó sí el primer semestre porque venía de un liceo técnico profesional en cocina y no sabía nada de ciencias; biología y creo que física era como nada”.

M 2: “Sí, a mí me pasó lo mismo. Yo también vengo de un colegio técnico y estudié administración de empresas, nada que ver con lo que me metí ahora. Entonces también no tenía química, física ni biología de segundo medio, y fueron los primeros ramos que me metieron. Entonces igual eso me costó mucho; demasiado. Pero salimos adelante (risas) Y aquí estamos”.

M 8: “Ah y porque me integré a la selección en el primer año, entonces entrenaba 3 veces en la semana y no tenía tanto tiempo para estudiar; le di más prioridad al deporte que a los estudios, entonces ahí como que fallé un poco el primer semestre. Eso”.

M1: “Me di cuenta que hacía cosas que eran inútiles a la hora de estudiar. Por ejemplo, que yo hacía resúmenes y después los veía y eran lo mismo que estaba en el computador”.

M 2: “A mí me costó entender que si estudio el día antes no... (Risas del resto) no alcanzaba, entonces eso, yo creo que también eso...”

M 1: “Yo creo que, o sea, creo que todos venimos de colegios como más chicos, por así decirlo, donde igual no es tanto la...como no es tan pesado, entonces...A mí también me pasaba que yo estudiaba el día antes de la prueba, listo o a veces era mirar en mi cuaderno, ya, listo, estoy preparada y puros 6. En cambio acá al principio como que lo intentaba pero no, no podía porque si no, me iba echar todo. Y eso y yo creo que el cambio, más que nada”.

M3: “A mí me costó mucho el cambio de ciudad, fue muy fuerte”.

M4: “San Fernando. No es tan lejos pero igual es como una zona súper rural, entonces el cambio de lugar igual es chocante porque acá es todo más estresante”.

M 2: “Yo. El tema del transporte. Yo salía 10 minutos antes de mi casa y... (risas) en cambio acá me tengo que levantar mucho más temprano y yo, me encanta dormir, entonces ha sido un punto igual que...me ha costado, sí. Sí”.

M 2: “O sea, en mi caso, yo viví en Maipú; llegué allá. Entonces de aquí a allá era un viaje súper largo, llegaba muy, muy, muy muerta”.

M 3: “O también, no sé, los sentimientos de mi casa también me afectaron mucho; separarme de mi familia fue muy traumante”.

#### **Interpretación:**

Dentro de las dificultades resalta el déficit de conocimientos obtenidos en educación secundaria. Esto se observa especialmente en los cursos de ciencias básicas, como física, química y biología. Además se suma el cambio de ciudad para quienes son de región, que los obliga a enfrentarse a un entorno diferente y separarse de la familia. Y el transporte que toma mucho tiempo para quienes viven lejos.

#### **Entrevista Casa Central:**

BJ: “Dejar a mi familia. Siento que el primer año me costó demasiado concentrarme solo en los estudios y dejar de lado como lo emocional un poco, porque recordaba mucho y no viajaba tanto tampoco, porque igual significaba mucho tiempo. Entonces, como que eso fue lo que más me afectó”.

P: “Era por un tema que no me gustaba Santiago, quería mi casa. Claro, o sea, no sé, extrañaba a mi familia”.

BJ: “No, porque es difícil dejar a tu familia. Y mi mamá aparte decía: “No, no te vayas”, y la cuestión, y yo le decía: “Pero es que mamá, tengo que estudiar””.

P: “Yo creo que cuesta entender cómo estudiar en la universidad”.

P: “Pero acá a uno le cuesta entender que va a clases como de forma voluntaria y me costó entender que si iba a clases tenía que aprovecharla, que no me servía de nada ir a clases si me iba a quedar dormida o si no iba a pescar la clase, en verdad. Entonces ese cambio, a mí me costó mucho”.

P: “Estudiar a conciencia; eso cuesta mucho. Porque en el colegio uno estudia por obligación, por, más que nada por eso, no porque tenga que hacerlo. Ese es como un cambio igual grande, según yo”.

BJ: “Y es distinta la forma de estudiar en el colegio, sí. Uno puede estudiar el día antes en un ramo en el colegio, pero en cambio acá, es imposible estudiar un día antes”.

B: “La auto...El exceso de libertad. El exceso de libertad en el sentido de que tú estás solo y estás acá y puedes hacer lo que quieres. Y podía, pasaba, que puedes decir: “Ya”, dejar como de lado las cosas y decir: “Ya, esta prueba la estudio después, esta tarea la hago después, o cosas por el estilo” y en el fondo eso igual eso va, va a bajar el rendimiento en tu primer año, porque tú no sabías que, tú no diferenciabas todavía la magnitud del cambio en exigencia académica. ¿Y qué otro factor más pudo haber bajado el rendimiento académico? Más que nada, las influencias también de amistades que, no sé, por ejemplo, yo vivo en una residencial donde hay varios, varios compañeros de la U, entonces pasaba que muchos se dedican mucho, que le dan mucho tiempo a jugar o cosas por el estilo, y nos invitan a uno a jugar, y uno tiene que aprender a decir que no, o tiene que aprender a decir que no a un cumpleaños, a una fiesta y todo. Y eso más que nada es como, siento yo que es como una dificultad que se da cuando un recién entra a la U”.

BJ: “Aparte igual como que estaba en la carrera, pero a la vez no estaba, porque hubo muchas cosas que no, no me gustaban al principio...me costó. De la carrera misma. Es que era mucha teoría que al final no lo ves en práctica, entonces...Y ese mismo sentimiento te lo comunicaban los profesores, entonces como que ¿para qué veías eso si al final tampoco lo ibas a aplicar?”.

C: “Pero en mi caso yo siento que me hubiese ayudado mucho mejor, por ejemplo, el mayor uso de tecnologías o el mismo...o en el fondo, es como el nivel socioeconómico. Porque, no sé, pasaba que yo no tenía idea lo que era un google drive, o estos documentos que se podían hacer online, no conocía el mega, la nube, no tenía idea de nada, de nada; con suerte conocía Google, que uno podía buscar ciertas cosas. Entonces, no sé, me acuerdo que igual me costó hartito el tema de cómo bajar los documentos, o no sé, como la facilidad de las tecnologías actuales no, que al menos allá antes no era así; ahora recién está como empezando”.

**Interpretación**

Dentro de las dificultades presentadas se encuentra el distanciamiento de la familia por provenir de región. El “exceso de libertad” que los obliga a aprender a estudiar a conciencia y a decir que no en ciertas ocasiones. Se menciona también la presencia de cursos no motivantes en primer semestre y problemas para manejar la tecnología requerida.

**CATEGORÍA 5: ASPECTOS FACILITADORES**

**Descriptor:** En esta categoría se incluyen todos aquellos factores que favorecieron su transición a la vida universitaria.

<b>Elementos personales</b>	<p><b>San Joaquín</b></p> <p>M5: “Ahora me ha ido mejor; obviamente más motivada porque cada vez uno ve <u>ramos más cercanos a la carrera</u>, entonces más entretenido”.</p> <p>M2: “Aparte que <u>siento que lo social, igual influye harto al final en los estudios</u> porque uno, ya, si tiene su <u>grupo de amigos</u>, al momento de estudiar estudia con ese grupo de amigos, entonces también sirve harto como para apoyarse; como en el estudio. En cambio si estuviera sola no hubiese conversado con nadie, a lo mejor me hubiese ido al suelo”.</p> <p>M5: “Me encuentro más <u>gente buena</u> que me ha ayudado y que me, me han ayudado...”</p>
	<p><b>Interpretación:</b></p> <p>A nivel personal, se mencionan dos factores que facilitan la experiencia universitaria: la motivación por la carrera y la formación de amigos como red de apoyo.</p>
	<p><b>Casa Central</b></p> <p>P: “<u>El interés es muy importante</u> para que a alguien le vaya bien y aprenda más rápido”.</p>

P: “Ahora que entré a la U encuentro que son todos como igual de, como muy parecidos a mí en el sentido de que les gustan las mismas cosas, o son como esforzados, más estudiosos quizás”.

C: “Era como prioridad el estudio”.

C: “El apoyo de amistades, según yo. Que nosotros, por ejemplo, estemos juntos, como unidos, como formar tu grupo de amigos, como alguien que te está apoyando, que te está diciendo: “Oye, ya, anda a clases”, “Oye, junémonos”. Crear como un vínculo con personas que van a estar siempre apoyándote. O sea, que cuando uno piense en como: “Ya, no quiero más”, y como ellos están ahí como diciéndote: “No, no, ya, vamos, vamos que se puede”. En ese sentido a mí me ayudó mucho como las amistades que fui creando con el tiempo, porque al menos tuve la suerte de que eran buenas amistades, no eran...estaban todos en lo mismo que yo al final; trataban de ayudarnos, darnos los materiales, y eso. Tuve suerte quizás también”.

BJ: “Es súper importante, porque si uno se cierra, de verdad que no, no funciona, porque constantemente tienes que estar haciendo grupos para trabajos, o ayudarse mutuamente, por ejemplo, para hacer un resumen, porque de verdad a veces es muy difícil hacer todo. Uno quisiera hacer todo, todos los resúmenes, todas las transcripciones de clases, pero en verdad que el tiempo es tan corto, se te hace tan corto que necesitas la ayuda de otro, entonces sí o sí necesitas formar redes para esa ayuda mutua”.

C: “Ahora agarré una maña de irme a la casa de mis abuelos porque ellos están solos siempre. Y es una casa grande, y una vez fui para allá porque tenía que estudiar y quería verlos, no sé. Y me tenían como un escritorio, como todo listo para que yo estudiara, y claro, no molestan nada, porque en mi casa tengo mi hermana, mi mamá, y como que gritan, no sé qué, pero ellos no, no hacen nada, como que hacen la comida, me llevan comida a la pieza, ahí como.... Y agarré, y al final estudio allá, y ya casi siempre, porque se me hace mucho más fácil estudiar ahí, porque cuando me quedo en el departamento es un atado ver que no voy a estar sola, porque no puedo estar sola tampoco, es otra maña que tengo”.

