



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología
Carrera de Sociología

Factores sociales obstaculizadores y facilitadores en el
proceso de inclusión de estudiantes no tradicionales en una
universidad altamente selectiva: el caso de la primera
generación de estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a
la Universidad de Chile.

Memoria para optar al título de Sociólogo.

Matías Salamanca Vera.
Profesora guía Andrea Greibe Kohn.

27 de enero del 2021.

Agradecimientos.

A la profesora Andrea Greibe por su disposición y apoyo durante estos años de trabajo. Su conocimiento, consejos y motivación fueron fundamentales para llevar a cabo esta investigación.

A Pablo Gómez, Daniela Serey, Anita Rojas, Karla Reyes y a la Unidad de Aprendizaje en general, por brindarme las herramientas y el material que me permitió realizar este estudio. Además, agradecerles por la formación profesional que me entregaron y por el trabajo que realizan con los estudiantes de esta institución.

A Andrea y María, dos mujeres que admiro profundamente. Su amor y comprensión me han inspirado a ser mejor persona. Han sido el pilar fundamental en cada proceso de mi vida.

A Juan, Martín y Leonardo, mi sangre, mis amigos, mi luz. Gracias por no dejarme caer y por darle el sentido más bonito a la palabra lealtad.

A Alfredo y Fabiana, por su compañía en los momentos más bellos y difíciles en estos años. Este camino no hubiera sido igual sin su cariño, sus risas y comprensión. No hay palabras que me alcancen para agradecer su amistad.

Por último, agradecer a todos quienes, con o sin quererlo, me dieron una mano durante mi período en la universidad. Profesores, funcionarios, compañeros y amigos. Es inimaginable como pequeñas acciones marcan a otros, muchas gracias.

Índice.

1.	Resumen.....	6
2.	Palabras claves.....	7
3.	Introducción.....	7
4.	Antecedentes.....	11
4.1.	Desde una educación superior elitista a una masiva: cambios en el Sistema Educativo Superior chileno.....	11
4.2.	La Acción Afirmativa y los nuevos mecanismos de acceso en Chile.....	14
4.3.	Universidad de Chile y el programa PACE.....	19
4.4.	Caracterización de estudiantes que ingresaron vía cupo PACE.....	26
4.5.	Estado del arte sobre inclusión de estudiantes no tradicionales en Chile.....	28
5.	Problematización.....	31
6.	Pregunta y objetivos de investigación.....	35
6.1.	Pregunta de investigación:.....	35
6.2.	Objetivo general:.....	35
6.3.	Objetivos específicos:.....	35
7.	Marco teórico.....	36
7.1.	La teoría de la reproducción de Bourdieu y el concepto de habitus.....	36
7.1.1.	El concepto de habitus en la Educación Superior: estudiantes no tradicionales y el habitus institucional.....	36
7.1.2.	Críticas al concepto de habitus y factibilidad de su importación.....	39
7.1.3.	Estudios sobre desajuste del habitus.....	41
7.2.	Erradicando a la integración y dando paso hacia la educación inclusiva.....	43
7.3.	Factores sociales obstaculizadores y facilitadores.....	45
7.3.1.	Dimensión del contexto social.....	46
7.3.2.	Dimensión organizacional.....	46
7.3.3.	Dimensión de las relaciones sociales.....	47
8.	Marco Metodológico.....	48
8.1.	Tipo de estudio, enfoque y técnica de producción de información.....	48
8.2.	Población y muestra.....	52
8.3.	Técnica de análisis de información.....	53
9.	Resultados y análisis.....	53
9.1.	Factores del contexto social.....	54

9.1.1.	Habitus previo y habitus institucional.....	54
9.1.2.	Contexto familiar y residencial.....	59
9.2.	Factores organizacionales.....	62
9.2.1.	Diferentes aprendizajes y lo académico como problemático.....	63
9.2.2.	Red de apoyo/ acompañamiento.....	69
9.3.	Factores de las relaciones sociales.....	73
9.3.1.	Estudiantes y sus mentores.....	74
9.3.2.	Estudiantes y sus pares.....	76
9.3.3.	Estudiantes y sus profesores.....	79
10.	Conclusiones.....	80
11.	Bibliografía.....	89

1. Resumen.

En la presente investigación se buscó comprender el proceso de inclusión de estudiantes no tradicionales en una universidad tradicional y altamente selectiva. Esto, mediante el análisis de los factores sociales obstaculizadores y facilitadores de este proceso, los cuales fueron observados en el inicio y la mitad del trayecto de estos estudiantes, correspondiente a su primer y tercer año en la institución.

De manera que, se realizó un estudio de caso de carácter longitudinal con el fin de comprender en profundidad este fenómeno. Para esto, se analizaron entrevistas que se realizaron a estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la Universidad de Chile cohorte 2017, quienes fueron la primera generación ingresante a esta institución mediante este programa.

Los resultados establecen que los factores sociales obstaculizadores y facilitadores operaron de manera diferente dependiendo del contexto de cada estudiante y el período que se encontraban cursando al momento de realizar las entrevistas. En este sentido, de acuerdo con las tres dimensiones que componen estos factores se señala que, en primer lugar, los factores del contexto social operaron en su mayoría obstaculizando el proceso de inclusión debido al desajuste que se generó entre el habitus previo de los estudiantes y el habitus institucional de la universidad.

Mientras que, los factores organizacionales operaron obstaculizando la inclusión cuando se presentaron problemas en el aprendizaje académico e integral propio de la institución. Por el contrario, estos actuaron como facilitadores cuando la institución brindó herramientas necesarias para este aprendizaje, a través de dispositivos de apoyo/ acompañamiento académico y socioemocional.

Por último, se identifica que las relaciones sociales fueron incidentes y obstaculizaron este proceso cuando el vínculo que se estableció fue distante o nulo. En cambio, facilitaron el proceso inclusivo cuando se establecieron como vínculos significativos. Las relaciones que se observaron como significativas fueron con mentores, pares y profesores.

2. Palabras claves.

Proceso de inclusión; factores sociales obstaculizadores y facilitadores; estudiantes no tradicionales; Instituciones de Educación Superior; Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE); Programas de Acción Afirmativa.

3. Introducción.

Desde el año 1981, el Sistema Educativo Superior chileno ha experimentado un aumento exponencial y sostenido en su matrícula, alcanzando en la actualidad niveles históricos en la población que fluctúa entre los 19 y 24 años (Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017; Quintela, 2013). Este fenómeno es explicado por el tránsito de una Educación Superior elitista, financiada mayoritariamente por el Estado, a una masiva y diversificada financiada en su mayoría por el sector privado (Barrios, 2018; Berrios, Córdoba & Duarte, 2013; Canales & De los Ríos, 2009).

El proceso de masificación ha sido transversal a todos los estratos sociales, donde también se han integrado estudiantes de los quintiles más bajos, históricamente excluidos del Sistema Educativo Superior chileno (Canales & De los Ríos, 2009). Sin embargo, estos estudiantes no se distribuyen de manera equitativa en el sistema, puesto que no se encuentran en las mismas condiciones de elección de Institución de Educación Superior (IES en adelante) que sus pares de quintiles más altos. Esto se debe a que esta elección se ve condicionada por distintos elementos relacionados con su contexto social (Lamaitre, 2005). En este sentido, Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés (2017) indican que el sistema de admisión universitario continúa manifestando “serios problemas de sesgo de selección referidos a atributos no necesariamente académicos, asignando una indebida importancia a factores socioeconómicos familiares o de capital cultural, que como tendencia histórica es expresión de la profunda segregación del sistema educativo nacional” (pág. 339).

Esto queda de manifiesto al analizar la matrícula en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, la cual está compuesta en mayor medida por estudiantes de los quintiles I y II en comparación a estudiantes de los quintiles IV y V (Subsecretaría de Evaluación Social, 2016). De manera que, se ha denominado a este proceso como “masificación segmentada” (Leyton, Vazquez, & Fuenzalida, 2012, pág. 62), puesto que el acceso a

universidades sigue siendo inequitativo, sobre todo en las universidades más selectivas (González & Dupriez, 2017).

Por otro lado, la introducción de lógicas de mercado ha generado un alto grado de endeudamiento, ya que son los propios estudiantes y sus familias quienes asumen la mayor parte del costo de la Educación Superior (Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017). Un segmento importante de los estudiantes son matriculados en IES privadas, las cuales no poseen subsidio directo del Estado, por lo que no cuentan con acceso a becas, debiendo financiar sus estudios mediante créditos universitarios como el Crédito con Aval del Estado (CAE) o el Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU) (Barrios, 2018; Berrios et al, 2008; Guajardo, 2018; Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017). En definitiva, esto tiende a ser problemático si se considera que para diciembre del 2019 las personas endeudadas con algún crédito para financiar sus estudios superiores corresponden a 635.299 en total¹ (Comisión para el Mercado Financiero, 2019).

Lo anterior es una de las distintas situaciones que mantuvieron descontento a parte del país y que estallaron en la Revuelta Social que se desarrolló durante el segundo semestre del año 2019, llamada generalmente como “Estallido Social”. Es en este período, una parte considerable de la población chilena salió a las calles a manifestar su descontento en torno a situaciones que conflictúan al país (Ruiz & Caviedes, 2020), entre las que se pueden mencionar: la deslegitimación de las instituciones y de los partidos políticos, la seguridad social como el sistema de pensiones, sueldos mínimos, el sistema de salud y el sistema educativo, la desigualdad económica, entre otras.

Frente a este suceso, Ganter y Varela (2020) se basan en la evidencia expuesta por el Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas en su investigación sobre Protesta Social en América Latina para postular que “en los países más desiguales y con altos índices de desconfianza interpersonal y en las instituciones, como el caso chileno, hay una mayor propensión a que se desaten acontecimientos como los desarrollados en este período, con episodios que involucran protestas masivas y violencias de diverso origen” (Ganter & Varela, 2020, pág. 2). Esto es relevante si se considera que Chile está dentro de los países con mayor

¹ De estos deudores, 559.058 poseen una deuda por el uso del CAE (egresados y desertores), de los cuales 248.699 son deudores con morosidad (Kremerman, Páez, & Sáez, 2020).

desigualdad social en América Latina (Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad, 2008; Williams, 2013).

La desigualdad presente en nuestra sociedad ha encontrado su correlato en el Sistema Educativo (Abarca et al, 2010). En concordancia con la Revuelta Social, al finalizar el año 2019 e iniciar el 2020, muchos estudiantes secundarios se manifestaron en contra de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), la cual fue el sistema de ingreso regular a la Educación Superior hasta esa fecha. Como consecuencia de estas protestas se estableció un nuevo sistema de ingreso a la Educación Superior para el año 2021 llamado Prueba de Transición para la Admisión Universitaria (PTU).

Estas manifestaciones tienen relación con el carácter segregador e inequitativo de esta prueba, ya que, como indica González, Arancibia y Beyanova (2017), este instrumento no ha podido corregir las diferencias socioeconómicas, en donde los estudiantes con mayores recursos tienen acceso a una mejor preparación, puesto que el currículum escolar es cubierto efectivamente por sus establecimientos educacionales. De tal manera, “la calidad de educación recibida se asocia al grupo socioeducativo del alumno” (Guajardo, 2018, pág. 10). Como consecuencia, las universidades tradicionales y selectivas tienden a acoger mayoritariamente a estudiantes que obtienen mejores resultados en las pruebas de selección, y, por ende, a quienes pertenecen a los niveles socioeconómicos más altos de nuestra sociedad (Ruffinelli & Guerrero, 2009).

En relación con lo anterior, existen programas que tienen por objetivo igualar el acceso a IES para estudiantes de los quintiles más bajos mediante vías de ingreso diferentes o complementarias a las pruebas de selección. Estos programas se agrupan dentro de los Programas de Acción Afirmativa. A partir del año 2007 comenzaron a tomar fuerza en el país las experiencias inclusivas en Educación Superior de este orden (Muñoz & Marín, 2018), donde las universidades “altamente selectivas”² (Williams, 2013, pág. 8) fueron pioneras en ejecutar estos programas, tales como el Programa Propedéutico de la Universidad de Santiago

² La clasificación de universidades en “altamente selectivas” y en “poco selectivas” confirma “la diferenciación que ha operado entre las instituciones de Educación Superior” (Williams, 2013, pág. 8). Las primeras acogen a estudiantes con mayor nivel socioeconómico y mejor calificados en la PSU, mientras que las segundas, a quienes se encuentran en un nivel más bajo socioeconómico y con un peor puntaje en esta prueba (Ruffinelli & Guerrero, 2009).

de Chile (USACH), el Programa Talento e Inclusión (T+1) de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) en la Universidad de Chile. Estas acciones culminan con la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), por parte del Ministerio de Educación en conjunto con varios establecimientos educacionales secundarios y terciarios, con el fin de enfrentar la desigualdad educativa³ (Muñoz & Marín, 2018, pp. 2 y 3).