	<p>P: <u>“Como que siempre todos nos tratamos de ayudar</u>, en medicina todos comparten sus resúmenes, sus cosas, igual, según yo no se da eso quizás en todas las carreras; como eso de ayudar al otro, eso es bueno, lo valoro hartoo”.</p>
	<p><b>Interpretación:</b> Se otorga importancia al aspecto social como elemento facilitador de la experiencia universitaria, desde el grupos de amigos como grupo de estudio hasta el apoyo que brindan los demás compañeros. Se menciona también el hallazgo de un lugar adecuado para el hábito de estudio.</p>
<p><b>Apoyos institucionales</b></p>	<p><b>San Joaquín</b></p> <p>M 1: “Yo siento que todas <u>las como distintas ceremonias o almuerzos o desayunos que se dan cuando uno recién entra es algo súper enriquecedor, porque uno que se siente mucho más acogida</u>, es como mucho más como: “¡Ah!, bienvenida, ¿qué sé yo?” Entonces es como esa, esa como bienvenida tan como alegre y como de que ellos están entusiasmados de que uno venga, te hace sentir como mucho más como felices de tener ahí como: “Tengo que estar acá”. Entonces siento que eso ayuda mucho a que el estudiante se sienta mucho más cómodo, como parte de la universidad y <u>no ser simplemente como un número más de matrícula o un puntaje más de PSU</u>, ¿qué sé yo?; como que lo hacen <u>sentirse más cómodo</u>. Individuo y persona”.</p> <p>M 1: “Bueno, yo con la Alison estuvimos como, estuvimos con la misma generación para, del verano, que ahí se hicieron amistades que yo mantengo hasta el día de hoy, que hablo todos los días con ellos, sean o no sean de mi carrera, tengo amigos como bastante fuertes los lazos. Y eso ayudó mucho, como decía la otra niña, de como llegar el primer día y al menos encontrar una cara que es como: “Oye, te conozco”. Porque eso es más fácil, porque a veces uno se da cuenta y es como “¡Ah!, tengo compañeros o compañeras que eran compañeras del colegio y se conocen”, pero a veces como uno decir: “¡Ah!, yo no, no estudié en ese colegio o yo no vengo de acá de Santiago, pero <u>ese campamento fortaleció como tal vez no tanto las habilidades académicas pero sí como las relaciones sociales</u>. Y eso después igual <u>fue un buen apoyo; una red de amigos</u>”.</p>

M 2: “Sí, yo igual estuve, a mí me sirvió mucho. Igual estuvimos como en el mismo como campamento de verano y nos sirvió mucho, porque por lo menos nuestro grupo como que se unió mucho, como que almorzábamos todos juntos, teníamos deportes. Y en verdad sirvió hartito porque yo igual venía como que a la U con prejuicios de hecho sirvió, quizás, no sé, no voy a poder hablar con nadie, no voy a tener tema en común. Y al final eso igual me sirvió para ganar como confianza, y el hecho de que cuando llegamos aquí en marzo, no era como que, ¡pucha!, ya conocía un poco acá a las personas, por último, si nos perdíamos “Ya, busquemos entre todos la sala” y aparte que igual de mi carrera ya conocía igual a la Nube y a la Katty, entonces igual como que nos apoyamos hartito...”

M 2: “Para venir a campamento de verano yo me enteré una semana antes. Y yo les digo: “Yo no puedo viajar si tengo, no puedo comprar un pasaje en avión de 300 mil pesos una semana antes para venir acá”. Y como para que no faltara, la universidad igual me puso el pasaje, y yo me buscaba mi residencia. Me solucionaron todos los problemas que tuve y todas las dudas también”.

M 3: “Y gracias a este como bueno, en el verano éramos puras carreras de la salud, éramos todas las carreras que entraron, excepto enfermería, creo y ahí pudimos como conocer todo, entonces eso igual fue como súper bueno. Como hacer redes también como de apoyo, porque tal vez no tenemos los mismos ramos pero sí parecidos, o tal vez los mismos profes como en anato, que a veces son los mismos profes...”

M 4: “Cuando yo entré, no tenía como ninguna nivelación en verano ni nada por el estilo. Más que, más que hacer la prueba de diagnóstico de matemáticas cuando yo entré, no tuvimos como nada en el verano. No sé si ahora este año se hará algún tipo de nivelación o algo así, pero es como la idea. Pero como que no...no, no, no teníamos. No sé si este año tendrán. Es que yo siento que es porque las demás carreras del área de la salud, o sea, las que están acá en ciencias de la salud, tienen como bases muy científicas al comienzo: tienen física, química, tienen como...Nosotras no tenemos ni cálculo; tenemos química, es como lo más científico. Tenemos química, tenemos anato y tenemos los ramos de enfermería. Entonces es como que partimos muy rápido con nuestra carrera, entonces nosotros ya el segundo

semestre vamos a los hospitales a curar, por último, y hacemos baños y tenemos prácticas, entonces como que nosotros somos muy de la carrera, así como muy aterrizados”.

M 2: “Y a mí me pasó, por lo menos que la nivelación que tuve en enero, como que tampoco me sirvió como para tener una base, como que al final igual llegué en marzo y llegué como que volando, como que tampoco podía seguirle la, a la como el tema al profe, como que trataba de entenderle pero no entendía con sus palabras”.

M 2: “Las actividades del verano también...me sirvieron para conocer a mucha gente de fono y/o de otras carreras también. Entonces es como, el primer día ya no es como: “¡Oy!, ¿qué hago aquí?, no sé dónde voy” Entonces el haberlo hecho en el verano...Y como hay menos gente es todo más tranquilo, entonces uno si se pierde camina tranquilo y entonces el primer día de clases no es tan terrible y ya conoces gente, entonces eso igual es súper bueno; me ayudó bastante. Las tutorías también me ayudaron mucho”.

M 1: “Yo creo que como decir que la U de verano o lo que hicimos el verano como algo fundamental, al menos para mí. Porque yo igual, yo venía como ya, cuando supe que quedé, mi otro como punto malo, por así decir, es como cómo me voy a integrar. Porque va a haber gente que no es igual a mí, que quizás eso no les va a gustar, entonces ¿cómo?, ¿cómo entrar? Y me ayudó mucho. Entonces yo, yo pienso, si hubiese como entrado de la nada, sin conocer a nadie, hubiese sido todo más difícil. Y no solo en cuanto a lo, como a lo personal, porque igual uno al sentirse bien, como que afecta en cuanto al área académica y a cómo uno viene a la U; o sea, como si yo sé que voy a llegar y van a estar mis amigas, es como “Ya, yo voy a la U y me voy a juntar con las chiquillas y todo bien”. Eso me ayudó mucho”.

M 2: “Sí, es algo bueno las actividades que hacen en el verano. Que yo igual hubiese llegado -porque tampoco soy como muy sociable- entonces yo creo que hasta el día de hoy yo hablaría así como con una persona. Entonces ayuda como a perder el miedo, y sobre todo a las personas que vienen como de más lejos, que ya...A veces se encuentra uno con personas que, que también son de otras regiones o de otras partes lejos, entonces, compartir experiencias...”

M 3: “En la universidad, al principio, tramitan la residencia, transporte, entonces uno, igual por el lado como económico, tiene harta ayuda. Entonces como que no es tanto impedimento, si al final lo más terrible, no sé, yo creo que en el caso de, de las personas que vienen tan lejos es como el cambio de ambiente y de personas, que al final como que dan tantas facilidades para que uno estudie que ya es de uno”.

M 1: “¡Ay!, igual había veces que hacían, no me acuerdo muy bien el nombre, que parece que era del cara o algo así, que hacía como una semana, que se pone cerca del starbucks, que es como de relajación y muchas veces promocionan entregando mandalas para pintar o hacen un taller de sueños. Eso igual encuentro que sirve harto, porque muchas veces uno está como que: “¡Oh!, la semana de pruebas, quedo, quedo con estrés o...””, no sé. Y saber que como un ejemplo, uno puede pintar algo o que te enseñen técnicas, porque igual daban como tips para qué hacer en caso de que uno estuviera así como en crisis de ansiedad. Entonces eso igual yo encuentro que sirve mucho, porque al final uno se da cuenta quizás de que muchas personas pasamos por esto de tener crisis, de tener mucha presión, y al final igual entregan como estas herramientas para que uno pueda como enfrentar la crisis. Entonces igual es súper bueno. Me acuerdo que de hecho estaban regalando como pelotitas así que una aprieta, entonces era como esa semana de pruebas estaba yo con la pelotita ahí. Entonces igual encuentro yo que eso es positivo como para resolver y bote todo el estrés”.

M 2: “Nosotros en nuestra malla tenemos unos cursos caros como obligatorios casi. El primer semestre tenemos el de habilidades de estudio y el segundo semestre tenemos el de vida universitaria, si no me equivoco...que el último nombre no me acuerdo. Eso está por malla. Nosotros tenemos esos cursos sí o sí en enfermería porque somos una de las carreras, estadísticamente, somos una de las carreras que más consultan...que más utilizan los servicios psicológicos de la universidad por el estrés de nuestra carrera, entonces, como que nos tienen eso desde primero”.

M 2: “Pero creo que igual serviría mucho apoyar el, sobre todo el primer semestre, a la gente que entra por Talento porque generalmente son todas personas que tienen muy buenas notas. Entonces llegan y se sacan sus primeros rojos o el drama de los

controles y se achacan y como que: “No, me va mal, me lo voy a echar, tengo que irme. Quizás no debería estar estudiando esta carrera”. Entonces igual yo creo que serviría como un apoyo de que aprender a enfrentar a tener buenas notas y no como decaer. Creo que eso podría ayudar a la gente que entre los próximos años”.

M 3: “Yo creo que sería buena opción que nosotros tuviéramos contacto con ellos, como no tienen, ya que como que nosotros pasamos por lo que están ellos. Entonces somos como una realidad más similar que entre sus compañeros, porque igual yo tengo compañeras que están viendo la materia por segunda vez porque en el colegio ya lo pasaron, y yo en realidad no, estoy súper perdida en clases y claro, son dos como muy, muy diferentes. En tanto si yo pudiera hablar con alguien de primero ya de Talentos, pudiera explicarle un poco y tal cual como decía que un rojo tampoco es lo peor, que se van a sacar rojos pero se puede, todo se puede subir o que... Y como explicarles...”

M 3: “Sí, igual yo creo que eso sería súper buena idea porque igual yo llegué y uno a mí también yo venía con mucho más bajo que mis compañeros, entonces eso como...Y yo tampoco conocía quien había entrado por Talento en la generación. Y cuando yo llegué...Y como que por suerte yo me acerqué a una niña y justo era de Talentos y ahí la conocí. Pero en verdad, yo creo que eso, deberían tener como tutores pero de Talentos”.

M 2: “Para que sean lo...Es que a mí me han dicho que en odonto son como que la gente de Talentos como que después toma a los nuevos de Talentos y como que los ayuda y les dan consejo. Igual como que podíamos hacer eso, quizás...”

M 5: “Sí. La gente de derecho también hace eso”.

M 1: “Por lo menos a enfermería, yo siento que sería súper útil que también los pueda ayudar como a esas nivelaciones, quizás no tanto como las matemáticas, que ya la tenemos, pero sí, química que se nos hace súper pesado el primer semestre junto con anatomía, que lo tenemos el mismo semestre, entonces, bueno, como los 2 grandes ramos del primer semestre en donde uno queda como paralizada”.

M 2: “Por ejemplo pero, ya, el primer semestre yo creo que estuvo bien con esos ramos. Pero por ejemplo, en mi carrera, en el segundo, o sea, el segundo semestre,

hay un, el ramo potente de ese semestre, es bioquímica. Y realmente eso hubiese sido bueno que hubiesen tenido ayudantía. Porque es un ramo complicado y fuerte”.

M 3: “Física nosotros. Nos fue súper mal a todos”.

**Interpretación:**

Dentro de los apoyos mencionados se repite el campamento de verano, que facilitó la experiencia social importantemente. Mencionan el apoyo en tramitaciones y en el ámbito económico, el Programa de Acompañamiento Académico y actividades realizadas por el CARA. Proponen favorecer el contacto entre alumnos T+I de diferentes generaciones, entregar apoyo psicológico para enfrentar sus caídas e incorporar nuevas nivelaciones.

**Entrevista Casa Central**

B: “Resulta que en ese ámbito, estos últimos años, hemos visto que el programa ha ido avanzando, de hecho ahora está en todas las carreras, y hemos visto que hemos tenido un apoyo bastante fuerte de, sobre todo de la dirección de pregrado, que han estado constantemente monitoreando cómo nos ha ido, y eso en el fondo, se agradece, y es bastante positivo. Bueno, hablando personalmente y en el caso de nosotros 3, que estudiamos lo mismo, Denise Zúñiga, no sé si...estuvo siempre mandándonos correos, que conversáramos con ella, entrevistándonos. Siempre preguntándonos sobre los métodos de estudio, cómo iban las notas, las preocupaciones. Me acuerdo el primer semestre fue como: “Ya, ¿y cómo te estás acostumbrando?, ¿Dónde estás viviendo ahora?” y “¿Qué otras actividades extraprogramáticas estás haciendo aparte de la universidad?” y cosas por el estilo. Y eso, de hecho, se ha mantenido hasta ahora. Si ella siempre nos da la disponibilidad de ella para poder hablar personalmente con ella”.

C: “La universidad tiene hartas becas internas, y en general cuando uno postula, uno no sabe. Pero a nosotros por ser de Talentos nos dijeron así como: “Hay estas becas, hay estas, estas, y puedes postular”

C: “Sí, de hecho, me acuerdo que nos agregaron repasos de anatomía extras, solo para nosotros. No sé, por ejemplo, me acuerdo que cuando tuve un rojo, fue como

una preocupación mucho mayor de ¿qué está pasando? No, todavía no aprendes a estudiar, cómo estudias. No sé, pero al menos, en mi caso personal, me orientaron a cómo estudiar”.

BJ: “Lo mío fue distinto. Es que igual, hubo como una preocupación en pregrado en el inicio pero designaron profesores tutores y enfermeras también de la escuela. Y como que...hicimos una reunión al principio y nos designaron a cada una pero como que el lazo se perdió. Y no hubo un seguimiento como tan constante como el de los chiquillos. No me ofrecían ayudantías, no me ofrecían ninguna de esas cosas, pero igual como que hubo 2 reuniones en donde yo les decía lo que me estaba pasando y me daba como tips pero no fue tan constante”.

BJ: “Eso tal vez como que den herramientas pero tampoco a mí el cara me sirvió, porque yo tomé un cara y tampoco me sirvió. Entonces como que uno solo tiene que...”

P: “Tiene que aprender solito”.

C: “O sea, al menos yo pertenezco a PIANE y o sea, los profesores, de verdad, estamos en clase y me llaman, Carolina Gómez, si quiere salir adelante, ve bien y me dan las diapositivas antes. Entonces es como de verdad se preocupan, si no es como una cosa por cumplir, porque ellos, o sea, perfectamente pueden no decirme nada. Porque me ha pasado con profesores en los electivos, que es como, o sea, que se las arregle; pero acá, no, acá no ha pasado eso; de hecho con ningún profesor me ha pasado eso. De hecho a veces como que me desespera así como....déjenme”.

C: “Es que se les manda una carta, por ejemplo, que tengo una discapacidad visual y, no sé, poh, tienen como más ojo. Es que en general, haya o no haya un programa especial acá en medicina, se preocupan porque no haya deserción, que no se echen ramos, independiente de...Claro, entonces con este apoyo de Talentos o de PIANE es como mucho más”.

P: “Claro, o si no, nos dan las herramientas, pero nunca nos dejan como en nada...”

BJ: “No sé, a mí no me apoyaron tanto como en lo, en lo académico, pero de repente cuando alguien te escucha, igual es bueno, y la profe cuando, las veces que nos reuníamos me escuchaba hartito, lo que me estaba pasando, me preguntaba. Y una

vez me ofreció apoyo económico. Es que resulta que me tuve que comprar un uniforme y ese uniforme es demasiado caro. Porque ahora se les ocurrió como ir a una tienda más cara, entonces es como que es de mejor calidad. Pero me ofrecieron ayuda económica, y sí, sirve, de todas maneras. En eso me ha ayudado la escuela”.

C: “A mí específicamente, con mi crisis vocacional. O sea, es que no es crisis vocacional, lo que pasa es que yo amo las matemáticas, pero no en el sentido de ingeniería, sino como de licenciatura en matemáticas, estadística. Y en el área de biología yo era un cero a la izquierda, y entré a estudiar medicina netamente por vocación, vocación al servicio. Entonces siempre, o sea, de hecho, tengo como esas ganas de querer hacer ejercicios de matemáticas, que es algo que, no sé, es súper nerd, pero es una cosa que de verdad me encanta, es una cosa que me relaja hacer una guía de matemáticas de 100 ejercicios, para mí es como un...Pero claro, o sea, recibí mucha orientación respecto a lo que quería, en el fondo, que...Bueno, y por eso también estoy acá, por vocación al servicio, que eso es lo que más me gusta, más que cualquier otra cosa. Sí, o sea, cómo puedo encontrarlo acá, el tema de las carreras paralelas, si me convenía o no me convenía, que pensara, en el fondo, lo que, no sé, como este apoyo más psicológico”.

BJ: “Bueno, en mi caso me gustaría mucho más como un apoyo en el que te escuchan, que, como que sea más constante, en el fondo, y como crear esas redes de apoyo es súper importante, y como que eso no es tan así. Como que no, no te están vigilando constantemente como al principio. Porque ahora ya, ya yo soy parte de la universidad y como siento que estoy al mismo nivel de los demás; como que no estoy, como era de región al principio; eso ya pasó. Pero eso me habría gustado un poco más, como de apoyo constante”.

C: “Yo creo que lo que nos pasó...Lo otro que tengo dudas, es porque a nosotros la Denisse fue como muy...Nos llamaba por teléfono, nos mandaba mails, quería saber de nosotros; se notaba un interés muy grande en nosotros porque éramos los primeros. Pero no sé si está siendo igual con los niños que ahora están en segundo o en primero, con el cambio de la malla los de segundo están muriendo, y no sé si están teniendo ese apoyo que yo pude tener. Y yo he tratado de ayudarlos, pero yo soy de tercero no más, no soy psicóloga ni alguien de pregrado, (Risas del resto), entonces como que, no sé, a veces me da un poco de pena como eso de como:

	<p>“¡Pucha!, ¿cómo será con ellos?, si es igual que nosotros” O lo digo, como nosotros estuvimos bien asumen que ellos también van a estar bien, porque nosotros estuvimos bien pero también gracias a las ayudas que tuvimos, entonces como monitorear un poco eso que se mantenga con los otros niños que también son pollitos y también llegaron como nosotros, como...eso”.</p>
	<p><b>Interpretación:</b>  En Medicina se cuenta con apoyo desde la dirección de Pregrado y en Enfermería se menciona el Programa de Acompañamiento Académico. Se nombra también el CARA, pero reconociendo que no había sido de gran utilidad. Se alude a otros apoyos más específicos en un caso de crisis vocacional y del programa PIANE. Se sugiere mejorar el Programa de Acompañamiento Académico donde la escucha sea más permanente.</p>

### 10.2.3 INTEGRACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En relación a la **experiencia personal** es importante considerar que ésta no comienza con el inicio del año académico, sino que desde el día en que empezaron su proceso de postulación, o incluso antes, desde que tenían la “ilusión” de estudiar en una institución como la Universidad Católica. Estaban decididos a administrar expectativas para no frustrarse frente a un posible fracaso, pero una vez aceptados, comienza un remolino de emociones y reacciones. De partida, los estudiantes provenientes de región debieron dejar sus hogares, por lo que se les podía ver afligidos por la separación de sus familias y agobiados al enfrentarse a un ritmo de ciudad más acelerado al acostumbrado.

Se enfrentaron a un fuerte proceso de cambio entre la educación secundaria y la educación superior, viéndose sometidos a un alto nivel de estrés asociado al deficitario rendimiento académico. Si bien los estudiantes se encontraban altamente motivados en sus carreras y seguros de su vocación, su bienestar se vio afectado por la falta de tiempo que los condujo a un estilo de vida poco saludable, donde se pasó a llevar sus horas de sueño, su alimentación y actividad física. Felizmente, se observa una evolución positiva en el estado de bienestar de los estudiantes respecto a su primer año de universidad, asociado principalmente al aprendizaje obtenido en la organización de sus tiempos. De esta manera, logran participar en actividades

extraacadémicas dentro de la universidad (como pastoral, centros de alumnos, voluntariados, selecciones deportivas) y mantener un estilo de vida más equilibrado.

La **experiencia académica** de los estudiantes fue muy difícil durante el primer año. Destacan el arduo proceso que significó el cambio del colegio a la universidad y que sin duda fue un período de muchísimo esfuerzo. Una malla académica muy exigente, con cursos de ciencias básicas que les dificultan significativamente y que consumen todo su tiempo. El rendimiento académico es deficiente en un principio, por lo que comienzan a predisponerse a los malos resultados y a cuestionarse si serán capaces de sobrellevar los estudios. Es un rendimiento que está muy por debajo a sus expectativas y al desempeño que estaban acostumbrados a obtener en educación secundaria. No refleja sus esfuerzos y horas de estudio, lo que les genera frustración. En algunos casos la frustración proviene también de la comparación que realizan con el rendimiento de sus compañeros.

Sin embargo, todos los entrevistados relatan que ya se encuentran habituados al estudio, que han aprendido a estudiar y a organizar mejor sus tiempos, logrando adquirir el ritmo de estudio necesario para la universidad. Esto ha provocado un gran salto en el rendimiento académico, observándose óptimos resultados que los llevan a sentirse al mismo nivel de los demás.

La **experiencia social** de los estudiantes está marcada por el campamento de verano, que les facilitó su entrada a clases. Algunos reconocen que tenían miedo del primer día, que tenían prejuicios con la universidad, y que esta actividad les permitió conocer gente, haciendo más cómoda la integración el primer día de clases. Incluso algunos formaron grandes lazos de amistad. En general se sintieron acogidos por la universidad, y los alumnos de regiones, que tienen pocos conocidos en Santiago, agradecen las múltiples actividades que ofrece la institución ya que permiten ampliar su círculo. De todas formas a algunos les costó formar redes el primer semestre y extrañaban la cercanía con sus compañeros del colegio.