A pesar de las propuestas por parte del Estado chileno para incidir en una mayor equidad en las oportunidades de estudio, a través de Programas de Acción Afirmativa como los mencionados, se siguen perpetuando otras desigualdades dentro de este sistema. Son estos mismos programas los que proponen que la equidad en Educación Superior no puede conformarse sólo con aumentar la cantidad de estudiantes ingresantes “más desfavorecidos”, ya que una vez ingresados a las IES se ven sometidos a distintas desigualdades propias del sistema (Varas & Díaz-Romero, 2013). Tal como lo postularon Bourdieu y Passeron (1964) en “Los herederos: los estudiantes y la cultura” al investigar al Sistema Educativo y las prácticas culturales de Francia, la igualdad de oportunidades a los estudiantes “no hace más que transformar el privilegio en mérito pues permite que se siga ejerciendo la acción del origen social, pero a través de caminos más secretos” (Bourdieu & Passeron, 1964, pág. 104). Estos autores han identificado otras desigualdades en la educación, dictadas por el origen social, el cual es “de todos los determinantes, el único que extiende su influencia a todos los dominios y a todos los niveles de la experiencia de los estudiantes, y en primer lugar a sus condiciones de existencia” (Bourdieu & Passeron, 1964, pág. 26).

En relación con esto, la literatura ha indicado que el Sistema de Educación Superior chileno se constituye a sí mismo como desigual (OCDE, 2009; CEPAL, 2010). Esto quiere decir que no sólo es un reflejo de la sociedad ni reproduce la desigualdad presente en esta, sino que este mismo sistema contiene mecanismos y lógicas que segregan y producen desigualdad (Williams, 2013). Por lo que, los estudiantes no tradicionales han tendido a alinearse con los

³ Para más información sobre el programa PACE dirigirse a “4. Antecedentes”, apartado “4.2 La Acción Afirmativa y los nuevos mecanismos de acceso en Chile”.

principios de la Educación Superior para poder obtener buenos resultados⁴, ya que este nuevo sistema al que ingresan le es ajeno a su *habitus* previo (Pontillo, 2013). De manera que, estos se ven enfrentados a problemáticas dentro de su experiencia en el tránsito universitario, las cuales se ven disociadas de su contexto previo, razón por la cual deben ajustar su *habitus* para permanecer en la institución (Byrom & Lightfoot, 2013). Como consecuencia, “el espacio universitario no sería más que la reproducción social de mecanismos de diferenciación y segmentación asociados a la pertenencia a una determinada clase social” (Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017, pág. 330).

En el presente estudio se ha puesto el foco en la experiencia universitaria de estudiantes no tradicionales en una universidad altamente selectiva para indagar sobre el proceso de inclusión y/o exclusión del cual han sido parte durante su tránsito universitario. En esta línea, la literatura ha indagado en la permanencia y/o la titulación como índices para medir el éxito estudiantil, lo cual ha sido un aporte valioso, sin embargo, no logra comprender en su totalidad los aspectos de la experiencia estudiantil que pueden incidir en este tránsito. Esto si se considera a la inclusión como un proceso que comienza en la etapa previa a su ingreso y prosigue hasta después de la titulación o deserción de estos estudiantes. Para esto, se investigó a la primera generación de estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la Universidad de Chile, durante dos momentos diferentes de su experiencia, el inicio y la mitad de su paso por la institución.

4. Antecedentes.

4.1. Desde una educación superior elitista a una masiva: cambios en el Sistema Educativo Superior chileno.

Si se analiza la matrícula histórica en la Educación Superior y en específico en universidades, se puede observar el aumento progresivo y sostenido que ha resultado en la masividad y diversificación de esta. Según los datos entregados por el Servicio de Información de la Educación Superior (SIES) en 1983 hubo 172.995 estudiantes matriculados en pregrado, de

⁴ Blanco (2008) afirma que para que exista una inclusión educativa, deberían ser las IES quienes se alineen con las características y situaciones propias de cada estudiante y no los estudiantes a las prácticas institucionales.

los cuales 108.149 corresponden a matrículas en universidades. Para el año 2003 las cifras se habrían triplicado, alcanzando 542.516 matriculados en total y 378.772 universitarios (Aguayo, 2011). Ya en el 2018, se alcanzó la cifra de 1.188.423 matriculados en pregrado, de los cuales 677.981 estudiantes se encontraban matriculados en universidades, experimentando así, un crecimiento del 39,9% con respecto al año 2009 (Servicio de Información de Educación Superior, 2018).

La Educación Superior masiva y financiada en su mayoría por el sector privado comienza a forjarse en 1981 con la Ley General de Universidades⁵, la cual reforma este sistema y entrega las bases para su configuración actual. Esta nueva legislación incorpora el financiamiento privado, ampliando la oferta académica de IES. Con esto, se abre la posibilidad de crear universidades privadas sin dependencia estatal, por lo que poseen la facultad de impartir carreras universitarias y entregar grados académicos. Además, se desarticula la red de universidades públicas, dándole un carácter regional y desvinculándolas entre sí, de manera que pasan de ser 8 universidades nacionales a 25. Por otra parte, se implementan nuevos financiamientos, en donde todas las universidades comienzan a cobrar matrículas y aranceles, lo que trae como consecuencia la creación de un sistema de becas y créditos por parte del Estado, con el fin de impulsar el ingreso a estas instituciones. Por último, se funda el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) que cuenta con la función de coordinar la labor universitaria a nivel nacional (Barrios, 2018; Secretaria General del Consejo de Rectores Universidades Chilenas, 1981).

En el año 1990 al finalizar la dictadura chilena, el Sistema Educativo Superior chileno se encuentra consolidado y conformado por 14 universidades públicas, 6 particulares de carácter público y 40 universidades privadas⁶ (Bernasconi & Rojas, 2019). Para el 2018, existen 18 universidades públicas, 9 universidades particulares de carácter público y 34 universidades

⁵ Promulgada en Chile en el período de la dictadura militar. Basada en las disposiciones educativas de la Constitución Política de la República de Chile de 1980 (Biblioteca Nacional de Chile, 2018).

⁶ Las universidades privadas se refieren a todas aquellas universidades de carácter privado creadas posterior a la promulgación de la Ley General de Universidades. Mientras que, las particulares de carácter público, a aquellas universidades privadas creadas antes de esta reforma educacional o derivadas de estas (Bernasconi & Rojas, 2019).

privadas (Ministerio de Educación, s.f.). Lo anterior refleja como el sector privado ha incidido significativamente en la expansión masiva de la matrícula en Educación Superior, en donde, según datos aportados por el Sistema de Información de la Educación Superior (2018) en el año 2018 se alcanzan los 348.163 matriculados de pregrado en universidades privadas⁷, siendo las familias y los propios estudiantes quienes brindan la mayor parte de los recursos que ingresan al sistema (Díaz, 2008).

Ahora bien, el crecimiento de la matrícula también se debe en parte al aumento de becas y créditos ofrecidos por el Estado. Para el 2019 son diversos los tipos de ayuda brindados por el Estado, tales como la gratuidad al cursar una carrera en pregrado, nueve becas que cubren el arancel, una beca complementaria de alimentación y dos créditos estatales (Ministerio de educación, s.f.)⁸. Una estimación realizada por investigadores de Intelis y Verde (2012) calculó que el porcentaje de estudiantes que recibe ayuda estudiantil, para el año 2012, corresponde a un 40% del total de matriculados en ese año, lo cual es relevante debido al elevado costo de las IES en Chile, donde sólo los estudiantes pertenecientes al quintil más alto no requerirían de apoyo para financiar sus estudios (Santelices, 2013).

Por otro lado, existe un incremento en las expectativas educacionales de las familias. Según indican Canales y De los Ríos (2009), este es otro elemento que contribuiría al aumento de las matrículas. Estas autoras, basándose en la Encuesta Nacional de Actores del CIDE de los años 2001 y 2003, plantean que el creciente aumento ha sido transversal a todos los estratos sociales en Chile. También, postulan que el alza de las expectativas se encuentra ligado a los altos retornos de la Educación Terciaria, donde, los universitarios en específico, se estiman en un 20%, superior a los países pertenecientes a la OCDE que alcanzan sólo un 12% estimado (Berrios et al, 2013; Canales & De los Ríos, 2009). Fonseca y García (2016) al respecto agregan que quienes finalizan los estudios universitarios perciben en promedio más de un millón de dólares a lo largo de su vida, en comparación con quienes no ingresan a la universidad.

⁷ De esta cantidad de matriculados, 307.250 corresponden a universidades privadas acreditadas y 40.913 a universidades privadas no acreditadas (Servicio de Información de Educación Superior, 2018).

⁸ Los créditos que brinda el Estado son el Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU) y el Crédito con Garantía Estatal (CAE) (Barrios, 2018).

En síntesis, el fenómeno de la masividad en Educación Superior puede ser explicado por los factores mencionados anteriormente, tales como el aumento de las instituciones y programas académicos superiores, el aumento de los beneficios estudiantiles entregados por el Estado (Santelices, 2013), el aumento de las expectativas educacionales familiares (Canales & De los Ríos, 2009) y la privatización de la educación, producto de la Ley General de Universidades. Esto ha posibilitado el incremento de la participación de todos los segmentos sociales en este sistema, incluyendo a estudiantes no tradicionales, los cuales han sido históricamente excluidos de este proceso, entre los que se encuentran aquellos estudiantes pertenecientes a los quintiles más bajos (Canales & De los Ríos, 2009; Secretaría Regional Ministerial de Planificación y Coordinación, 2011). Aun así, el Informe de Desarrollo Social del 2017 realizado por la CASEN indica que se observan “tasas de asistencia significativamente más altas para los jóvenes de 18 a 24 años de los grupos de mayores ingresos” (Ministerio de Desarrollo Social, pág. 29).

4.2. La Acción Afirmativa y los nuevos mecanismos de acceso en Chile.

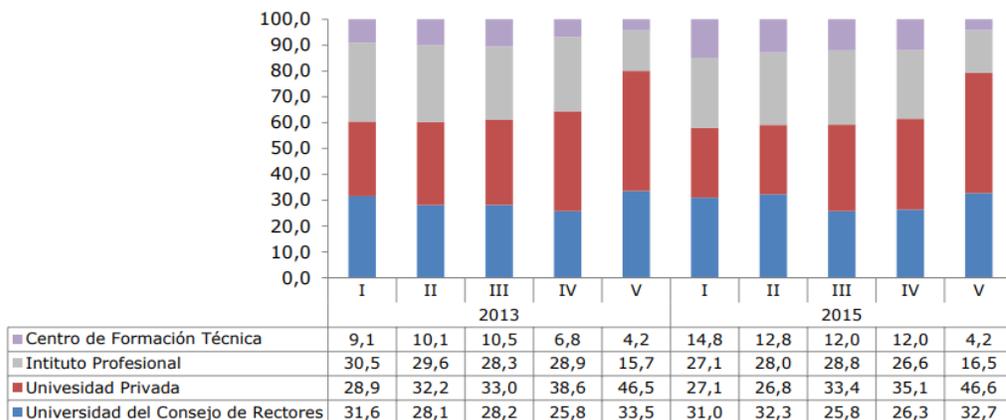
La participación en Educación Superior por parte de los estudiantes de los sectores socioeconómicos más desfavorecidos ha ido en un aumento progresivo. Canales y De los Ríos (2009), basándose en la encuesta CASEN afirman que entre 1990 y 2006 la participación de los quintiles I y II se triplicó. Ya para el año 2015 la matrícula total en IES se distribuía de la siguiente manera: el quintil I componía el 15%, el quintil II el 20%, el quintil III el 22%, el quintil IV un 24% y el quintil 5 un 20% de esta (Galleguillos, Hernandez, Sepúlveda, & Valdés, 2016). Lo que demuestra que la distribución de la participación por quintil aún no logra ser equitativa, ya que la participación del primer quintil, a pesar de ir en un aumento progresivo, se encuentra por debajo de la participación del resto de los quintiles.

En esta misma línea, se puede comprobar que la distribución de la matrícula de estudiantes de los quintiles más bajos no es homogénea en los distintos tipos de IES a las que ingresan. Como se puede observar en el siguiente gráfico, existe un porcentaje mayor en la matrícula en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica por parte de los quintiles I y II, en comparación a los quintiles IV y V.

a. Gráfico 1:

Distribución de los jóvenes de 18 a 24 años que asisten a Educación Superior según dependencia administrativa por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar* (2013-2015)

(Porcentaje, población de 18 a 24 años que asiste a educación superior por quintil de ingreso)



* Se excluye el servicio doméstico puertas adentro y su núcleo familiar.