En la carrera de Medicina relatan la sorpresa que tenían al ver que muchos compañeros se conocían de antes, puesto que venían de los mismos colegios o se conocían en “carretes”, o vivían en el mismo sector y se iban juntos en auto. Esto llevó a algunos a sentir vergüenza y sentirse excluidos. Vergüenza también del puntaje de ingreso que distaba

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

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

Las diferentes experiencias se han visto afectadas por aspectos que han favorecido su desarrollo como por aspectos que las han dificultado. Entre las **dificultades** que reconocen los estudiantes del programa Talento e Inclusión, sobresale un déficit en los conocimientos obtenidos en educación secundaria. Varios de ellos provienen de establecimientos técnicos profesionales, donde no tuvieron clases de ciencias (biología, química, física) durante los últimos años de enseñanza media.

Manifiestan que es una dificultad el gran cambio que existe entre el ritmo de estudio al que estaban acostumbrados en el colegio al nivel que se requiere en la universidad: el aprovechar las clases, estudiar a conciencia y dedicar más tiempo al estudio (no basta con el día anterior a la evaluación).

En los casos de alumnos de regiones aparece la separación de la familia, “exceso de libertad” y la influencia de las amistades, puesto que se ven enfrentados a aprender a decir que no. En un caso particular se alude a la dificultad de falta de preparación en el uso de tecnologías.

Entre los **aspectos facilitadores** es posible extraer elementos que son a nivel personal como otros elementos que son a nivel institucional. Como **elementos personales** es posible encontrar sus características de esfuerzo y perseverancia, la mayor motivación que les generan las asignaturas de los niveles más avanzados de la carrera y el apoyo constante de las amistades que ayuda a superar los momentos difíciles.

Entre los aspectos facilitadores a **nivel institucional** destaca por sobre todo la iniciativa del campamento de verano, el cual es considerado como fundamental por los estudiantes, puesto que ayuda a perder el miedo y ganar confianza, ya que llegan conociendo a alguien los primeros días de universidad. Les sirvió para hacer buenas redes de amigos, especialmente importante para los estudiantes que vienen de región. En este contexto mencionan también la realización de actividades de bienvenida que los lleva a sentirse acogidos por la universidad. Reconocen que si bien en el campamento de verano se realiza nivelación de algunas materias, la ganancia es mayor en el ámbito social que en el académico. Aunque la parte social repercute finalmente en la experiencia académica. Señalan también que han podido contar con ayuda en los temas de transporte (pasajes) y residencia, contando con facilidades económicas.

Además se menciona apoyos que son propios de la universidad independiente del Programa T+I, como el programa de acompañamiento académico, donde se sienten escuchados, stands de relajación que se instalan durante la semana de pruebas, que los ayuda a disminuir la presión y por el programa PIANE (Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales) en el caso de una alumna con discapacidad visual.

En la carrera de Medicina se subraya el constante apoyo desde la dirección de pregrado, que se preocupó siempre de monitorear el rendimiento académico y mostrar especial disponibilidad hacia ellos. Contaron con repasos extras de anatomía y apoyo en un caso de crisis vocacional. En la carrera de Enfermería, a diferencia de todas las demás carreras, no cuentan con la nivelación del verano. Pero sí cuentan en su malla con dos cursos del Centro de Apoyo al Rendimiento Académico (CARA): Taller de hábitos y estrategias de estudio y Manejo del stress y la ansiedad en la vida universitaria.

Los estudiantes proponen que se podrían añadir otros apoyos institucionales que favorecerían la experiencia del Programa Talento + Inclusión: Considerar un apoyo que los ayude a enfrentar el mal rendimiento del primer semestre y no caer en la frustración. Contactar a los alumnos novatos de T+I con alumnos mayores de T+I, a modo de tutores pares, porque son quienes mejor pueden comprender y orientar a sus compañeros. Añadir nivelación de algunos cursos de segundo semestre (como bioquímica y física) y que el programa de acompañamiento académico funcione de manera más constante.

## **11. DISCUSIÓN**

Los resultados del estudio permiten aproximarse a la opinión que tienen los estudiantes respecto al Programa Talento e Inclusión y a la experiencia que significa ser parte de él, desde el punto de vista personal, académico y social.

### **La experiencia personal, un fuerte cambio**

La experiencia vivida por los estudiantes del programa Talento + Inclusión se inicia con anterioridad al primer día de clases. Este mundo lleno de emociones, expectativas y reacciones comienza desde el momento en que se enteran que fueron seleccionados para ser admitidos en la universidad, cuando los invade la alegría y el orgullo por el logro alcanzado.

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

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

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

Sin embargo, una vez iniciado el período académico se expone un primer año cargado de tensiones, acorde a la literatura existente sobre la experiencia universitaria de estudiantes que provienen de sectores desfavorecidos en la misma institución (Gallardo, 2013).

Estas tensiones se pueden ver exacerbadas por la experiencia personal de cada uno de los estudiantes, pues en este contexto, no podemos dejar de prestar atención a que prácticamente un tercio de los estudiantes del Programa Talento e Inclusión proviene de alguna región de Chile, de acuerdo a lo registrado en los antecedentes de admisión. Esto se vio reflejado en ambas entrevistas realizadas, donde afloró reiteradamente la dificultad de verse enfrentados al cambio de ciudad.

Este grupo no sólo debe ocupar el nuevo rol de estudiante universitario, sino que también el de habitante de esta nueva ciudad. Es imperioso adaptarse rápido para lograr responder a las exigencias que les impone el ritmo de la ciudad y la universidad (Universidad de Talca, 2009). En el presente estudio el ritmo ajetreado de Santiago aparece como un obstáculo para afrontar el cambio de ciudad, les causa extrañeza y les parece estresante, lo que les resultó complejo en su inserción en la vida universitaria.

“A mí me costó mucho el cambio de ciudad, fue muy fuerte. Fuerte, como la tranquilidad de llegar de...No sé, salía del colegio y me iba caminando, veía el mar...Acá era otro ritmo, otra casa, otra ciudad, como el transporte muy lejos, entonces igual me costó eso” (Estudiante T+I Fonoaudiología).

Tanto en la investigación realizada por la Universidad de Talca (2009) como en el presente estudio se trata por una parte el tema de la adaptación a las grandes distancias de desplazamiento, a un transporte poco amigable, a otros tiempos de traslado, y por otra parte todo lo que significa la separación de la familia. En la misma línea, Sobrero (2014) señala que para el caso de estudiantes admitidos por vías de equidad y provenientes de región las inseguridades se exacerban significativamente.

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

Un porcentaje significativo (58,3%) de los estudiantes provenientes de región declaran que vivir lejos de su casa les afecta de alguna manera su rendimiento académico (Universidad de Talca, 2009). Sin duda esto se encuentra directamente relacionado con la separación de su familia y por ende con sus afectos.

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

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

“Ver a mi familia cada 4 meses, más que nada a mi hermana, porque la extraño mucho, es chocante” (Estudiante T+I Nutrición y Dietética).

Conjuntamente el problema también se agudiza cuando no se cuenta con el apoyo de las personas que hacen de sostenedores, y que por expresar cariño pueden convertir la separación en un obstáculo más dificultoso.

“Porque es difícil dejar a tu familia. Y mi mamá aparte decía: “No, no te vayas”, y la cuestión, y yo le decía: “Pero es que mamá, tengo que estudiar”” (Estudiante T+I Enfermería).

Por lo demás los estudiantes manifiestan que al proceder de otras localidades del país la red de apoyo es escasa en su lugar de estudios.

“Al principio, lo que en nuestro caso todos somos de región; pasa que uno llegaba con muy poca gente conocida” (Estudiante T+I Enfermería).

Esto implica un esfuerzo adicional para responder a los estudios universitarios, puesto que a mayores redes de apoyo más alta es la tolerancia educativa, es decir, la capacidad de afrontar las presiones académicas (Universidad de Talca, 2009).

Al ingresar a la educación superior los estudiantes de región se ven enfrentados a un ambiente de mayor libertad. Donoso (2013) señala que la capacidad para manejarse en circunstancias de mayor libertad es un factor estrechamente relacionado a la deserción en educación superior, de manera que se debe poner atención sobre este acontecimiento. En efecto, el “*exceso de libertad*” (Estudiante T+I Medicina) es referido literalmente como una dificultad durante la entrevista, pero también es posible extrapolarlo de enunciados como “*estudiar a conciencia*” (Estudiante T+I Medicina) y “*si iba a clases tenía que aprovecharla*” (Estudiante T+I Medicina), obtenidos cuando los estudiantes relatan los obstáculos vividos durante el período.

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

Por otro lado, la generación de tensiones en primer año de vida universitaria también se ve estrechamente relacionada a la experiencia académica. Sin duda los seis estudiantes que entraron en causal de eliminación se vieron expuestos a un significativo nivel de preocupación y estrés. Además, según Zimmerman et al. (2008) una de las causas del surgimiento de esta tensión es la percepción que tienen los estudiantes de que sus estrategias de estudio son ineficaces. Asimismo, los estudiantes del programa Talento e Inclusión manifestaron que en primer año seguían metodologías de estudio que no resultaban fructíferas y que presentaron dificultad para comprender cómo estudiar.

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

Además de la dificultad en los métodos de estudio, los estudiantes revelaron que se vieron confrontados a un déficit en el conocimiento que habían adquirido en la educación secundaria, específicamente en el área de ciencias básicas. Esto coincide con lo observado en el programa SIIPE de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile (Marín, 2016; Sobrero, 2014) y con el análisis de las fichas académicas, que reflejan especial problema en los cursos de Física y Química, que alcanzaron un 83% y 60% de reprobación en las carreras de Kinesiología y Fonoaudiología, respectivamente. Sin embargo, no se correlaciona con el análisis de los puntajes de pruebas PSU, puesto que, en promedio, ciencias no fue la prueba peor rendida. De acuerdo a los análisis de admisión, el promedio obtenido en ciencias es de 636,5 puntos, mientras que en la prueba de lenguaje fue de 632,3 puntos. Del mismo modo, se ajusta a lo observado por Gallardo, G (2014), donde los estudiantes se percibieron en desventaja respecto a sus compañeros en los cursos ligados a conocimiento matemático y científico.

Por el contrario, el idioma inglés no aparece como una dificultad en las entrevistas realizadas, a diferencia de lo sucedido en Gallardo (2014), en que los estudiantes consideran el uso del inglés una situación desventajosa para ellos. Llama la atención que no sea mencionado en el presente estudio siendo que, de acuerdo al análisis de las fichas académicas, los resultados obtenidos en los test de idioma arrojaron un 100% de reprobación en los estudiantes del programa T+I. Esto último podría explicarse por una prueba de idioma que implique un nivel de exigencia más alto que los cursos de primer año.

El relato de los estudiantes da cuenta de un permanente esfuerzo y gran dedicación por los estudios. Se consideran a sí mismas personas esforzadas, al igual que los estudiantes del programa propedéutico (Román, 2013). La prioridad número uno debía ser el estudio, lo que en algunos casos podía significar pasar a llevar el bienestar de los estudiantes.