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen, 2013-2015.

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, (2016). Pág. 92.

Esto demuestra que la segregación en la distribución de la matrícula en Educación Superior aún permanece, puesto que no existe una completa equidad en las oportunidades de estudio (Lamaitre, 2005). En este sentido, los estudiantes de colegios municipales generalmente no obtienen un puntaje en la PSU que les permita entrar a universidades. Relacionado con esto, se ha observado que, históricamente, los logros obtenidos en la PSU están correlacionados con el nivel socioeconómico de los estudiantes que rinden dicha prueba (Contreras, Corbalán, & Redondo, 2007; DEMRE, 2015, pág. 51).

Lo anterior, ha llevado a buscar mecanismos de ingreso a la Educación Superior alternativos a la PSU. A nivel internacional se han implementado estrategias de Acción Afirmativa donde han destacado políticas de cuota universitaria reservadas para minorías y para estudiantes que provengan de establecimientos públicos (Williams, 2013). Una de estas experiencias, es el caso de Brasil, en donde las 59 universidades públicas y los institutos técnicos federales deben reservar el 50% de sus cupos para estudiantes que hayan cursado la Enseñanza Media en escuelas públicas (Neves, 2014 en Muñoz & Marín, 2018). Otro caso reconocido es el de Estados Unidos, en donde en algunos Estados se ha implementado el “Parcent plan”, estrategia que permite a una cuota de estudiantes acceder directamente a la universidad,

eximiéndose de rendir la prueba de ingreso regular “Scholarship Aptitude Test” (SAT) (Horn, 2012 en Muñoz & Marín, 2018, pág. 2). Se ha demostrado que, en ambos países, los estudiantes cuotistas han tenido un rendimiento académico similar a los no cuotistas (Arriagada, 2006). Además, en Estados Unidos han incrementado las tasas de retención y titulación con el ingreso de los estudiantes cuotistas, alcanzando cifras cercanas al 90% (Muñoz & Marín, 2018).

En cuanto al caso chileno, se han generado distintas instancias para el ingreso de estudiantes históricamente excluidos, mediante vías de acceso diferentes o complementarias a la PSU, los cuales se pueden agrupar dentro de los Programas de Acción Afirmativa. Relacionado con esto, la Fundación EQUITAS ha definido a la Acción Afirmativa como el acto de garantizar igualdad de oportunidades estableciendo condiciones de partida similares para los sectores sociales, de modo que se generen bases para una mayor igualdad (Varas & Díaz-Romero, 2013). De esta manera, los Programas de Acción Afirmativa buscan incidir directamente en “las brechas existentes, tanto en el acceso como en los resultados” (Varas & Díaz-Romero, 2013, pág. 12). Por lo que, buscan eliminar la discriminación y exclusión que se ha ejercido históricamente a determinados grupos o colectivos (Barrere, 2002 en Morales, 2016).

Sin embargo, Williams (2013) plantea que los lineamientos de estos programas se rigen bajo nociones de talento y/o mérito, las cuales promueven un discurso meritocrático donde se muestran oportunidades presentadas para todos pero que pueden ser aprovechadas sólo por algunos. Quienes no las aprovechan se considera que fracasan o son excluidos, legitimando así, las diferencias sociales en el Sistema de Educación Superior.

Estas experiencias integrativas comenzaron a desarrollarse a nivel nacional entre los años 1992 y 2006, a través de los cupos supernumerarios y la Beca de Excelencia Académica (BEA), los cuales establecen bonificaciones a los puntajes de estudiantes con resultados académicos más altos dentro de su respectiva promoción. Otros programas de esta índole que se desarrollaron en el país son:

1. Red Propedéutico: En sus inicios, este programa fue desarrollado por la Universidad de Santiago de Chile (USACH) en el año 2007, bajo el marco del Programa Liceos Prioritarios del MINEDUC de Chile, asociado con OREALC-UNESCO, Fundación

EQUITAS y Fundación Ford. “Se basa en la premisa de que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y culturas” (UNESCO; Inclusión a la Educación Superior Universitaria; Universidad de Santiago de Chile, 2015, pág. 3). Esta iniciativa se dirige a los estudiantes de colegios municipales que estén entre el 8% y 10% con mejor rendimiento durante su etapa en la Educación Media (Muñoz & Marín, 2018), a los cuales se les entrega una bonificación de puntaje del 5% a sus notas y puntaje obtenido en la PSU, con el fin de que pasaran de estar en listas de espera en universidades a estar seleccionados por estas (UNESCO et al., 2015). Este programa dio origen a la Red de Propedéuticos UNESCO (Muñoz & Marín, 2018) y sentó las bases para el programa PACE (UNESCO et al., 2015).

2. Programa de Talento e Inclusión (T+1): Programa desarrollado en la Pontificia Universidad Católica de Chile de forma gradual desde el año 2011. Este consiste en “potenciar el ingreso de estudiantes talentosos de contextos socioeconómicos desfavorecidos” (Muñoz & Marín, 2018, pág. 4), a través del ingreso de postulantes pertenecientes a los cuatro primeros quintiles que estén dentro del 10% mejor de su generación y que hayan obtenido un puntaje mínimo de 600 puntos ponderados.
3. Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE): Es un programa exclusivo de la Universidad de Chile que nace desde la Comisión de Proyecto Institucional de Equidad e Inclusión, con el fin de impulsar “una vía de ingreso especial para estudiantes de excelente trayectoria académica que provienen de establecimientos municipales, privilegiando a aquellos que egresaron de liceos caracterizados por altos índices de vulnerabilidad escolar (IVE)” (Varas & Díaz-Romero, 2013, pág. 17). Este programa se gesta el año 2011, para comenzar a ser aplicado el año 2012 (Varas & Díaz-Romero, 2013). Este sistema de ingreso está diseñado para aquellos/as estudiantes que pertenecen a los 3 primeros quintiles, que hayan cursado toda su Enseñanza Media en establecimientos educacionales públicos de dependencia municipal o de administración delegada y que hayan demostrado poseer excelencia académica tanto en el establecimiento como en la PSU. De esta manera, dependiendo de la carrera, se deben obtener entre 600 y 650 puntos para acceder a la universidad.
4. Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE): Las iniciativas anteriores culminan con este programa, el cual viene responder a las

necesidades educativas a nivel país y consiste en un propedéutico instaurado por el MINEDUC para enfrentar la desigualdad de acceso a IES (Muñoz & Marín, 2018). Implementado en la Reforma Educacional del año 2014, el programa se impulsa como “una política complementaria a la gratuidad para derribar las barreras de acceso a la Educación Superior” (Contreras, 2017, pág. 2). Su objetivo es “permitir el acceso a la Educación Superior de estudiantes destacados en Enseñanza Media, provenientes de contextos vulnerados, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanente, y asegurar cupos adicionales a la oferta académica regular por parte de las IES participantes, y además, cumplir con la misión de facilitar el progreso de los estudiantes que accedan a la Educación Superior gracias al programa, a través de actividades de acompañamiento tendientes a la retención de aquellos durante el primer año de estudios superiores” (Ministerio de Educación, s.f.). Para el año 2019 “son 31 las IES que tienen convenio directo con el Ministerio de Educación, para implementar las actividades del Programa PACE y garantizar cupos a los y las estudiantes del país que cumplan los criterios establecidos. Estas 31 IES se conforman por 29 universidades, 1 Instituto Profesional y 1 Centro de Formación Técnica (CFT), quienes acompañan a los estudiantes de Educación Media de 574 establecimientos educacionales en 311 comunas, de las 15 regiones del país” (Ministerio de Educación, s.f.).

Como se puede observar, todas estas instancias desarrolladas a nivel nacional poseen principios similares y se diferencian principalmente en los requisitos de ingreso y la forma en cómo son implementados en cada institución educacional (Muñoz & Marín, 2018).

Para finalizar se considera que estas iniciativas constituyen un aporte valioso para integrar a estudiantes no tradicionales a IES y restituir su derecho a la educación. Sin embargo, la desigualdad de oportunidades en el acceso es sólo una parte de las desigualdades presentes en el Sistema Educativo Superior, puesto que asegurar un cupo en una IES no asegura que la experiencia dentro de esta sea inclusiva. En relación con esto Morales (2016) señala que “la estricta igualdad de oportunidades, sin prestar atención a la desigualdad de los resultados, sin embargo, no parece responder a un orden social que parece justo. En efecto, garantizar condiciones de partida similares no asegura que los participantes en la carrera recorran el mismo camino y que lleguen juntos a la meta. Cuando enfrentamos la discriminación que

sufren las personas pertenecientes a determinados grupos de la población, sometidos a desventajas históricas, igualar el punto de partida no es suficiente” (Morales, 2018, págs. 53-54).

4.3. Universidad de Chile y el programa PACE.

La Universidad de Chile se funda en el año 1842, por lo que se considera como la principal y más antigua IES del país (Guajardo, 2018) y una de las de mayor prestigio en América Latina (Universidad de Chile, 2020). Su sello, contenido en sus estatutos, postula que la universidad se establezca como “una IES de carácter nacional y público, en donde su misión y fundamentos son (...) la generación, desarrollo, integración, comunicación y dominios de la cultura. Estas tareas conforman la complejidad de su quehacer y orientan la educación que ella imparte” (Universidad de Chile, 1990 en Vicerrectoría de Asuntos Académicos; Universidad de Chile, 2018, pág. 11).

Actualmente, la universidad cuenta con 74 carreras universitarias distribuidas en sus 17 unidades académicas, formando estudiantes en cada uno de los planos del conocimiento. Además, ofrece 251 especialidades y posgrados, contando con más de 40 mil estudiantes en pregrado y posgrado. Por último, se encuentra acreditada por el Estado desde el 2018, hasta el año 2025, el máximo de años que se puede obtener en acreditación (Universidad de Chile, 2020).

En relación con lo anterior, esta universidad se puede clasificar como una universidad altamente selectiva (Williams, 2013), ya que “en el plano nacional, la Universidad de Chile recibe en términos relativos el mayor número de estudiantes con los mejores puntajes de ingreso” (Universidad de Chile, 2020). En el año 2019, se posicionó como la segunda institución con ingresos de estudiantes que obtuvieron los puntajes PSU más altos, con 658 puntos en promedio, sólo superada por la Universidad Católica con 671 puntos (Subsecretaría de Educación Superior; Ministerio del Interior, 2020).

Se puede agregar que los estudiantes ingresados a primer año que provienen de establecimientos subvencionados y particulares representan más de dos tercios de la matrícula total de cada año (ver tabla 1) (Guajardo, 2018). Relacionado con esto, si se

considera el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)¹², se establece que la composición de la matrícula total de alumnos nuevos que provienen de los colegios más vulnerables del país (IVE1) alcanza un porcentaje menor al 11% (ver tabla 2) (Universidad de Chile; Departamento de Pregrado, 2017, 2018 y 2019). Por último, es relevante considerar que el total de estudiantes provenientes de colegios técnicos profesionales corresponde a un 4%, (Universidad de Chile; Departamento de Pregrado, 2019) donde, una parte importante se compone de estudiantes que ingresaron vía cupo PACE, ya que más de la mitad de los ingresantes por esta vía provienen de establecimientos técnicos profesionales¹³.

a. Tabla 1:

Dependencia administrativa escolar/ Año de ingreso a la Universidad de Chile	2017	2018	2019
Municipal no emblemático	18%	17%	18%
Municipal emblemático	10%	11%	10%
Subvencionado	40%	40%	38%
Pagado	30%	31%	33%
Sin información	2%	1%	1%

¹² El IVE-SINAE es calculado por JUNEAB como el porcentaje de estudiantes de cada establecimiento en condiciones de vulnerabilidad. Este porcentaje es calculado para los establecimientos municipales y particulares subvencionados, pero no para los establecimientos particulares pagados. Para estos efectos la Universidad de Chile cuenta con una escala interna para poder distinguir entre los diversos niveles de vulnerabilidad:

- IVE Grupo 1: Bajo el 100% y mayor a 76,6% (grupo más prioritario).
- IVE Grupo 2: Menor o igual a 76,6% y mayor a 53,3% (grupo medianamente prioritario).
- IVE Grupo 3: mayor o igual a 53,3% y menor a 30% (grupo de prioridad más baja).
- No aplica: establecimientos sin IVE asignado (particulares pagados) o con un IVE menor a 30% (municipales o particulares subvencionados).
- Sin información: establecimiento no identificado (usualmente extranjeros o en situaciones de convalidación) (Universidad de Chile; Departamento de Pregrado, 2019).