“Yo a veces me quedaba hasta las 9 y media estudiando, acá en la U porque en el departamento me costaba mucho estudiar, y era como ya de ahí, como no sé, tenía ganas de ir al baño y tenía que postergarlo porque tenía que estudiar. Era como prioridad el estudio, después duermo, después voy a comprarme algo para comer. Como empiezo a postergar cosas que igual son básicas” (Estudiante T+I Medicina).

Entonces cuando a pesar de los sacrificios realizados el rendimiento académico no es el esperado, los estudiantes caen en un estado de frustración y desgano.

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

Esto coincide con lo reportado por Sobrero (2014), donde se describe una experiencia de frustración y angustia. Ante esta situación, se pueden producir diferentes cuestionamientos, ya sea sobre la decisión que han tomado, sobre su pertenencia a la institución “*¿Qué estoy haciendo acá?*”, sobre sus capacidades “*No debería estar acá, no entiendo ni una*” o también sobre su vocación “*No, me va mal, me lo voy a echar, tengo que irme. Quizás no debería estar estudiando esta carrera*” (Estudiante T+I Fonoaudiología).

Favorablemente, los testimonios ofrecidos por los estudiantes dan cuenta de un significativo cambio positivo entre los resultados obtenidos en primer año y segundo año, en sintonía con lo descrito previamente por Román (2013).

“El rendimiento en primero me costó, yo pensé en que me podía echar un ramo. Ahora no pienso en echarme ramos, pienso en que me vaya bien, entonces es un gran cambio, según yo” (Estudiante T+I Medicina).

Uno de los factores incidentes en este logro es la motivación. Posterior al análisis de las entrevistas es posible apreciar que es una característica que describe a los estudiantes del programa Talento + Inclusión. La literatura sostiene que un factor clave para alcanzar un buen desempeño académico es justamente la motivación por el aprendizaje. En la presente investigación es posible extraer que uno de los factores facilitadores de su incremento en el rendimiento académico ha sido la motivación por la carrera y cursos que originan un mayor acercamiento hacia su futura profesión.

“Ahora me ha ido mejor; obviamente más motivada porque cada vez uno ve ramos más cercanos a la carrera, entonces más entretenido” (Estudiante T+I Odontología).

Resulta coherente con el proceso de selección de los estudiantes, puesto que uno de los menesteres que se toman en consideración es precisamente la motivación por la carrera.

Este hallazgo se ajusta a lo observado por Román (2013), donde se concluyó que los jóvenes que ingresan a la universidad por medio del programa propedéutico muestran un perfil distinguido por una motivación intrínsecamente alta.

Martínez (2011) plantea una relación directa entre la motivación y el rendimiento académico. De acuerdo al autor, cuando un estudiante se encuentra motivado es capaz de planificar y controlar el tiempo que dedica y el esfuerzo que deposita en sus estudios. Del mismo modo, los entrevistados relataron un antes y un después en su trayectoria académica, marcado por la capacidad de organización de sus tiempos.

La motivación es también un factor clave en la retención de estudiantes (Donoso, 2013) por lo que parece razonable que la permanencia del grupo de estudiantes investigados resulte alta, puesto que como se señaló anteriormente, se caracterizan por ser personas motivadas.

De acuerdo al análisis de documentos, la retención de la población en estudio alcanza un 95%, cifra comparativamente mayor a la observada en el grupo T+I a nivel de universidad durante el año 2014, el cual alcanzó un 88% incluyendo también los estudiantes ingresados vía Beca Excelencia Académica (Dirección de Inclusión UC, 2014). Esta diferencia puede deberse a que las carreras de la salud en general muestran altos índices de retención (Donoso, 2013). Sin embargo es un excelente indicador si se considera que a nivel general de universidad, considerando los diferentes tipos de admisión, la retención es de un 86% en primer año. Asimismo, en un estudio de retención de estudiantes en universidades tradicionales, Bravo et al. (2012) también concluyó que el porcentaje de retención de estudiantes admitidos por vías de equidad es superior al de los estudiantes admitidos por el sistema regular. En este caso, la diferencia pesquisada entre ambos grupos fue de un 5%.

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

Continuando con la generación de tensiones en este primer año de universidad, cobran relevancia los resultados obtenidos en relación a la experiencia social. Previo al ingreso a la universidad los estudiantes tenían prejuicios respecto a los compañeros con los que compartirían y miedo a no integrarse de fácil manera. Concordante con lo observado por Gallardo (2014), inicialmente algunos estudiantes perciben cierta inclinación a presentar

dificultad para integrarse debido a las diferencias de origen social. Es así como en determinadas carreras se genera un retraimiento al sentirse diferentes a sus compañeros.

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

Se suma también, que en algunos casos era usual presenciar grupos de compañeros que venían conformados con anterioridad, puesto que ingresaban con amigos o porque compartían vivencias similares (colegios, sector de residencia, amigos en común, entre otros). Este relato igualmente se encuentra presente en las entrevistas realizadas por Gallardo (2014).

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

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

En la carrera de Medicina se aprecia también un sentimiento de vergüenza por haber ingresado con un puntaje inferior a los demás. “*Y yo ni siquiera alcancé el puntaje que necesitaba para Talentos, entonces me daba vergüenza*” (Estudiante T+I Medicina), efectivamente, en el análisis de documentos se ve reflejado que algunos estudiantes del programa T+I ingresan con puntaje inferior al establecido como mínimo para esta vía de admisión. Al igual que los estudiantes de otra universidad selectiva (Sobrero, 2014), señalan que era frecuente enfrentarse a preguntas del tipo “¿Con qué puntaje entraste?”, porque era un tema recurrente a inicio de año.

Pareciera ser que la experiencia social resultó especialmente difícil para los estudiantes de Medicina, carrera tradicionalmente de élite o altamente selectiva, puesto que es donde más se dan a conocer las diferencias socioeconómicas percibidas y grupos sociales preestablecidos. No resulta extraño si se considera que es la carrera que tiene puntajes de

selección más altos y que los puntajes obtenidos en la PSU están estrechamente relacionados al nivel socioeconómico de los estudiantes (Contreras, 2007).

En este contexto, se valora el rol cumplido por los profesores en el ámbito social. A diferencia de los resultados obtenidos en la Universidad de Chile, donde se señala que algunas acciones de los docentes llevan a los estudiantes a sentirse diferentes de los demás compañeros (Sobrero, 2014), en este caso manifiestan sentirse acogidos por los profesores, lo que permite que sus vivencias sean más cómodas.

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

Esta concepción de los profesores como aspecto facilitador, se encuentra en sintonía con lo observado previamente en la Universidad Católica, donde la relación profesor-estudiante favorecería la confianza de los estudiantes en sí mismos (Gallardo, 2014).

Por otra parte, también los estudiantes relatan una experiencia social gratificante al encontrar a pares similares a ellos mismos y enriquecedora al conocer a diferentes tipos de personas, que los llevan a aprender de diversas realidades y pensamientos.

### **Los apoyos institucionales desde la perspectiva de los estudiantes**

En el contexto social recientemente descrito, el campamento de verano se despliega como un apoyo altamente valorado tanto en este estudio como en Gallardo (2014). En ambas investigaciones es considerada como una instancia que permite conocer compañeros y conformar un grupo de amigos (y grupo de estudio al mismo tiempo) desde un principio, lo que aminoró la preocupación por la integración social. Es resaltado por los estudiantes como una excelente oportunidad para facilitar la integración en la universidad y lo etiquetan como un apoyo “fundamental”.

No obstante, los efectos a nivel académico no resultaron igualmente valorados. A pesar que el acceso a programas curriculares de formación específica de este tipo han sido descritos como una de las estrategias de mayor éxito (Donoso, 2013) en este caso fue referido como una herramienta que no fue suficiente para sentar las bases necesarias para un buen rendimiento a lo largo de los cursos.

“Y a mí me pasó, por lo menos que la nivelación que tuve en enero, como que tampoco me sirvió como para tener una base, como que al final igual llegué en marzo y llegué como que volando, como que tampoco podía seguirle la, a la como el tema al profe, como que trataba de entenderle pero no entendía con sus palabras” (Estudiante T+I Fonoaudiología).

Además, consideran que hizo falta que se incluyera también nivelación de cursos de segundo semestre. Esto concuerda con lo referido por Donoso (2013), quien propone que las estrategias de soporte académico se desarrollen de manera sistemática y en lo posible al menos hasta los dos primeros años de educación superior.

Otro apoyo valorado por los estudiantes es el Programa de Acompañamiento Académico (programa de tutorías), concordante con la literatura internacional, que lo reporta como una estrategia altamente exitosa (Donoso, 2013).

“De repente cuando alguien te escucha, igual es bueno, y la profe cuando, las veces que nos reuníamos me escuchaba hartito, lo que me estaba pasando, me preguntaba” (Estudiante T+I Enfermería).

En experiencias nacionales, Gallardo (2014) lo reconoce como contribuyente en la atenuación de tensiones vividas en el período investigado. Sin embargo, se puede concluir que son diferentes las experiencias del Programa de Acompañamiento Académico, de manera que en algunas carreras se mostraron muy apoyados y satisfechos mientras que en otras carreras se sugiere que las tutorías sean más permanentes y constantes.

Otra iniciativa que pudiera parecer más protocolar pero fue de igual forma valorada por los estudiantes, es la bienvenida que se realiza a los estudiantes a nivel de Facultad. Resultó ser un facilitador para que los estudiantes se sintieran acogidos por la universidad e incrementar su sentido de pertenencia hacia la institución.

Yo siento que todas las como distintas ceremonias o almuerzos o desayunos que se dan cuando uno recién entra es algo súper enriquecedor, porque uno que se siente mucho más acogida, es como mucho más como: “¡Ah!, bienvenida, ¿qué sé yo?” Entonces es como esa, esa como bienvenida tan como alegre y como de que ellos están entusiasmados de que uno venga, te hace sentir como mucho más como felices de tener ahí como: “Tengo que estar acá”. Entonces siento que eso ayuda mucho a que el estudiante se sienta mucho más cómodo, como parte de la universidad y no ser simplemente como un número más de matrícula o un puntaje más de PSU, ¿qué sé yo?; como que lo hacen sentirse más cómodo. Individuo y persona.

Los resultados del estudio nos orientan a la representación que tienen los estudiantes de lo que involucra ser parte del Programa Talento e Inclusión y al significado que le otorgan, como acceso a un mundo de nuevas oportunidades y experiencias.

“Porque Talentos me ayudó a integrarme a un mundo que yo no pensaba que iba a lograr, como entrar a la universidad; a integrar cosas nuevas, como de otras clases sociales, de otros conocimientos, de otros gustos; materias nuevas, que no tenía en el colegio” (Estudiante T+I Nutrición y Dietética).

“Yo siento que al final la U como que me ha dado todo eso durante estos 3 años, como que aprender de las personas, de los ramos, aprender de mí misma, de los errores he aprendido como a conocerme; ha servido para conocerme más, aprender de distintas cosas. O aprender que, por ejemplo, no sé, uno tiene que al final vivir y conocer como todo y no cerrarse. Porque a mí me pasaba antes que igual en media como que yo iba, vivía como quizás sola en mi burbuja y encerrada, y aquí como que he aprendido a ver todo lo demás y me ha servido mucho en este sentido” (Estudiante T+I Fonoaudiología).

La presente investigación nos muestra cómo la inclusión de estudiantes provenientes de contextos “no tradicionales” y la diversidad en el aula en universidades de alta selectividad puede generar un significativo impacto en los estudiantes, tanto positiva como negativamente.

En línea con la evidencia anteriormente ofrecida, el estudio da cuenta de un desencuentro entre capitales culturales diferentes, que conduce a la reflexión acerca de los desafíos que existen por delante para contribuir a una cultura verdaderamente inclusiva. El Programa T+I, como una iniciativa de acción afirmativa, identifica una *población objetivo* hacia quien se dirigen los apoyos institucionales, con el fin de modificar su situación de desventaja. Sin embargo, cabe preguntarnos ¿cuál es el límite para decidir quiénes son los grupos que merecen ser atendidos a través de una acción afirmativa? Si consideramos que, en términos generales, los apoyos institucionales fueron valorados positivamente por los estudiantes, y que de acuerdo al análisis de antecedentes académicos existe un 95% de retención de los estudiantes del Programa T+I, resulta lógico cuestionarse si resultará favorable expandir los apoyos ofrecidos a otros estudiantes que también pueden encontrarse en desventaja y, por lo tanto, verse beneficiados por estas iniciativas.

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

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

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

## **12. CONCLUSIONES**

Al finalizar esta investigación, se puede concluir que los resultados obtenidos responden a la pregunta planteada al inicio del estudio ¿Cómo ha sido la experiencia personal, académica y social de los estudiantes de la Facultad de Medicina pertenecientes al Programa T+I?

En relación a la metodología de investigación desarrollada, se puede concluir que el instrumento de recolección de datos facilitó el cumplimiento de los objetivos. La entrevista grupal, con su pauta de preguntas previamente validada, permitió explorar las experiencias de los estudiantes de las diferentes carreras en estudio y determinar los factores que habrían dificultado o facilitado este proceso de inserción a la vida universitaria, revelando así los apoyos institucionales más valorados por los estudiantes.

En lo referente a la **experiencia personal** se aprecia diversidad en los relatos expuestos, sin embargo todos los casos describen su primer año de universidad como un período cargado de tensiones, lo que se exagera cuando se trata de estudiantes que debieron dejar su hogar para iniciar sus estudios universitarios. La experiencia se *obstaculiza* por múltiples factores, entre ellos: escasez de tiempo, problemas de transporte, y el cambio de ciudad mencionado que conlleva separación de la familia y distanciamiento de las redes de

apoyo. Por otra parte, la experiencia personal se ve *facilitada* por su vocación hacia la carrera, y generación de nuevas redes de apoyo.

Con respecto a la **experiencia académica**, los resultados dan cuenta del difícil proceso que significó el cambio de educación secundaria a educación superior, donde se debieron enfrentar a un nivel de exigencia muy diferente al acostumbrado. El rendimiento académico es deficiente y no cumple con sus expectativas ni se correlaciona con el esfuerzo invertido, lo que conlleva a un estado de frustración y desgano. La experiencia académica se ve *dificultada* por la deficiencia de conocimientos de base necesarios en cursos de ciencias básicas y por la falta de estrategias y métodos de estudio. Al mismo tiempo, se ve *facilitada* por el apoyo de sus pares y conformación de grupos de estudio, como también por características personales de los estudiantes, como su motivación, esfuerzo y perseverancia.

En relación a la **experiencia social**, los estudiantes le otorgan mucha importancia puesto que influye directamente en sus vivencias personales y académicas. Se revelan sentimientos iniciales de miedo e inseguridad ante el encuentro con sus compañeros y la existencia de prejuicios al respecto. Si bien en general se sintieron acogidos por la universidad, por sus profesores y compañeros, en algunos casos se consideraron excluidos y sintieron vergüenza por las diferencias socioculturales con sus compañeros. Destacan la oportunidad de conocer a personas parecidas a sí mismos, estudiosos, esforzados y con los mismos intereses, pero al mismo tiempo, de conocer diferentes tipos de personas, con realidades diversas y variadas formas de pensar. En este sentido, una *dificultad* a la que se vieron enfrentados fue la conformación previa de grupos de amistad de compañeros que venían de círculos cercanos. Como *aspectos facilitadores*, se menciona carreras con ambiente fraternal entre los compañeros y la actitud acogedora de los diferentes profesores.

Por otra parte, se concluye que los **apoyos institucionales** son valorados positivamente por los estudiantes. En el ámbito personal, el programa de acompañamiento académico resultó ser un facilitador, puesto que es una instancia que les permite sentirse escuchados. Respecto a los apoyos académicos, mencionan la existencia de cursos de nivelación en verano, sin embargo en ciertos casos señalan que no fueron suficientes para enfrentar su primer año académico.

A nivel social, los estudiantes destacan las actividades de bienvenida que los promueve a sentirse acogidos por la institución y los múltiples talleres extraprogramáticos impartidos por la universidad que les permiten ampliar sus redes de apoyo, pero sin duda lo más destacado es el campamento de verano que les permitió conocer personas diferentes antes de la entrada a clases y formar grupos de estudio y lazos de amistad.

Los análisis aquí ofrecidos permiten distinguir como período de mayor tensión el primer semestre (en algunos casos el primer año). Con el objetivo de asegurar la mayor retención posible, se debiesen enfocar los mayores apoyos institucionales sobre esta etapa, pero considerando siempre una continuidad de estos a lo largo del tiempo. Si bien los entrevistados manifestaron que a partir del segundo año (o segundo semestre) la experiencia de vida universitaria toma un vuelco positivo, sugirieron que la nivelación académica abarque también cursos de semestres posteriores. En la misma línea, se sugiere prolongar el Programa de Acompañamiento Académico, de manera que los estudiantes tengan la oportunidad de acceder a esta escucha tan valorada de forma permanente.

Afortunadamente, hoy se encuentran habituados al ritmo de estudio, manejan métodos de estudio más eficientes y logran organizar sus tiempos, de manera que los resultados académicos han mejorado significativamente. Es así como su estado de bienestar también ha cambiado, tienen más tiempo libre y pueden disfrutar de actividades extraacadémicas. Se sienten satisfechos con sus logros y se perciben parte de la universidad.

Investigaciones anteriores corroboraron la atingencia de la implementación del programa Talento e Inclusión desde el punto de vista del rendimiento académico. En el estudio de Román (2013), se obtuvo que “dentro de la UC, el desempeño académico de los estudiantes de menores ingresos y provenientes de colegios municipales y particulares subvencionados es estadísticamente similar al de los alumnos de mayor ingreso y provenientes de colegios particulares pagados”. Así, Román entrega argumentos a favor de iniciativas como el Programa Talento e Inclusión. Del mismo modo, el presente estudio entrega argumentos a favor desde el punto de vista de la experiencia de vida universitaria expuesta por los estudiantes. Los resultados obtenidos, reafirman la asertividad de la implementación del programa Talento e Inclusión en las carreras de la Facultad de Medicina.

Si partimos de la premisa de que la tarea proinclusión de las universidades no es “ayudar” a que los nuevos estudiantes se ajusten a las estructuras tradicionales, sino que abrirse a nuevas prácticas de acogida y docencia que permitan el aprendizaje y desarrollo de los diversos estudiantes (Sobrero, 2014), debemos entender el programa de inclusión UC como una práctica orientada a la responsabilidad institucional, donde el acompañamiento de los nuevos estudiantes requiere del compromiso de cada miembro de la universidad (Gallardo, 2013).

Tratándose el programa Talento e Inclusión de una vía de acceso y permanencia de estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos, es necesario hacernos cargo de los distintos aspectos que afectan las trayectorias académicas de dichos estudiantes. En este contexto, resulta importante revisar el Reglamento del alumno de Pregrado y analizar la atinencia de cada uno de los artículos para poder velar efectivamente por la permanencia de los estudiantes, puesto que como se describió en los resultados, un número considerable de ellos estuvo en causal de eliminación, y si bien fueron deseliminados por la Comisión de la Facultad, resulta deseable que esto estuviera reglamentado por la institución, de manera de evitar arbitrariedades en el criterio y asegurar así la permanencia de los estudiantes involucrados en dicha situación.

Ante esta situación, donde aún permanece un largo camino por recorrer, se vuelve ineludible desarrollar una línea investigativa que aborde la complejidad de la temática y busque respuestas en relación a los factores institucionales que entran en juego en una cultura inclusiva. Como futuras líneas de investigación, resulta clave comparar la experiencia de los estudiantes Talento e Inclusión con la experiencia de otros estudiantes, ya sea aquellos que ingresan vía admisión regular como también de aquellos que acceden por otras vías de admisión especial, puesto que es posible presumir que algunas de las dificultades observadas en este estudio puedan presentarse también en las vivencias de los demás estudiantes.

Asimismo, sería relevante explorar la experiencia de otros actores involucrados en la implementación de prácticas inclusivas en educación superior, como académicos, directivos y compañeros o pares con el fin de entrever el fenómeno desde una mirada más amplia y apreciar los diferentes puntos de vista. Por otro lado, se podría desarrollar un seguimiento de

cohortes hasta la titulación de los estudiantes, para asegurar una valoración de los resultados más a largo plazo.

A modo de cierre y tomando las palabras de Chomsky (2006) “Enseñar no debe parecerse a llenar una botella de agua, sino más bien a ayudar a crecer una flor a su manera”, es importante resaltar que estas iniciativas de acciones afirmativas no sólo ofrecen beneficios a los estudiantes participantes y sus familias, sino que también entregan claves importantes a las universidades sobre cómo incluir a estudiantes no tradicionales y aportan diversidad social a cada carrera, lo que se traduce en una oportunidad de desarrollo y aprendizaje para todos los estudiantes (Sebastián, 2007).

Por último, se espera que esta investigación contribuya a la gestión académica, permitiendo realizar ajustes pertinentes a los apoyos que se les entregan a los estudiantes del programa Talento + Inclusión para satisfacer sus necesidades de forma oportuna. Asimismo, que favorezca la discusión a nivel nacional respecto del acceso a la educación superior y el éxito académico de alumnos de contextos desfavorecidos ingresados por diferentes vías de inclusión a lo largo de las universidades del país. En este contexto de implementación de políticas que promueven la equidad y diversidad en la educación superior, se vuelve imperioso abordar la complejidad del fenómeno para dar a conocer los componentes institucionales involucrados en el desarrollo de una cultura inclusiva.

### **13. DIFICULTADES Y LIMITACIONES**

Entre las dificultades presentadas durante la realización de la investigación destaca en primer lugar la aprobación del proyecto de investigación por parte del Comité de Ética UC. Si bien el proceso fue iniciado en Octubre del año 2015, recién en el mes de Abril del año 2016 se notifica la aprobación final del proyecto. Esto dificultó los tiempos de la investigación puesto que no era posible avanzar con la recopilación de la información sin la aprobación requerida.