¹³ Extraído de: "Universidad de Chile: la responsabilidad institucional con la formación de todos sus estudiantes". Presentación realizada por Rosa Devés (Vicerrectoría de Asuntos Académicos) en la Primera Jornada Nacional PACE, 2017.

Fuente: Elaboración propia. Información extraída de Universidad de Chile, Departamento de Pregrado (2017, 2018, 2019)¹⁴¹⁵.

b. Tabla 2:

Grupo IVE al que pertenece / Año de ingreso a la Universidad de Chile	2017	2018	2019
Grupo 1	6%	6%	11%
Grupo 2	23%	24%	26%
Grupo 3	32%	30%	23%
No aplica	37%	38%	38%
Sin información	2%	2%	2%

Fuente: Elaboración propia. Información extraída de Universidad de Chile, Departamento de Pregrado (2017, 2018, 2019)¹⁶.

Lo anterior posiciona a la Universidad de Chile como una institución que, a pesar de integrar nuevos programas de ingreso especial, se mantiene como altamente selectiva con los estudiantes que ingresan, debido a que su matrícula continúa componiéndose en su mayoría de estudiantes con un nivel socioeconómico más alto y que son mejor calificados en la PSU. Esto genera tensiones, desafíos y oportunidades dentro de la institución debido al compromiso asumido en sus lineamientos con la inclusión educativa (Universidad de Chile; Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2018, pág. 13).

En el año 2018, se plantea en el Modelo Educativo¹⁷ a los principios de equidad e inclusión como propios de la institución, en donde se “busca responder a un sistema educativo

¹⁴ Valores aproximados.

¹⁵ Municipal Emblemático: considera a los siguientes establecimientos municipales: Liceo N° 1 de Niñas, Javiera Carrera, Instituto Nacional, Liceo Carmela Carvajal de Prat, Liceo N° 7 Luisa Saavedra, Liceo de Aplicación, Liceo José Victorino Lastarria, Internado Nacional Barros Arana y Liceo Manuel Barros Borgoño. Municipal No Emblemático: considera al resto de establecimientos municipales no emblemáticos y aquellos pertenecientes a la Administración Delegada y los Servicios Locales de Educación.

¹⁶ Valores aproximados.

¹⁷ Corresponde a la versión actualizada del Modelo Educativo y es postulado por el Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile. En este documento se plantean los principios fundantes de la universidad, con el fin de poder abordar los desafíos del país y las tendencias internacionales en Educación

tensionado por la desigualdad social presente en el país, mediante el fortalecimiento de la equidad e inclusión en la Universidad, reconociendo el valor de la diversidad para sustentar procesos educativos de calidad y sin descuidar el valor del mérito (lo que implica manejar distintos criterios de excelencia)” (Senado Universitario de la Universidad de Chile, 2014, pág. 4). En coherencia con esto, se plantea a la inclusión como un enfoque que “cobra centralidad” en la universidad, y que “implica hacer viable el ingreso, progreso, egreso, ocupación y desarrollo profesional continuo de todos los estudiantes, removiendo obstáculos que dificulten su participación plena y creativa en el mundo cultural, social y laboral en el contexto de desarrollo de proyectos de vida” (Universidad de Chile; Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2018, pág. 15).

Ahora bien, es la Unidad de Aprendizaje del Departamento de Pregrado quien se encarga de acompañar la experiencia formativa de los estudiantes. Su fin es “promover la inclusión, la equidad y la permanencia” (Universidad de Chile, s.f., pág. 1). Esto, mediante el desarrollo de diferentes programas de apoyo y acompañamiento que “buscan promover una experiencia de formación rica y amigable, para los y las estudiantes, con foco en aquellos que ingresan a la universidad por vía de admisión especial, tanto generales como de equidad” (Universidad de Chile, s.f., pág. 1). Desde el 2017 se comienza a alojar en esta unidad el seguimiento y acompañamiento de estudiantes que ingresan vía cupo PACE en la etapa de Educación Superior. Su accionar es guiado bajo cuatro principios orientadores postulados en el Modelo Educativo de la Universidad de Chile (2018). Estos son:

1. Formación Integral de personas: Se reconoce la necesidad de valorar las potencialidades de las y los estudiantes en dimensiones diversas como lo académico, lo social y lo cultural; el desarrollo de la autonomía; y el empoderamiento cívico.
2. Pertinencia Educativa: Se reconoce la necesidad de una formación que se vincule con el medio y con las necesidades educativas, productivas, sociales y culturales del país.

Superior, en materia de formación de pre y postgrado. Este modelo tiene como precedente a la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil publicada en el año 2014.

3. Equidad e inclusión: Se valora la equidad e inclusión como posibilidad efectiva de acceso y participación de un estudiantado más diverso y se reconoce la necesidad de entregar herramientas diferenciadas según las necesidades de cada estudiante.
4. Calidad Educativa: Se reconoce el compromiso con la calidad educativa y el mejoramiento permanente y se valora la diversidad en el desarrollo de procesos formativos de calidad.

En síntesis, estos lineamientos posicionan a los estudiantes como el centro de las acciones de acompañamiento, seguimiento y apoyo. A continuación, se describe el funcionamiento del programa PACE en la Universidad de Chile.

La universidad comienza a acompañar a estudiantes de tercero y cuarto medio en cinco establecimientos educacionales municipales el año 2015. Actualmente su acompañamiento se extiende a 7 establecimientos. Desde el año 2017 hasta el 2019 han ingresado tres cohortes de estudiantes, con un total de 134 estudiantes ingresados por cupo PACE y 530 a nivel general, considerando los estudiantes habilitados PACE¹⁸ (PACE, 2019).

Esta institución posee particularidades con relación a otras IES, en la forma en como organiza y ejecuta el acompañamiento y seguimiento de sus estudiantes ligados al programa PACE. Debido a que, en primer lugar, existe una separación en la organización interna de la universidad, en donde la Oficina de Equidad e Inclusión se enfoca en acompañar a los estudiantes de colegios PACE en su etapa de Educación Media, mientras la Unidad de Aprendizaje realiza un acompañamiento y seguimiento a los estudiantes que ingresan vía PACE a la institución (etapa Educación Superior) (Universidad de Chile, s.f.).

Otra particularidad, corresponde al funcionamiento de la universidad, la cual posee unidades que funcionan a nivel central, como la Unidad de Aprendizaje, y que son transversales para todos los estudiantes. A su vez, cada una de las unidades académicas locales poseen un

¹⁸ Existe una distinción en la concepción de los estudiantes que ingresaron por cupo PACE y estudiantes habilitados PACE. El primer conjunto de estudiantes corresponde a aquellos que ingresaron a la institución utilizando los cupos disponibles que brinda este programa, realizando todo el proceso que esto conlleva. Mientras que, el segundo grupo, corresponde a aquellos estudiantes que egresaron de un establecimiento educacional PACE pero que ingresaron por vías de diferentes al PACE como la PSU y el SIPEE, entre otras. Desde el 2017 que se les ha brindado acompañamiento y seguimiento a los estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la universidad, mientras que para los estudiantes habilitados PACE se comenzó a trabajar en un plan de acompañamiento para ser implementado en el futuro (Salamanca, 2020).

funcionamiento diferente entre ellas, y, por lo tanto, apoyan y/o acompañan a sus estudiantes de distinta manera. Lo anterior es relevante en la medida en que cada estudiante posee un acompañamiento distinto, personalizado y focalizado en función de un plan basado en sus necesidades, que pueden estar cubiertas o no por las distintas unidades académicas locales y que se complementa con el trabajo colaborativo realizado por la Unidad de Aprendizaje, la cual cuenta con una serie de dispositivos que pone a disposición de estos estudiantes (Reyes, 2019).

Estos dispositivos están destinados a acompañar la experiencia formativa de los estudiantes, poniendo a estos al centro de este acompañamiento. Estos son:

1. **Mentoría académica:** Es el acompañamiento principal que brinda la unidad a estudiantes que ingresan por cupo PACE. Se trata del acompañamiento de un académico que tenga experiencia en el trabajo con estudiantes y que tenga un conocimiento adecuado de su unidad académica. En específico, el mentor académico es alguien que pone a disposición del estudiante su capacidad de agencia para que este pueda moverse en este nuevo escenario cultural, de manera que se le entregan redes de apoyo que sean un aporte a la experiencia del estudiante.
2. **Programa de Inducción a la Vida Universitaria:** Creado en 2018 pero con antecedentes que datan del 2012., su participación se extiende a todos los estudiantes que ingresan por vía de admisión especial pero su foco está puesto en el PACE. Su objetivo es entregar herramientas a las y los estudiantes para enfrentar el primer año de universidad. Para ello, ofrece una instancia formativa integral en la que se incluyen talleres de razonamiento matemático; de lectura, escritura y oralidad académicas; y de inserción a la vida universitaria. Desde el 2019 implementa una estrategia de inducción virtual que permite convocar a más de 1.000 estudiantes.
3. **Descarga académica:** Fundamentalmente es la opción de descargar o “botar” ramos hasta la semana diez del calendario académico. Lo anterior busca disminuir la carga académica, y con esto, bajar la cantidad de estudiantes que caen en causal de eliminación por reprobar cierta cantidad de ramos o no aprobar cierta cantidad de créditos.

4. Tutorías académicas específicas: Tutorías realizadas por académicos de la universidad, las cuales poseen un carácter personalizado y focalizado en aquellos estudiantes que estén presentando problemas con contenidos de sus asignaturas. También, trabajan contenidos previos que no fueron pasados en sus establecimientos educacionales y que son concebidos como materia pasada en diferentes asignaturas.
5. Seguimiento personalizado: Se realiza desde la Unidad de Aprendizaje y busca conocer las necesidades que están teniendo los estudiantes durante todo su proceso de primer año académico con el fin de activar dispositivos que puedan apoyar estas instancias¹⁹.
6. Programa de Tutoría Integral Par (TIP): Acompañamiento en tutorías realizadas por otros estudiantes de las distintas facultades e institutos de la universidad.
7. Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas (LEA): Apoyo al proceso de inserción en las prácticas de lectura, escritura y oralidad académicas que median los aprendizajes en la universidad.
8. Mediación cultural: Ofrece a las y los estudiantes que ya participan de los programas de acompañamiento actividades de vinculación con la cultura y las artes. Estas actividades son mediadas por estudiantes de la Universidad de Chile de diferentes disciplinas.
9. Programa de Consejería y Orientación Estudiantil: Busca generar un espacio de atención, conversación y escucha activa para las y los estudiantes que enfrentan situaciones que afectan su experiencia formativa y que no han podido canalizar en otras instancias universitarias.

Los programas mencionados son las principales instancias de acompañamiento que se generan a nivel central desde la Unidad de Aprendizaje. Estos dispositivos funcionan en diálogo con otros apoyos / acompañamientos que brindan las unidades académicas locales de cada estudiante. Por ejemplo, existen tutorías académicas brindadas por centros de aprendizaje, las cuales colaboran y/o suplen tutorías realizadas a nivel central (y viceversa) (Salamanca, 2020).

¹⁹ Se entiende como primer año académico cuando están cursando al menos una asignatura de primer año. Por ejemplo, un estudiante puede estar cursando tercer año y tener una asignatura de primero, el cual seguirá recibiendo seguimiento y acompañamiento por parte de los profesionales del PACE (Salamanca, 2020).

4.4. Caracterización de estudiantes que ingresaron vía cupo PACE.

El ingreso de estudiantes no tradicionales a IES ha llevado a que la literatura indague sobre estos procesos (Reay, 2004), ya que la manera en cómo conciben y experimentan la universidad es diferente a la de los estudiantes tradicionales (Ozga & Suckdangan, 1998 en Sánchez- Gelabert & Elias, 2017). La definición de estudiante no tradicional ha tendido a variar dependiendo del contexto en el que se desenvuelven, ya que son diversos los escenarios por los cuales se ha excluido a diferentes minorías o grupos de personas (Mutepa, 2013; Sánchez-Gelabert & Elias, 2017). De tal manera, un estudiante no tradicional podría ser definido por variables tales como el género, la procedencia geográfica, la compaginación entre estudios y trabajo, el origen social, el capital educativo de procedencia, las ramas de especialización, formar parte de la primera generación ingresante de su entorno, la edad, entre muchas otras (Mutepa, 2013; Sánchez-Gelabert & Elias, 2017).

En síntesis, los estudiantes no tradicionales se podrían definir como aquellos que provienen de grupos sociales que históricamente han sido excluidos de las IES.

Las experiencias de estos estudiantes a menudo se destacan como problemáticas en los resultados académicos, lo cual se relaciona con la probabilidad de no finalizar los estudios (Byron & Lightfoot, 2013). También, estas situaciones inciden en su integración, puesto que su experiencia tiende a poseer una menor intensidad y duración en su relación con los agentes de socialización de la institución, como el profesorado, el personal de administración y, sobre todo, sus compañeros (Sánchez-Gelabert y Elias, 2017).

De esta manera, es relevante para la presente investigación, caracterizar a los estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la Universidad de Chile²⁰. Esto porque, tal como se puede observar en la Tabla 3, estos estudiantes poseen características que no son tradicionales en diferentes dimensiones, tales como ser de regiones, la distancia presente en el trayecto desde/

²⁰ Esta se realizó en comparación con los estudiantes en general de la universidad, de manera que cuando se señala un porcentaje de estudiantes que ingresaron vía cupo PACE se hace en referencia al total de estudiantes que ingresaron por esta vía. Mientras que, cuando se menciona un porcentaje de estudiantes a nivel general se considera a todos los estudiantes que hayan ingresado a la universidad, ya sea vía regular o por admisión especial.

hacia su institución educativa, la búsqueda de un trabajo y el provenir de un colegio municipal o un colegio técnico profesional.

a. Tabla 3:

Categoría de estudiantes/ variable de caracterización	Estudiantes que ingresaron a nivel general cohorte 2019	Estudiantes que ingresaron vía cupo PACE cohorte 2019
Estudiantes de regiones	26%	28%
Tarda más de una hora en llegar a su facultad	43%	61%
Busca trabajo o trabaja	9%	45%
Proviene de un establecimiento educacional municipal	28%	100%
Proviene de un establecimiento educacional técnico profesional	4%	50%

Fuente: Elaboración propia. Información extraída de Universidad de Chile, Departamento de Pregrado (2019).

La tabla anterior muestra datos relevantes al momento de analizar las problemáticas que puedan surgir en estudiantes no tradicionales en una universidad altamente selectiva. Por ejemplo, la lejanía con la facultad podría levantar necesidades de distinto tipo como reducción de tiempo de estudio, pérdida de clases, entre otros. O, por otro lado, el hecho de que un poco menos de la mitad de estos estudiantes esté trabajando o buscando un trabajo podría relacionarse con la necesidad que tienen de aportar con dinero a su grupo familiar o de auto mantenimiento²¹. Esto nos permite considerar que estos estudiantes experimentan el tránsito universitario de una forma diferente, por lo que, comprender esta experiencia podría permitir mejorar los mecanismos de inclusión que posee la Universidad de Chile y las IES en general.

²¹ Esto es relevante considerando que los estudiantes pueden optar a gratuidad, pero no necesariamente son beneficiarios de esta, es decir, el ingreso PACE no asegura contar con gratuidad. Algunos otros financiamientos de estos estudiantes son la Beca Vocación de Profesor, la Beca Bicentenario, el CAE o su financiamiento propio (Salamanca, 2020).

4.5. Estado del arte sobre inclusión de estudiantes no tradicionales en Chile.

Existe una serie de estudios realizados en Chile sobre la inserción de estudiantes que ingresaron vía Programas de Acción Afirmativa a universidades, los cuales permiten tener una visión más amplia y aterrizada sobre el fenómeno a investigar.

En esta línea, Muñoz y Marín (2018) realizan un estudio de orden cualitativo, en donde investigan la experiencia de estudiantes de primer año que ingresaron a la Facultad de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), universidad altamente selectiva, mediante el Programa de Acción Afirmativa T+1²². Esta investigación fue abordada desde tres dimensiones de la experiencia estudiantil: experiencias personales, académicas y sociales. Los resultados arrojan que la experiencia de estos estudiantes estuvo cargada de tensiones, sobre todo en aquellos provenientes de regiones distintas a la Región Metropolitana. A esto, agrega que poseen un bajo bienestar debido a la falta de tiempo y estilo de vida poco saludable que vivencian estos estudiantes. Además, mediante un análisis desde el “déficit”, considera que han tenido un rendimiento académico “deficiente”, expresado en problemas con las ciencias básicas y los métodos de estudio. Por otra parte, en lo que refiere a la experiencia social, los autores destacan la inseguridad y el prejuicio inicial frente a sus pares como un aspecto relevante, en donde se concibe a las diferencias socioculturales como un factor de exclusión para los estudiantes ingresantes del programa. Por último, se destaca el llamado que realiza a que, tanto la PUC como el resto de las universidades del país, comiencen a preguntarse por los aspectos de su dinámica institucional y las dimensiones de su estructura y organización que son necesarias de rediseñar para concebir una mejor inclusión de cada uno de sus estudiantes. También, consideran que futuras investigaciones aborden la temática de la inclusión en relación con los factores institucionales que inciden en la cultura inclusiva.

Por otra parte, Williams (2013), al igual que la investigación anterior, indaga sobre estudiantes no tradicionales que ingresan por Programas de Acción Afirmativa a

²² Para más información sobre este programa revisar el apartado 4.2.: “La Acción Afirmativa y los nuevos mecanismos de acceso en Chile”. Punto 2: “Programa Talento e Inclusión (T+1)”.

universidades altamente selectivas²³, sin embargo, su muestra se amplía a estudiantes que a pesar de haber postulado mediante estos programas a alguna universidad no fueron seleccionados en este proceso. Su foco se basa en conocer los discursos presentes en los estudiantes sobre su condición y la condición de sus compañeros o pares, considerando la incidencia del discurso meritocrático que se esconde detrás de los Programas de Acción Afirmativa. El resultado estableció que las trayectorias educativas y sociales de estos estudiantes se establecen como “sumamente individualizadas y vivenciadas en la soledad de sentirse fuera de lugar en un contexto social diferente del que se proviene” (Williams, 2013, pág. 80). A esto se agregan fuertes transformaciones sociales en sus trayectorias y fuertes tensiones vivenciadas por los estudiantes de origen popular, quienes se distancian de sus relaciones previas y sufren complicaciones al intentar integrarse a un contexto tradicional ocupado históricamente por estudiantes de los sectores más altos de la estructura social. Además, la investigación logró establecer coincidencia entre el discurso de los estudiantes y de los Programas de Acción Afirmativa, puesto que reproducen la meritocracia dentro de sus relatos, en donde las situaciones negativas y positivas de sus experiencias son otorgadas a características personales y a responsabilidades individuales, eximiendo a la institución de estas responsabilidades. Por último, se identifica la separación de los estudiantes con su entorno previo al considerar al esfuerzo como forma de movilidad social.

De igual forma, se han realizado investigaciones como las de Guajardo (2018) y Reyes (2019), las que han involucrado el proceso de inclusión de estudiantes de primera generación que ingresaron vía cupo PACE a la Universidad de Chile.

En primer lugar, Guajardo (2018) en su estudio sobre la experiencia universitaria de estos estudiantes, llega a la conclusión de que esta experiencia ha sido problemática con relación a la falta de orientación vocacional y a la falta de una rigurosa nivelación académica en la etapa de Educación Media del programa. Por otra parte, establece que, a pesar del enfoque centrado en el estudiante que adquiere la universidad desde su Modelo Educativo, las principales dificultades presentadas estos estudiantes son de orden académico, asociadas a su rendimiento y adaptación a las exigencias presentadas por la universidad. Por último, postula que tanto la universidad como el programa aún presentan desafíos relacionados a la equidad

²³ Estos programas son el Propedéutico en la USACH y el SIPEE en la Facultad de Ciencias Sociales de la UCH.

e inclusión de sus estudiantes, donde “más que una comunidad universitaria comprometida nos encontramos frente a actores claves comprometidos y comprometidas” (Guajardo, 2018, págs. 67-68). Por lo que, la institución debe mejorar en la construcción de una comunidad universitaria comprometida, el resguardo en la entrega de apoyos y el velar por la mantención de espacios libres de discriminación. Mejorando estos aspectos, se podría pensar para futuras generaciones ingresantes (no sólo vía PACE, si no que de los estudiantes en su totalidad) un desarrollo de experiencias estudiantiles más fuertes y positivas.

Por último, Reyes (2019) agrega que la experiencia de estos fue desigual y dependió de varios factores, entre los que considera como más relevantes: la carrera escogida y la composición estudiantil de estas carreras, la trayectoria educativa, las razones de ingreso y la implementación del programa. Señala que el dispositivo de mentoría es un factor relevante para identificar necesidades de los estudiantes, gestionar recursos y movilizar la institución para ser efectiva en contextos de diversidad, esto de acuerdo con distintos niveles de aproximación que tuvieron los mentores y sus estudiantes. Por otra parte, recalca la poca claridad sobre la elección de carrera al momento de la postulación, ya que muchas veces los estudiantes ven el cupo de ingreso como una oportunidad única que deben aprovechar e ingresan a carreras que no son las que desean estudiar. También, considera que la familia debe ser integrada en el proceso universitario, ya que son actores relevantes en la elección de carrera o en los procesos académicos que experimentan los estudiantes. Para finalizar, recomienda que si la institución busca convertirse en una universidad cada vez más inclusiva debe “i) intencionar una composición estudiantil más diversa en las carreras a través del involucramiento de las autoridades locales; ii) promover justicia curricular en la formación; iii) designar los dispositivos de apoyo no sólo por vía de ingreso sino por trayectoria educativa; iv) integrar a la familia en la ecuación; v) instalar la mentoría como un dispositivo de acompañamiento para más estudiantes y como un programa estratégico en la transformación institucional; vi) contar con un programa de reorientación vocacional” (Reyes, 2019, págs. 95-97).

En síntesis, la revisión de estas investigaciones brinda un marco referencial sobre cómo se ha investigado la inclusión de estudiantes no tradicionales en universidades altamente selectivas. Han identificado las experiencias estudiantiles cómo cargadas de tensiones,

individualizadas y con un sentimiento de no pertenencia (Muñoz & Marín, 2018; Williams, 2013). Estas tensiones se expresan tanto en problemas sociales (dificultad al ser incluidos con sus pares, profesores e institución) como académicos (dificultad en el rendimiento académico). Además, se concluye que sería pertinente indagar sobre factores institucionales que tengan relación con la inclusión / exclusión, ya que se entiende que la institución es quien debe adecuarse a los estudiantes y sus diversas capacidades y necesidades, por lo que una línea investigativa en este ámbito podría aportar para presentar mejoras institucionales. Por último, se recalca la importancia de promover una comunidad universitaria más inclusiva en su totalidad.

Por otra parte, resulta interesante considerar que la experiencia de los estudiantes varía durante su trayecto universitario. Por ejemplo, estos pueden tener experiencias socializadoras dificultadas por no compartir códigos con sus pares y/o inseguridad y prejuicios al relacionarse con estos (Muñoz & Marín, 2018), lo cual puede cambiar en el transcurso de unas semanas o meses (como no puede hacerlo) y terminar valorando la diversidad del estudiantado. En relación con esto, en el presente estudio se plantea considerar a la inclusión como un proceso que puede variar o transformarse de forma negativa y/o positiva durante el trayecto universitario de cada estudiante. Por lo que, se indagará sobre el proceso de inclusión que hayan vivenciado estudiantes de la primera generación que ingresó por el cupo brindado por PACE a la Universidad de Chile cohorte 2017.

5. Problematicación.

Como se mencionó en el apartado anterior, los estudiantes no tradicionales presentan un trayecto universitario distinto al de estudiantes tradicionales, ya que experimentan problemáticas en su experiencia universitaria asociadas a su contexto y a la clase social de la cual provienen (Williams, 2013). Estas dificultades se presentan debido a que la universidad se establece como un sistema nuevo para ellos, el cual es ajeno a su habitus previo (Byrom & Lightfoot, 2013; Pontillo, 2013). Por lo que, cabe preguntarse si ¿son los estudiantes quienes deben ajustarse a este nuevo sistema universitario o las IES quienes deben ajustarse a la experiencia y/o trayecto con el que proviene cada estudiante?

Relacionado con lo anterior, en Chile se ha buscado disminuir la inequidad en el acceso a la Educación Superior, a través de la implementación de Programas de Acción Afirmativa, en donde las universidades altamente selectivas, entre ellas la Universidad de Chile, han sido pioneras en implementar programas que impulsen a los jóvenes de los estratos más bajos a ingresar a IES. Para esto, deben figurar con las mejores calificaciones durante su trayectoria escolar Media.