En segundo lugar, se debió enfrentar la dificultad que significó encontrar el horario con mayor disponibilidad de los estudiantes. Si bien se contaba con la información de cada uno

de los cursos de los estudiantes, no se tenía conocimiento de sus electivos, que podrían haber ocupado esos espacios que se consideraban utilizables. Es por ello que finalmente se optó por desarrollar la entrevista en horario de almuerzo.

Otra dificultad presentada fue el envío de invitaciones a los estudiantes para participar en la entrevista, puesto que una de las sugerencias planteadas por el Comité de Ética fue que la investigadora no remitiera las invitaciones debido a que al ser docente de una de las carreras de la Facultad de Medicina podría resultar coercitivo para los estudiantes. En vista lo cual, se solicitó a la coordinadora del Programa Talento e Inclusión de la Facultad de Medicina que enviara los correos electrónicos, puesto que ella no mantenía relación de docencia con los estudiantes de la población en estudio. Esto obstaculizó la comunicación con los estudiantes puesto que las confirmaciones no eran directamente recibidas por la investigadora, sin embargo con una adecuada coordinación entre la investigadora y la coordinadora se pudo efectuar la invitación a la entrevista sin mayores problemas. En la misma línea, se tuvo que lidiar con una lenta confirmación de los estudiantes, la cual se veía reactivada por medio de mails de recordatorio.

Entre las principales limitaciones del estudio se puede señalar que la generalización de los resultados se ve restringida por las características propias de la Universidad Católica. La particularidad de sus estudiantes, de sus programas académicos y del apoyo estudiantil que ofrece la universidad genera que los resultados no sean mecánicamente transferibles a otras instituciones que no compartan las mismas características. Sin embargo, se considera que si bien los resultados no son generalizables, pueden resultar relevantes para otros centros de educación superior.

## **14. BIBLIOGRAFÍA**

Álvarez, C., & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa, 28(1), 1–12.

Behrman, J. R., How much might human capital policies affect earnings inequalities and poverty? *Estudios de Economía*, 38(1), 9–41 (2011).

Blanco, R. (2008). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social*. Santiago: Fundación Santillana.

Bourgeois, E. (2000). Sociocultural mobility. Language learning and identity. En A. Bron, & M. Schemmann (Eds.), *Language, mobility, identity. Contemporary issues for adult education in Europe* (pp. 163-184). Hamburgo, Alemania: Lit Verlag.

Bravo, D. et al. (2012). Estudio de retención de estudiantes que han ingresado bajo diversas modalidades. Universidad de Chile, Facultad de Economía, Centro de Microdatos.

Contreras, A., Corbalán, F. y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 259-263.

Chomsky, N. (2006). *Sobre democracia y educación. Escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas*. Vol. 2. Barcelona: Paidós

Dahan, M. & Gaviria, A. (2001). Sibling correlations and intergenerational mobility in Latin America. *Economic Development and Cultural Change*, 49, 3, 537-555.

Diário Oficial da União, Brasília, 30 de Agosto 2012. Disponible en [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei\\_12711\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_2012.pdf)

Dirección de Inclusión Vicerrectoría Académica UC. Talento & Inclusión. Disponible en: [www.madrevicencia.cl/wp-content/uploads/2015/06/Ppt\\_Talento\\_e\\_Inclusion\\_2\\_junio.pdf](http://www.madrevicencia.cl/wp-content/uploads/2015/06/Ppt_Talento_e_Inclusion_2_junio.pdf)

Donoso, S. y Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 205-244.

Donoso, S., Donoso, G. y Frites C. (2013). La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad. *Revista Ciencia y Cultura*, 30, 141-171.

Educación 2020 (2013). Programas de inclusión en universidades. Disponible en: <http://www.educacion2020.cl/noticia/programas-de-inclusion-en-universidades>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135–151.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile. N° 17: 91-108.

Horn, C. (2012). Percent Plan Admissions: Their Strengths and Challenges in Furthering an Equity Agenda. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 49(2), 31-45.

Lavados, M. & Berríos, R. (2016). *Políticas para el desarrollo uniuersitario: principios y evidencias*. Santiago: Universidad San Sebastián ediciones.

Lehmann, W. (2009). University as vocational education: working-class students' expectations for university. *British Journal of Sociology of Education*, 30, pp. 137-149

Lehmann, W. (2014). Habitus transformation and hidden injuries: successful working-class university students. *Sociology of Education*, 87(1), 1-15. doi: 10.1177/0038040713498777

Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., & Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior en Chile*.

López, I (2004). Investigación Educativa: Algunos Enfoques e Instrumentos de Investigación Cualitativa. En E. Lucio-Villegas, Investigación y práctica en la educación de personas adultas (pp. 61-96).Valencia: Nau Llibres.

Manzi, J., Bravo, D., Del Pino, G., Donoso, G., Martínez, M. y Pizarro, R. (2006). Estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las universidades del Consejo de Rectores. Recuperado de [http://www.cta-psu.cl/docs/validez\\_predictiva.pdf](http://www.cta-psu.cl/docs/validez_predictiva.pdf)

Marín, R. & Muñoz, M. (2014). Rendimiento académico de estudiantes SIPEE incluidos en una carrera de alta selectividad. XVI Jornada de Educación en Ciencias de la Salud.

Martínez, J. (2011). Automotivación y rendimiento académico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Cuadernos de educación y desarrollo, 3 (28). Disponible en: <http://eumed.net/rev/ced/28/jamg.htm>

Martínez, M. (2000). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. México D.F: Ed. Trillas.

MINEDUC, 2015. Fundamentos del PACE. Elementos que fundamentan este programa y su etapa piloto. Disponible en: <http://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/en-que-se-fundamenta/>

Mizala, A., Romaguera, P. (2000). Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile. Serie Economía N° 85.

OCDE (2009). La educación superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación. Santiago, Chile: OCDE / BM.

Pedersen, D. (1992). El dilema de lo cuantitativo y lo cualitativo de las encuestas a los métodos rápidos de investigación en salud. En F. Lolas, R. Florenzano, G. Gyarmati y C. Trejo (Comps.), Ciencias sociales y medicina. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201-211). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Patton, M. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Beverly Hills, CA: Sage.

Peña, C. (2016). Notas sobre equidad y educación superior. En: K. Araujo, I. Arriagada, D. Astete & M. Cisternas, ed., *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*, 1era ed. Pamela Díaz-Romero.

Pérez-Gómez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

Pérez Serrano, G.(1994).*Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.

Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Santillana.

Powell, R. y Single, H. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in HealthCare*, 8(5), 499-509.

Pontificia Universidad Católica de Chile (2013). *Talento e Inclusión*. Disponible en: [www.talento.uc.cl](http://www.talento.uc.cl)

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ed. Aljibe.

Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile . El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez, 263–278.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Saavedra, E. y Castro, A. (2007). *La investigación cualitativa, una discusión presente*. *Liberabit*, 13 (13), 63 – 69.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Ed. Mc Graw Hill.

Schütz, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

Sebastián, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 81-101.

Seoane, V. (2016). Acción afirmativa: una política para garantizar el acceso y la permanencia en la educación superior. En: K. Araujo, I. Arriagada, D. Astete & M. Cisternas, ed., *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*, 1era ed. Pamela Díaz-Romero.

SIES, Ministerio de Educación (2013). Informe Matrícula 2013. Disponible en: [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Matricula/informe\\_matricula\\_2013.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informe_matricula_2013.pdf)

Soares, A., Almeida, L., Diniz, A. y Guisande, M.A. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, Universidad de Oviedo, 18, 2, 249-255.

Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 152–164.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Universidad Bolivariana de Venezuela, (sf). *Reseña Histórica*. Disponible en: <http://www.ubv.edu.ve/content/reseña-historica>.

Universidad de Chile (2015). Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa. Disponible en: <http://www.ingresoequidad.uchile.cl>

Universidad de Chile. (2011). *Compendio estadístico proceso de admisión año 2011*. Santiago de Chile: Vicerrectoría de Asuntos Académicos.

Universidad de Talca. Centro de Estudios de Opinión Ciudadana. (2009). *Estudiantes universitarios lejos de casa*. Disponible en: [http://www.ceoc.cl/pdf/Estudios\\_Opinion/2009/1209\\_estudiantes\\_lejos\\_de\\_casa.pdf](http://www.ceoc.cl/pdf/Estudios_Opinion/2009/1209_estudiantes_lejos_de_casa.pdf)

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

Vilches, R. (2015). Verano en la Escuela de Ingeniería UC. Disponible en: <https://www.ing.uc.cl/verano-en-la-escuela-de-ingenieria-uc/>

Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación ética. Teoría y procedimientos. En Dockrell, W.B. y Hamilton, D.: Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Madrid: Narcea, 42-80.

Zimmerman, M., Di Benedetto, S. y Diment, E. (2008). No te avisan cuándo borran el pizarrón...SUMMA Psicológica UST, 5(1), 45-51.

## ANEXO 1

### PAUTA DE ENTREVISTA GRUPAL ESTUDIANTES PROGRAMA TALENTO E INCLUSIÓN

<b>Objetivo 1: Conocer la opinión de los estudiantes respecto a su experiencia social, académica y de bienestar en el primer año universitario.</b>	
Pregunta 1	¿Cómo evaluarían su tránsito del colegio/liceo a la Universidad?
Pregunta 2	¿Cómo describirían la experiencia de pertenecer al programa Talento + Inclusión?
Pregunta 3	¿Cómo consideran que ha sido su rendimiento académico durante el primer año de la carrera?
Pregunta 4	¿Recomendarían el programa Talento e Inclusión a un amigo? ¿Por qué?
<b>Objetivo 2: Analizar las principales dificultades y aspectos facilitadores de sus experiencias sociales y académicas en el primer año de universidad.</b>	
Pregunta 5	¿Qué ha sido lo mejor de este proceso de tránsito del colegio/liceo a la Universidad?
Pregunta 6	¿Qué ha sido lo peor de este proceso de tránsito del colegio/liceo a la Universidad?
Pregunta 7	¿Echan de menos algo de los años de colegio?
Pregunta 8	¿Qué factores pueden haber afectado negativamente su rendimiento académico?
Pregunta 9	¿Qué factores pueden haber contribuido positivamente a su rendimiento académico?
Pregunta 10	¿Cómo describirían su experiencia social durante su primer año de universidad?
Pregunta 11	¿Qué importancia tiene la experiencia social en su vida universitaria?
Pregunta 12	¿Cómo describirían su calidad de vida durante este período universitario?
Pregunta 13	¿Tienen tiempo libre? Sí: ¿A qué lo dedican? No: ¿Por qué no tienen? ¿Cómo les afecta?
Pregunta 14	¿Participan de instancias de vida universitaria no académicas? ¿Cómo cuáles?
Pregunta 15	Si tuvieran que resumir su experiencia de vida universitaria en una palabra, ¿Cuál elegirían?
<b>Objetivo 3: Determinar la pertinencia de los apoyos institucionales iniciales para los estudiantes del programa T+I en relación a sus experiencias sociales y académicas declaradas.</b>	
Pregunta 16	¿Qué herramientas les ha entregado la Universidad para favorecer una mejor experiencia universitaria?
Pregunta 17	¿Cuáles de estas herramientas piensan que les han ayudado en mayor medida?
Pregunta 18	¿Qué les parece la actitud que han tenido sus profesores frente a sus dificultades académicas?
Pregunta 19	¿Qué otros apoyos consideran que podría ser positivo que entregara la universidad a los alumnos del programa Talento + Inclusión?
Pregunta 20	¿Qué sugerencias harían para mejorar el programa Talento e Inclusión?