Vinculado con esto, a pesar de que los Programas de Acción Afirmativa sean un aporte efectivo para integrar a estudiantes no tradicionales a la Educación Superior, al realizar el ejercicio de seleccionar a quienes son “los mejores de su generación”, lo que están haciendo es escoger a aquellos que han aprendido de mejor manera los modos propios de ser de los grupos privilegiados, identificados por Bourdieu como “afortunados por milagro” (Williams 2013). De manera que, los Programas de Acción Afirmativa “vendrían a ser tributarios a la reproducción de inequidades” (Guajardo, 2018, pág. 29), ya que igualar el punto de partida no es suficiente considerando que este tipo de estudiantes han sido excluidos y discriminados históricamente por este sistema.

Como alternativa a los lineamientos de estos programas emerge la inclusión educativa, la cual se entiende como la “transformación de las instituciones educativas y su cultura para asegurar la equidad frente a a la diversidad del estudiantado” (Blanco, 2008 en Muñoz & Marín, 2018, pág. 1). A diferencia de la integración, donde se espera un proceso de adaptación de los estudiantes a las estructuras de las instituciones tradicionales (Muñoz & Marín, 2018), la inclusión educativa proyecta que son las instituciones quienes deben adaptarse a sus estudiantes, independiente de su origen social, trayectoria escolar y diversidad cultural (Seroane, Gentili, & Arriagada, 2016, pág. 12).

Ahora bien, se entiende a la inclusión educativa como un proceso que los estudiantes recorren, en este caso, durante su paso por la universidad. Este trayecto incluye su proceso previo al ingreso a la institución, su tránsito universitario en las distintas esferas que esto conlleva y los procesos relacionados a la titulación. Esto porque, los estudiantes en general, presentan una gama de prácticas sociales diversas, lo cual implica que cada uno viva este trayecto de forma diferente, así como las necesidades y dificultades que se le presentan pueden variar dependiendo del contexto en el que se encuentren transitando.

De esta manera, el presente estudio busca investigar sobre el proceso de inclusión de estudiantes que han ingresado vía cupo PACE a la Universidad de Chile. Tal como se ha indicado anteriormente, de acuerdo con la literatura asociada, el tránsito de estos estudiantes durante su paso por las IES es problemático en distintas dimensiones, tales como lo académico, lo social, lo relacionado al bienestar físico y mental, al contexto del cual provienen, entre otras (Guajardo, 2018; Reyes, 2019; Universidad de Chile & Departamento de Pregrado, 2019).

Para analizar este proceso, se utilizaron los conceptos de factores sociales obstaculizadores y facilitadores²⁴, los cuáles permiten identificar y clasificar los distintos elementos que inciden en el proceso de inclusión de los estudiantes, de manera negativa y positiva respectivamente. Los factores sociales obstaculizadores, inciden de manera negativa en el proceso de inclusión, ya que estos dificultan la inclusión, mientras que los factores sociales facilitadores posibilitan que este proceso se realice de manera efectiva en los estudiantes.

Se utilizaron a estos factores, puesto que parte de la literatura los ha postulado como conceptos que pueden explicar la permanencia de estudiantes en las IES (Arancibia & Trigueros, 2018; Canales & De los Ríos, 2009; Díaz, 2008; Himmel, 2002; Torres, 2010), lo que está ligado con que los estudiantes se incluyan de manera efectiva (Lamaitre, 2005). Es así, como se establece que los factores sociales obstaculizadores y facilitadores se componen por tres dimensiones: 1. *Dimensión del contexto social*: consideró elementos que expliquen la inclusión y/o exclusión y se relacionen al contexto social en el que está inserto el sujeto; 2. *Dimensión organizacional*: consideró elementos que expliquen la inclusión y/o exclusión y que se relacionen al soporte brindado por la institución y/o los programas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes; 3. *Dimensión de las relaciones sociales*: consideró los elementos que expliquen la inclusión y/o exclusión y se encuentren ligados con las relaciones sociales e interacciones significativas que surgieron entre los estudiantes y otros grupos de personas de la institución (otros estudiantes, docentes, funcionarios, entre otros). Esta

²⁴ La definición de estos factores y las tres dimensiones que los componen se desarrollan más adelante de manera más extensa. Revisar: “7. Marco teórico”, apartado “7.3. Factores sociales obstaculizadores y facilitadores”.

clasificación se utilizó para poder abarcar los distintos procesos y actores que inciden en el proceso de inclusión.

En torno a esto, es que el objeto del presente estudio fue observar estos factores en dos momentos relevantes del tránsito universitario de los estudiantes: el inicio y la mitad. Esto, a través de un estudio longitudinal aplicado a la primera generación que ingresó vía cupo PACE a la Universidad de Chile en el año 2017.

Observar estos dos momentos es relevante, puesto que, en primer lugar, se ha observado que el inicio del tránsito universitario está cargado de tensiones, las cuales se manifiestan en el primer año de ingreso a la universidad (Muñoz & Marín, 2018). Esto queda demostrado por Guajardo (2018) y Reyes (2019), quienes estudian a esta primera generación de ingreso vía cupo PACE a la Universidad de Chile en su primer año universitario, identificando dificultades de orden vocacional, académica, social, de bienestar, entre otras.

En base a estas investigaciones realizadas previamente, se buscó profundizar en los elementos que se encuentran relacionados a la inclusión y que fueron identificados como problemáticos y/o facilitadores de este proceso. En función de esto, se analizó la mitad del tránsito universitario, ya que investigaciones como las realizadas por Himmel (2002), Berrios et al (2013) y Canales y De los Ríos (2009) han indicado que un significativo número de estudiantes deserta los dos primeros años, disminuyendo en un gran porcentaje para el tercero. De esta forma, con este proceso relativamente estabilizado, se buscó comprender la transformación de las dimensiones del proceso inclusivo mediante una mirada comparativa con su situación en el primer año, identificando y comprendiendo las situaciones que cambiaron, se mantuvieron y/o agudizaron durante este período, así como las necesidades que fueron cubiertas o no por la IES.

Para comprender esto se buscó responder a la pregunta de investigación *¿cómo operan los factores sociales obstaculizadores y facilitadores en el inicio y en la mitad del proceso de inclusión de estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la Universidad de Chile?*

Observar a este caso en particular es valioso en la medida en que tanto la universidad y su forma de implementar el programa PACE son particularmente diferentes a otras instituciones. La Universidad de Chile, tal como se menciona anteriormente, es una de las

universidades más selectivas del país, lo cual genera que sus estudiantes la experimenten de una manera singular. De la misma manera, el programa PACE es un Programa de Acción Afirmativa que se implementa de distinta forma en otras IES y a otros programas de esta índole que se han implementado a nivel nacional, ya que esta universidad presenta características distintivas en relación con los dispositivos de apoyo y/o acompañamiento y el seguimiento que se les brinda a los estudiantes que han ingresado mediante esta vía, el cual es personalizado y focalizado dependiendo de las necesidades que cada uno de ellos presente (Salamanca, 2020).

6. Pregunta y objetivos de investigación

6.1. Pregunta de investigación:

¿Cómo operan los factores sociales obstaculizadores y facilitadores en el inicio y en la mitad del proceso de inclusión de estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la Universidad de Chile?

6.2. Objetivo general:

Comprender la manera en que operan los factores sociales obstaculizadores y facilitadores en el inicio y en la mitad del proceso de inclusión de estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la Universidad de Chile.

6.3. Objetivos específicos:

- a. Analizar comparativamente y comprender la manera en que operan los factores del contexto social que obstaculizan y/o facilitan el proceso de inclusión de estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la Universidad de Chile, en el inicio y la mitad de sus estudios universitarios.
- b. Analizar comparativamente y comprender la manera en que operan los factores organizacionales que obstaculizan y/o facilitan el proceso de inclusión de estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la Universidad de Chile, en el inicio y la mitad de sus estudios universitarios.
- c. Analizar comparativamente y comprender la manera en que operan los factores de las relaciones sociales que obstaculizan y/o facilitan el proceso de inclusión de estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la Universidad de Chile, en el inicio y la mitad de sus estudios universitarios.

7. Marco teórico.

7.1. La teoría de la reproducción de Bourdieu y el concepto de habitus.

Para analizar la inclusión de estudiantes no tradicionales en una universidad tradicional es pertinente conocer la forma en cómo tiende a operar la relación entre estos y la institución. Es por ello por lo que se utilizó el concepto de habitus postulado por Pierre Bourdieu en su teoría social crítica con el fin de comprender este fenómeno (Molina, 2016).

7.1.1. El concepto de habitus en la Educación Superior: estudiantes no tradicionales y el habitus institucional.

El concepto de habitus tiene por objetivo trascender el dualismo existente entre agencia-estructura, objetivo-subjetivo y lo micro-macro (Reay, 2004), ya que tal como Bourdieu etiqueta a su trabajo, su teoría se posicionaría como estructuralismo constructivista o constructivismo estructuralista (Ávila, 2005). Se sitúa como estructuralista, debido a que en el mundo social existen estructuras objetivas, las cuales actúan de manera independiente a la conciencia y a la voluntad de los agentes. Estas poseen la capacidad de orientar y coaccionar sus prácticas y representaciones. Mientras que, se identifica como constructivista en la medida en que, mediante la interacción en el juego social, se generan prácticas culturales verbales y no verbales. Ambas posiciones se conjugan en la interrelación dialéctica entre el habitus y el campo, donde el primero existe en la mente de los actores y el segundo fuera de ella (Ávila, 2005). A continuación, se definen estos conceptos de acuerdo con lo postulado por el autor.

Por habitus se entiende la ocupación duradera y estable de una posición cualquiera en el mundo social, siendo la encarnación e internalización de una estructura social, la cual refleja las divisiones objetivas en la estructura de clases. Algunas de estas divisiones son los grupos etarios, los géneros y las clases sociales (Ávila, 2005). El habitus se encontraría encarnado en el cuerpo biológico del individuo, puesto que el sujeto no sólo internaliza percepciones y prácticas, sino que, formas perdurables en el tiempo como formas de hablar, pensar y sentir, entre otras (Bourdieu, 1985). Sin embargo, a pesar de que el habitus se establece como una estructura internalizada por los agentes, esta no los determina, más bien sugiere que es lo que

cada agente debe hablar, pensar, decir y/o hacer. Por lo que, en la cotidianeidad, el agente no posee conciencia de que cuenta con este mecanismo, como tampoco conoce su funcionamiento, aunque este se manifieste en la mayor parte de las actividades.

Por otra parte, el campo se entiende como “la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en un ámbito” (Ávila, 2005, pág. 161). Estas relaciones se establecen de manera independiente a la conciencia y a la voluntad colectiva. Para Bourdieu (1997), el espacio social se concibe como un campo, el cual se establece como “un campo de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (Bourdieu, 1997 en Ávila, 2005, pág. 161).

En cuanto al habitus refiere, Bourdieu y Passeron (1964) en “Los herederos: los estudiantes y la cultura” postulan parte de la teoría de la reproducción, donde, mediante el análisis de la sociedad francesa, detectan diversas estrategias de clase que se asocian a la educación. Esta teoría social hace referencia al rol que posee la educación como reproductora de la cultura, de la estructura social y de la estructura económica, a través de estrategias de clase. De manera que, son las instituciones educativas en general y las escuelas junto a las IES en particular, las que transmiten la cultura de la clase dominante como la cultura legítima y universal. En este sentido, Bourdieu y Passeron (1970; 1996) denominan violencia simbólica a toda acción pedagógica que se encuentra destinada a imponer mediante el poder arbitrario, brindado por la autoridad escolar, una arbitrariedad cultural, la cual refiere a la cultura de la clase dominante (Bourdieu & Passeron, 1970; 1996 en Molina, 2016).

Como consecuencia, se producen desiguales probabilidades de escolarización y éxito en el rendimiento académico, dependiendo de la clase social a la que pertenece el estudiante. De esta forma, la igualdad formal que el sistema proclama, en realidad lo que hace es proyectar los privilegios sociales de las clases dominantes como méritos individuales (Ávila, 2005).

En esta línea, se plantea la existencia de un habitus originario inculcado a los estudiantes por parte de su familia, en forma de capital cultural y social²⁶, el cual actúa como mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la escuela opera de forma selectiva. Estas actitudes culturales son heredadas por las clases dominantes, generando que los estudiantes pertenecientes a estas clases posean una cultura afín con la escuela y la universidad, mientras que quienes pertenecen a las clases subordinadas poseen una cultura ajena u opuesta a estas instituciones. Es así, como el sistema educativo “inculca, trasmite y conserva la cultura de las clases dominantes, contribuyendo a la reproducción de la estructura social y sus relaciones de clase” (Ávila, 2005, pág. 163).

De esta forma, el sistema educativo sanciona o legitima sobre los estudiantes, una configuración de hábitos y prácticas sociales, dependiendo del habitus primario que cada uno posea, el cual es parte de una determinada clase o grupo social determinado. Este habitus primario u originario sirve de base para habitus posteriores (Ávila, 2005). En relación con esto, Molina (2016) afirma que el éxito escolar (visto como avance curricular) depende del grado en que los estudiantes dominen el “código cultural” necesario para descifrar y apropiarse de la arbitrariedad cultural impuesto en la institución educativa. De esta forma, “los estudiantes cuya socialización familiar les inculcó unos habitus y una cultura que se corresponden con la arbitrariedad cultural dominante (que es la que la escuela transmite en un momento dado, en una formación social determinada) tienen mayores probabilidades de avanzar exitosamente en sus estudios, puesto que dominan el código (los rudimentos, las bases) de la cultura considerada legítima. Por el contrario, los estudiantes oriundos de las clases menos favorecidas sólo podrán avanzar satisfactoriamente en su escolarización en la medida en que dejen atrás sus culturas de origen y adquieran, a costa de un alto trabajo de aculturación (que pocos pueden lograr), los habitus y los contenidos propios de la cultura dominante” (Molina, 2016, pág. 948).

²⁶ En “La distinción” (2000), se postula que el capital cultural, junto al económico y al social, son formas de transmisión y de adquisición de las posiciones sociales, es decir, de reproducción y de movilidad social. Las familias y los individuos “tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y, correlativamente, a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase”. En este sentido, las “estrategias” seguidas o a seguir “dependen, en primer lugar, del volumen y de la estructura del capital que hay que reproducir, esto es, del volumen actual y potencial del capital económico, del capital cultural y del capital social que el grupo posee” (Bourdieu, 2000, pp. 122 y 128 en Ávila, 2005).

Tal como los estudiantes poseen un habitus originario previo al ingreso a las IES, estas instituciones también poseen un sistema de prácticas sociales y hábitos llamado habitus institucional. Este concepto refiere a la relación entre la agencia y estructura, es decir, el conjunto de habitus entre la clase social de origen, el espacio educacional previo al ingreso a la IES y el contexto socio-institucional de la universidad o instituto (McDonough, 1997).

Existen dos corrientes principales sobre habitus institucional en la investigación educativa. La primera, es la corriente organizacional, la cual hace énfasis en dimensiones de la cultura organizacional de la institución como la organización y los recursos del establecimiento; la estructura normativa (la misión y los valores en los cuales se funda); las preconcepciones acerca de los estudiantes y las expectativas que tienen para ellos; y, por último, la experticia y expectativas que tienen los agentes cuya función es el apoyo y la orientación de los estudiantes. Por otra parte, se encuentra la corriente culturalista que se enfoca en las relaciones e identidades de clase que los estudiantes construyen en relación con la incidencia del ethos académico y de clase de cada institución (selectividad de ingreso y exigencia académica de la institución) (Leyton, Vásquez, & Fuenzalida, 2012).

A modo de síntesis, se entiende que existe un sistema de prácticas sociales y hábitos llamado habitus, el cual sugiere lo que los agentes deben actuar, pensar y sentir. Los agentes cuentan con un habitus primario que se compone de las prácticas sociales y hábitos de su clase social en conjunto con su formación escolar, el cual puede ajustarse o no con los diferentes campos en los que estos agentes se muevan. Ahora bien, cuando los estudiantes ingresan a una IES puede generarse un ajuste o desajuste de habitus dependiendo de si el habitus institucional posee prácticas sociales similares o no a las prácticas de los habitus primarios de estos estudiantes. Por lo que, cuando un estudiante no tradicional asiste a una institución altamente selectiva, el habitus primario de clase social y de formación académica previa tiende a no ajustarse al habitus institucional por sus prácticas tradicionales y de élite (Leyton, Vásquez, & Fuenzalida, 2012).

7.1.2. Críticas al concepto de habitus y factibilidad de su importación.

El concepto de habitus ha sido acogido de distintas maneras, donde se le han otorgado diversos usos y críticas. Por ejemplo, en la literatura estadounidense se le han brindado interpretaciones donde se le considera una fuente ilimitada de creatividad para los agentes,

hasta otras que lo conciben como la máscara de una visión mecánica de la reproducción y el dominio (Molina, 2016), extrapolando los dos enfoques en los que Bourdieu intenta situarse.

Considerando al habitus como un sistema de disposiciones de acción, percepción y reflexión que se constituye durante la socialización entre los sujetos y resulta de carácter duradero y transferible para diversas situaciones es que emerge la crítica realizada por Lahire (2005), quien considera que el problema de esta definición es el carácter de sistema que se le brinda al habitus. Debido a que, esto supondría cierta homogeneidad del conjunto de decisiones que las une y articula, lo cual permitiría que este sistema se pusiera en práctica en distintos escenarios. De esta forma, la homogeneidad, con la cual contaría este sistema, establecería una similitud de experiencias socializadoras (Lahire, 2005 en Molina, 2016). Para este autor, concebir la idea de un habitus homogeneizante resulta errado, ya que el mundo social posee millones de experiencias socializadoras distintas entre sí e incluso contradictorias. De manera que, no es posible un sistema de disposiciones homogéneo, más bien “un patrimonio de disposiciones que sólo son homogéneas si la socialización fue homogénea, pero que la mayoría de las veces es heterogénea, incluso en el interior de una familia existe la heterogeneidad de socializaciones entre los integrantes de esta. Entonces, al entender que las disposiciones que se encuentran en el origen de las prácticas son heterogéneas, no será posible hablar de la durabilidad y la posibilidad de transferencia de un único habitus, ya que no son las mismas disposiciones las que se transfieren de una situación a otra, sino que, en cada situación los agentes ponen en juego disposiciones diferentes” (Molina, 2016, pág. 656).

Por último, el autor no desestima el concepto de habitus, si no que hace un llamado a emplear este concepto de un modo menos dogmático y más heterodoxo, proponiendo su reelaboración para aprovecharlo de la mejor manera.

En cuanto a la teoría social de Bourdieu hay que tomar en consideración la viabilidad de importarla a nuestra realidad Latinoamericana. Una de las críticas que ha redundado es señalar que con esta teoría es prudente analizar la vida social francesa y de contextos similares como los de la región europea, sin embargo, puede no ser extrapolable a las sociedades en América Latina, debido a la heterogeneidad de escenarios y relaciones sociales locales (Molina, 2016). García Canclini (1990) comenta que nuestra realidad posee un campo simbólico fragmentado y con una alta diversidad cultural, a diferencia del contexto europeo.

Por lo que, “la relación entre los lugares sociales ocupados por determinados grupos o sectores y su acceso al mercado de bienes simbólicos es más compleja que en las sociedades europeas” (García Canclini, 1990 en Molina, 2016 pág. 953).

En respuesta, Molina (2016) señala que es una obviedad afirmar que la sociología no podría darse el lujo de comenzar desde cero cada vez que se vaya a analizar un fenómeno. Además, indica que no es correcto tomar todo su bloque teórico, ni tampoco pretender llegar a los mismos resultados a los que el autor llegó en su investigación, más bien, la tarea debe ser reelaborar teóricamente los conceptos en función de los contextos en los que se esté aplicando la teoría y comparar los resultados con los obtenidos por el autor.

7.1.3. Estudios sobre desajuste del habitus.

Algunos estudios que han utilizado la teoría de la reproducción y en específico el concepto de habitus para comprender la participación de estudiantes históricamente excluidos en la Educación Superior nos han brindado un acabado de la utilización de este concepto en contextos diferentes y han llegado a conclusiones similares.

Byron y Lightfoot (2013) estudiaron la movilidad social de estudiantes no tradicionales de la clase trabajadora a través de la Educación Superior en Estados Unidos, utilizando el concepto de habitus para analizar su trayectoria académica. Los resultados arrojan que su éxito educativo tiene relación con la manera en que estos estudiantes se alinean a los principios del sistema educativo. De manera que, deben alejarse de sus experiencias anteriores basadas en la clase a la que pertenecían para conseguir dicho éxito, considerado por los autores como avance curricular. De esta forma, el campo educativo incide en los estudiantes no tradicionales, quienes tienden a interrumpir su trayectoria académica (temporal o definitivamente) y/o remodelar su habitus mediante la configuración de estructuras evidentes en educación.

Por su parte, Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés (2017) utilizan este concepto para comprender la segmentación y exclusión de jóvenes “primera generación” en el acceso a IES chilenas, y lo comparan con jóvenes “continuistas”²⁷. Su análisis establece que estos jóvenes

²⁷ Jarpa- Arriagada y Rodríguez-Garcés (2017) identifican al estudiante primera generación como aquel que es el primer miembro de su entorno familiar en ingresar a IES, mientras que el estudiante continuista corresponde a aquel “cuyos padres accedieron a Educación Superior, hayan o no completado sus estudios. Al

primera generación poseen un habitus subyacente a su segmento social (habitus primario), el cual agrupa un capital cultural, social y económico que incide en la elección de ingresar a la Educación Superior y a qué carrera e institución acceder. Este habitus incide tanto en limitar su elección por restricciones económicas, desconocimiento de la oferta educativa, ajuste de expectativas, principios de conformidad e incluso elección de carreras que no sean su preferencia para aprovechar los cupos que brindan Programas de Acción Afirmativa (Carrasco, Zúñiga & Espinoza, 2014 en Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017). Los resultados arrojan que de todos los estudiantes continuistas que dan la PSU, la mitad de ellos ingresa a IES, mientras que de los estudiantes primera generación que rinde esta prueba, sólo ingresa un quinto del total.

Leyton (2012) por su parte, utiliza el concepto de habitus institucional para indagar sobre la integración social y académica de estudiantes provenientes de contextos vulnerables en universidades chilenas clasificadas en cuatro tipos diferentes: universidad de élite, académica pluriclasista, no-académica pluriclasista y universidad de estratos bajos. Los resultados arrojan que en la universidad de élite estos alumnos presentaron una experiencia de desclasamiento y negación de sus orígenes sociales como una estrategia para integrarse a la institución. Mientras que, en la universidad académica pluriclasista queda en evidencia una alta integración académica dilucidada en su compromiso y transformación de prácticas de estudio. Además, junto con la universidad no-académica pluriclasista, se presenta en los estudiantes un cierre social con sus pares (sobre todo los primeros años) y una valoración positiva de la diversidad cultural. Por último, la universidad de estratos bajos se posiciona con un escaso nivel de integración social y académica en sus estudiantes, a pesar de que estos comparten clase social (Leyton, 2012).

Tal como ha sido utilizado en la literatura revisada, en esta investigación se utilizó el concepto de habitus para comprender como los estudiantes no tradicionales poseen una experiencia que en momentos se diferencia de sus pares, puesto que el sistema educativo y/o la universidad tradicional posee un sistema de prácticas y formas de relacionarse ajeno a lo

distinguir entre estudiante “Primera Generación” y “Continuista” incorporamos la noción de capital cultural en el sentido que le otorga Bourdieu, es decir, el conjunto de competencias culturales o lingüísticas que se heredan en el proceso de socialización y que están directamente relacionadas con el ámbito familiar de clase” (Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017, pág. 329).

que fuera su habitus previo. Estos estudiantes sólo a costa de grandes esfuerzos pueden recorrer eficazmente su trayecto universitario, para el cual no se encuentran preparados, por lo que deben dejar atrás parte de su cultura de origen y asimilar esta nueva cultura y los habitus asociados a ella para tener un desempeño que se asimile al de sus compañeros provenientes de posiciones más elevadas en el espacio social (Molina, 2016).

De manera que, se hizo uso del concepto de habitus de un modo menos ortodoxo, ya que se reconoce que el contexto local es diferente del contexto en donde Bourdieu planteó su teoría. A la vez, se estableció que no existe un único habitus por parte de estos estudiantes, más bien poseen diversas prácticas sociales y hábitos que tienden a ser similares por compartir, en su mayoría, la clase social y formarse en una institución educativa municipal. Esto permitió comprender con mayor profundidad la forma en como los estudiantes son incluidos o excluidos de diferentes maneras y/o niveles en una IES altamente selectiva y de carácter tradicional.

7.2. Erradicando a la integración y dando paso hacia la educación inclusiva.

La educación inclusiva es definida por la UNESCO como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Estas barreras, al igual que los recursos destinados para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema educativo: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales. Entonces, la inclusión, está ligada a eliminar cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales (Ainscow & Booth, 2004 en Reyes 2019).