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

#### PAUTA DE ENTREVISTA GRUPAL

##### Instrucciones:

- I. Considere el cuestionario proporcionado para validar y aplique cada uno de los criterios que se indican en el siguiente cuadro, otorgando su valoración a cada pregunta, en base a la siguiente escala:

- 4 = Totalmente de acuerdo  
 3 = Parcialmente de acuerdo  
 2 = Parcialmente en desacuerdo  
 1 = Totalmente en desacuerdo

N° preg.	¿La pregunta es suficientemente clara y comprensible?				¿La pregunta es relevante para el propósito de la investigación?				¿La pregunta responde al objetivo propuesto?				Observaciones
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
2.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
3.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
4.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
5.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
6.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
7.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
8.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
9.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
10.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
11.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
12.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
13.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
14.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
15.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

16.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
17.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
18.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
19.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
20.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	

II. Para otorgar su valoración a la siguiente pregunta, utilice la siguiente escala para cada **objetivo**:

- 4 = Totalmente de acuerdo
- 3 = Parcialmente de acuerdo
- 2 = Parcialmente en desacuerdo
- 1 = Totalmente en desacuerdo

Objetivo	¿Las preguntas incorporadas permiten recoger los aspectos fundamentales de cada objetivo planteado?				Observaciones
<b>Objetivo 1</b> Preg. 1 a 4	1	2	3	4	
<b>Objetivo 2</b> Preg. 5 a 15	1	2	3	4	
<b>Objetivo 3</b> Preg. 16 a 20	1	2	3	4	

III. Para responder la siguiente pregunta, marque “sí” o “no” en el espacio correspondiente. Si estima pertinente añadir otra pregunta a la pauta de entrevista, regístrelo en el espacio asignado en la columna derecha.

Objetivo	¿Es necesario añadir otra pregunta para responder de manera más oportuna al objetivo planteado?		¿Cuál (es)?
<b>Objetivo 1</b> Preg. 1 a 4	SI	NO	
<b>Objetivo 2</b> Preg. 5 a 15	SI	NO	
<b>Objetivo 3</b> Preg. 16 a 20	SI	NO	

## **ANEXO 3**



**FACULTAD DE MEDICINA**  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE CHILE

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO | CEC MED UC

Santiago, 01 Diciembre de 2015

### **PROYECTO PENDIENTE PARA REVISION EXPEDITA**

Número Proyecto: 15-306

**Investigador Responsable:** **Muñoz Montes. M<sup>a</sup> Magdalena**  
Carrera de Fonoaudiología

**Financiamiento:** No requiere financiamiento

**Título Proyecto :** La experiencia de los estudiantes del Programa Talento e Inclusión UC en carreras de la Facultad de Medicina.

**Se acusa recibo de los siguientes documentos:**

Carta del investigador responsable solicitando la revisión y aprobación de nuevo estudio en referencia  
Carta de respaldo del Director de Unidad Docente Asociada de Ciencias de la Salud, Dr. Julio Pertuzé.

**Documentos revisados por el comité:**

Protocolo de investigación, agosto 2015  
Documento de consentimiento informado, de agosto del 2015  
Solicitud para la aprobación de investigación que involucre seres humanos o uso de muestras humanas

**Resolución del CEC Med UC :**

PROYECTO PENDIENTE PARA REVISION EXPEDITA  
Se analizó el proyecto arriba identificado y los miembros determinaron que éste satisface parcialmente los criterios de una investigación biomédica éticamente aceptable.  
Para que este proyecto satisfaga estos criterios es que el CEC le solicita al Investigador Responsable lo siguiente:

Respecto al Protocolo

- 1.- Aclarar quién invitara a la participación del estudio. Si es un profesor ésta podría ser considerada una actitud coercitiva.
- 2.- Aclarar cómo se hará el cruce de experiencia con la actividad académica de cada participante.
- 3.- Detallar quién y como se define al informante clave.
- 4.- Aclarar a que programa de Magister pertenece esta tesis.

Respecto al Consentimiento Informado

- 1.- En sección voluntariedad debe estar explícito y detallado, que la evaluación académica de los alumnos no se verá afectada por la participación o no en el estudio.

## ANEXO 4



FACULTAD DE MEDICINA  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE CHILE

COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO | CEC MED UC

CERTIFICADO  
DE APROBACIÓN  
CEC-MEDUC

Santiago, 21 de abril de 2016.

### SE APROBÓ LA SIGUIENTE DOCUMENTACIÓN

Número Proyecto: 15-306

**Investigador Responsable:** **Muñoz Montes, María Magdalena**  
Carrera de Fonoaudiología  
UDA Ciencias de la Salud.

**Financiamiento:** no requiere financiamiento.

**Título Proyecto :** La experiencia de los estudiantes del Programa Talento e inclusión UC en carreras de la Facultad de Medicina.

**Se acusa recibo de los siguientes documentos:**

Carta del investigador responsable solicitando la revisión y aprobación de nueva documentación del estudio en referencia.

**Documentos revisados y aprobados por el comité:**

Nuevo Documento de consentimiento informado, versión 2 de abril de 2016.

**Resolución del CEC Med UC :**

Se aprueba nuevo documento de consentimiento informado con fecha 21 de abril de 2016.

Se solicita, timbrar la nueva versión aprobada del documento de consentimiento Informado y velar, como Investigador Responsable por la realización del proceso de consentimiento informado, utilizando las copias de la versión original (timbradas y firmadas por el CEC MedUC).

Se le solicita en toda futura correspondencia hacer referencia al número del Proyecto asignado 15-306

Le saluda atentamente,

**DRA. BEATRIZ SHAND KLAGGES**  
Presidente CEC-MedUC

EN CASO DE CUALQUIER DUDA SE LE SOLICITA CONTACTARSE CON EL CEC Med UC  
Se certifica que la información contenida en el presente documento es correcta y que refleja el acta del Comité Ético Científico de la Facultad de Medicina (CEC-Med UC). Este Comité adhiere a los principios éticos de Facultad de Medicina de la Pontificia Universidad Católica, que considera como norma fundamental el respeto a la dignidad de la persona humana en cualquier condición, desde el momento de la concepción hasta la muerte natural. Este Comité cumple además con las guías de buena práctica clínica definidas por la conferencia internacional de armonización (GCP-ICH); y con las leyes chilenas 20.120 y 19.628 sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal

## **ANEXO 5**

### **DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

<b>Nombre del Estudio:</b>	La experiencia de los estudiantes del Programa Talento e Inclusión UC en carreras de la Facultad de Medicina
<b>Investigador</b>	María Magdalena Muñoz Montes
<b>Responsable:</b>	23541165
<b>Depto/UDA</b>	Carrera Fonoaudiología / UDA Ciencias de la Salud

---

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar, -o no-, en una investigación.

Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento y hágale las preguntas que desee al investigador responsable.

#### **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

21 ABR. 2015



Usted ha sido invitado/invitada a participar en este estudio porque pertenece al grupo de estudiantes que ingresaron a carreras de la Facultad de Medicina vía Talento e Inclusión durante los años 2014-2015. Se espera contar con la participación de 37 estudiantes, que es el total de alumnos que ingresaron a carreras de la Facultad de Medicina vía Talento e Inclusión.

El propósito de este estudio es comprender las experiencias sociales y académicas del primer año de vida universitaria de los estudiantes del Programa Talento e Inclusión UC de la Facultad de Medicina.

#### **PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN**

La recopilación de la información se realizará mediante entrevista grupal y análisis de ficha académica del alumno. La entrevista grupal tendrá una duración aproximada de 50 minutos.

La entrevista será realizada en dependencias de la universidad en horario fuera de clases. La entrevista grupal se realizará en dos instancias: la primera en el Campus San Joaquín y la segunda en el Campus Casa Central.

Aun cuando no se perciben costos adicionales por participar de este estudio se ha considerado aquellos asociados a transporte y alimentación en caso de ser necesario.

Si en la entrevista grupal se obtuviese información necesaria de profundizar, se recurrirá a una tercera técnica de recopilación de información: entrevista semiestructurada (individual) a

informante clave. Acceder a esta entrevista es de carácter voluntario. Esta entrevista tendrá una duración aproximada de 30 minutos.

La información obtenida podría ser utilizada en estudios posteriores que se ciñan al objetivo del presente estudio. Para estudios con otros objetivos se requerirá de un nuevo CI.

### **BENEFICIOS**

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la temática de inclusión y diversidad en la educación superior y a los apoyos que entrega la institución a los alumnos del Programa Talento e Inclusión.

### **RIESGOS**

Esta investigación no tiene riesgos para Usted.

### **COSTOS**

Esta investigación no tiene costos para Usted.

### **CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN**

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

### **VOLUNTARIEDAD**

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente. Su evaluación académica no se verá afectada independiente de que Ud. decida participar o no en la investigación.



## PREGUNTAS

Si tiene preguntas acerca de esta investigación médica puede contactar o llamar al Investigador Responsable del estudio, Magdalena Muñoz Montes al teléfono 3541165. O bien puede contactarse con el Director de Tesis, Prof. Rigoberto Marín C. al teléfono institucional 29786774 o a su correo electrónico institucional [rmarin@med.uchile.cl](mailto:rmarin@med.uchile.cl).

Si tiene preguntas acerca de sus derechos como participante en una investigación médica, usted puede llamar a la Dra. Beatriz Shand Klagges., Presidente del Comité Etico Cientifico de la Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile, al teléfono 2354-8173, o enviar un correo electrónico a: [etica.investigacion@med.puc.cl](mailto:etica.investigacion@med.puc.cl).



21 ABR. 2016



**DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO**

- Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten y que me puedo retirar (o a mi hijo/hija, familiar o representado) de ella en el momento que lo desee.
- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado/forzada a hacerlo.
- No estoy renunciando a ningún derecho que me asista.
- Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar mi participación en esta investigación según mi parecer y en cualquier momento que lo desee.
- Yo autorizo al investigador responsable y sus colaboradores a acceder y usar los datos contenidos en mi ficha académica para los propósitos de esta investigación.
- Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento.

**FIRMAS**

Participante:

Investigador:

\_\_\_\_\_  
Nombre

\_\_\_\_\_  
Nombre

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Fecha

\_\_\_\_\_  
Fecha

Director de la Institución:

\_\_\_\_\_  
Nombre

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Fecha



21 ABR. 2016