Se ha tendido a confundir o a asimilar el proceso de inclusión con el de integración, lo cual es erróneo, ya que ambos corresponden a paradigmas que poseen visiones y focos distintos (Blanco, 2006). Por una parte, la integración hace referencia a la adaptación de los estudiantes a la IES a la cual ingresan, mientras que la inclusión se basa en el reconocimiento de la diversidad del estudiantado y en la transformación de las instituciones educativas y su cultura

con el fin de asegurar la equidad entre la diversidad del estudiantado (Blanco, 2008; Lissi et al, 2013; Rubio, 2017).

Blanco (2006) indica que el enfoque integrativo en la educación muestra una persistencia en la visión individual de las dificultades en el aprendizaje, atribuyendo variables individuales como sus competencias, origen social, capital cultural familiar, entre otros a las dificultades que se le presenten a los estudiantes. Por otra parte, este enfoque tiende a no considerar a la diversidad como un valor en sí mismo, más bien la plantea como un déficit, ya que se sustenta en la idea de normalizar a sujetos con capitales culturales y sociales diferentes al de la clase dominante. Es por esto que, su lógica se basa en la intervención a estos estudiantes como forma de transformar sus prácticas y con el fin de que se adapten al status quo.

Por su parte, el foco de la educación inclusiva radica en que el déficit no se encuentra en los estudiantes, si no que en las escuelas e instituciones educativas, puesto que se establece que el progreso e inserción de los estudiantes no depende sólo de características personales, más bien, en el tipo de apoyo y oportunidades que reciben estos. Por lo que, “un mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra” (Blanco, 2006, pág. 7).

En síntesis, se establece que son las instituciones quienes deben reconocer la diversidad del estudiantado, para luego adaptarse a estos y sus distintas características y/o necesidades, y no los estudiantes quienes se adapten a las instituciones. De esta forma, la inclusión educativa establece la transformación de la institución en cada dimensión que pueda dificultar el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes. Aspectos como la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación docente, la falta de trabajo colaborativo y la discriminación son los que dificultan el proceso de la inclusión.

“En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas” (Blanco, 2006, pág. 7), transformando las prácticas, la cultura y la organización educativa. Ejemplo de esto, es una docencia que aborde las diferencias de entrada con la que ingresan los estudiantes, desde un enfoque que potencie las capacidades de cada uno de ellos, ofreciendo apoyos que

les permitan involucrarse plenamente en la cultura universitaria que los acoge (Sobrero, Lara-Quinteros, Méndez y Suazo, 2014 en Muñoz & Marín, 2018).

7.3. Factores sociales obstaculizadores y facilitadores.

Para analizar la inclusión de los estudiantes se utilizaron los conceptos de factores obstaculizadores y facilitadores. Estos conceptos han sido utilizados en la literatura para agrupar elementos que incidan de manera negativa, en el caso de los factores obstaculizadores, y de manera positiva, en el caso de los factores facilitadores, en procesos o fenómenos determinados. Por ejemplo, Suárez (2017) utiliza estos conceptos para identificar un conjunto complejo de elementos interrelacionados que actúan facilitando o dificultando el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas en las IES. Por otra parte, Ramos (2017) utiliza esta conceptualización para conocer el proceso de una intervención en contexto de educación rural. Mientras que, Clerici, Monteverde, y Peruzzo, (2018) lo utilizan para analizar el proceso de la escritura de una tesina desde la mirada de los estudiantes.

En relación con lo anterior, en este trabajo se utilizaron los factores obstaculizadores y facilitadores para identificar a todos los elementos que inciden en el proceso de inclusión de estudiantes de manera negativa y positiva. La literatura tanto nacional como internacional sobre permanencia y abandono de los programas de estudios por estudiantes no tradicionales ha identificado una serie de factores que explicarían parte de estos fenómenos. Esto es relevante de considerar, puesto que estos factores inciden en el trayecto vivenciado por los estudiantes y, por lo tanto, tendrían relación con su proceso de inclusión (Berrios, Córdoba, & Duarte, 2013). Algunos factores identificados son: 1. Académicos: como la falta de hábitos de estudio por menor calidad en educación previa y distinto capital cultural; 2. Familiares: como la carencia de un soporte familiar; 3. Personales: como el ajuste de expectativas, la resiliencia, perseverancia, esfuerzo, seguridad en sí mismo, definición de metas claras y propósitos asociados al proceso educativo; 4. Socioeconómicas: como la falta de soportes familiares, personales e institucionales para hacer frente a situaciones límite, dificultad para pagar la carrera; 5. Institucionales: como la falta de apoyo y acompañamiento, deficiencia en los servicios brindados o en la infraestructura, entre otros (Barrios, 2018; Canales & De los Ríos, 2009; Himmel, 2002; Fonseca & García, 2016).

Sin embargo, en algunos de estos estudios se ha otorgado a elementos individuales de los estudiantes la capacidad de permanecer o abandonar sus estudios (Canales & De los Ríos, 2009), lo cual es contradictorio con el enfoque inclusivo, más bien, tendería a acercarse al paradigma integrativo. En este sentido, se propone a los factores sociales como aquellos que suponen que los sujetos interactúan con su entorno, por lo que la manera en cómo estos se sitúan dentro de las instituciones no depende exclusivamente de ellos, más bien, es parte de la interacción presente entre estudiantes e institución. Para esto, tanto los factores facilitadores como los factores obstaculizadores se clasifican en tres dimensiones propias de lo social y que responden a los tres objetivos específicos del presente estudio:

7.3.1. Dimensión del contexto social.

Son factores situados a nivel de la estructura social. Estos se relacionan con el contexto en el que se encuentran insertos los estudiantes, por lo que, considera la relación que se establece entre el sujeto y la estructura como un elemento que podría incidir en la inclusión y/o exclusión de los estudiantes. De manera que, se considera el habitus previo de los estudiantes y su relación con el habitus institucional como un elemento que podría incidir en una inclusión efectiva en las IES (Canales & De los Ríos, 2009). Además, el soporte familiar es fundamental tanto afectivamente en el estudiante, como en la socialización inicial de este “vinculado con la motivación por el aprendizaje y la superación y en el cultivo de ciertos valores como el esfuerzo y la perseverancia” (Canales & De los Ríos, 2009, pág. 77). En función de lo anterior, algunos factores facilitadores del contexto social que agrupa esta dimensión son los contextos familiares, las expectativas familiares, la trayectoria educacional, el ajuste de las formas de aprendizaje entre el sistema secundario y el superior, la posesión de redes vinculadas al sistema universitario, la posesión de recursos materiales, entre otros. La carencia de estos factores podría ser identificado como factores obstaculizadores.

7.3.2. Dimensión organizacional.

Son factores situados a nivel de la estructura institucional. Estos se relacionan con el soporte que pueda brindar la IES a sus estudiantes. También, se considera el soporte que puedan brindar los Programas de Acción Afirmativa, en este caso el programa PACE, puesto que, su

objetivo es realizar un acompañamiento previo y durante el período educativo universitario mediante distintos mecanismos para generar una inclusión efectiva de los estudiantes, tanto académica como socioculturalmente (Varas & Díaz-Romero, 2013). Estudios como los realizados por Kamens (1974), Braxton, Sullivan y Johnson (1997) y Tillman (2002) evidencian la importancia de estos factores en la permanencia en la institución, ya que generan un gran impacto sobre la socialización en los roles de los estudiantes y la retención. La estructura y complejidad de la IES, los objetivos educativos de la institución, la calidad de los docentes, las actividades realizadas en el campus, la política institucional, el número de estudiantes en el aula, la experiencia que se vive en esta, los cursos ofrecidos, las actividades extracurriculares, el clima del campus, el soporte financiero, la disponibilidad de recursos bibliográficos y laboratorios, son algunos de los factores facilitadores organizacionales identificados por diferentes autores como incidentes en la retención de estudiantes en la Educación Superior, y por lo tanto, en su inclusión (Torres, 2010). La carencia de estos factores podría ser identificado como factores obstaculizadores.

7.3.3. Dimensión de las relaciones sociales.

Corresponde a factores situados a nivel de la agencia de los estudiantes. Estos se vinculan con las interacciones y relaciones sociales que los estudiantes logran o no establecer con distintos grupos de personas relacionados al entorno universitario. Debido a que se ha demostrado que la socialización de los estudiantes con las personas vinculadas al entorno universitario componen parte de la inclusión en la Educación Superior identificándolas como un “soporte social significativo” en la permanencia de los estudios (Canales & De los Ríos, 2009, pág. 68). En este sentido, algunos ejemplos de factores facilitadores de las relaciones sociales son la interacción efectiva entre profesores y alumnos (Tinto, 1987), la identificación con otros estudiantes, las estrategias de estudio en conjunto y el apoyo de sus pares, entre otros (Canales & De los Ríos, 2009)²⁹. La carencia de estos factores podría ser identificado como factores obstaculizadores.

²⁹ Es relevante considerar que los factores mencionados como ejemplo en cada una de las dimensiones de los factores obstaculizadores y facilitadores sociales se establecieron a partir de la bibliografía nacional e internacional revisada, sin embargo, esta investigación posee como objetivo identificar y comprender los factores facilitadores y obstaculizadores sociales que poseen los estudiantes a investigar, por lo que estos

Identificar estos factores y analizar la forma en cómo estos interactúan entre sí, puede permitir generar avances en las estrategias utilizadas por los Programas de Acción Afirmativa y las instituciones universitarias para incidir en el tránsito estudiantil, ya que puede brindar los elementos más relevantes para generar una socialización efectiva en la universidad y con esto, promover los soportes para que estos estudiantes experimenten una inclusión más efectiva en el proceso vivido.

8. Marco Metodológico.

8.1. Tipo de estudio, enfoque y técnica de producción de información.

La aproximación general desde donde se abordó esta investigación fue mediante un estudio de caso longitudinal realizado en estudiantes que ingresaron vía cupo PACE el año 2017, a los cuales se les entrevistó en el inicio y en la mitad de su carrera, correspondiente a los años 2017 y 2019 respectivamente.

Se escogió hacer un estudio de caso, puesto que se buscó develar las relaciones entre la situación particular de los estudiantes que ingresaron mediante este Programa de Acción Afirmativa y el contexto vivenciado dentro de la Universidad de Chile, institución que presenta ciertas particularidades en sus lineamiento, prácticas sociales y forma en cómo ejecuta el programa (Álvarez & San Fabián, 2012).

De acuerdo con lo anterior, esta institución presenta un carácter tradicional y una alta selectividad en su ingreso, contexto que, tal como se ha mencionado con anterioridad, dificulta el trayecto de estudiantes no tradicionales. Esto porque, el sistema de relaciones con el que cuenta la institución le es ajeno a estos estudiantes.

Por otra parte, la universidad se rige bajo lineamientos de equidad e inclusión declarados en su modelo educativo, lo cual incide en que accione basándose en estos principios, implementando así, diferentes apoyos y acompañamientos dirigidos prioritariamente a los

factores pudieron coincidir o variar considerando la situación específica en la que se encontraron estos estudiantes.

estudiantes que ingresaron por vías de acceso no regulares (Universidad de Chile; Vicerrectoría de Asuntos Académicos, 2018).

Además, el programa PACE se implementa de manera diferente a las otras IES que también son parte de este proyecto y a los otros Programas de Acción Afirmativa que se han establecido a nivel nacional. Esto se debe a las estrategias que sólo se han implementado en esta universidad, entre las que destaca las mentorías académicas, ya que es un dispositivo que ayuda a levantar necesidades de los estudiantes y a activar otros dispositivos de ayuda y acompañamiento pertinentes (Reyes, 2019).

En esta línea, este estudio se orientó bajo una estrategia metodológica cualitativa, puesto que este enfoque permite profundizar en las maneras de pensar y sentir de los sujetos posibilitando acceder a la profundidad de estos: sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación, sus coordenadas psíquicas, culturales y de clase (Gáinza A. , 2006). Además, el paradigma cualitativo permite el uso de preguntas que sitúan a la realidad de forma holística que, a la vez, consideren la perspectiva que poseen los propios actores que se encuentran involucrados en la realidad. En base a esto, este paradigma permite realizar investigaciones que intentan describir o explicar procesos; realizar estudios donde la generación, emergencia y cambio sean aspectos centrales para la comprensión del tema investigar; y, los análisis donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forman parte central del tema a investigar (Sautu, 2005).

En relación con esto, fue idóneo utilizar este enfoque, ya que, en un nivel más general en donde se entiende el paso de los estudiantes no tradicionales como un proceso de transición, se logró comprender tanto el proceso de inserción a la universidad una vez que ingresan, como su trayecto universitario durante los tres primeros años dentro de la institución. Además, permitió indagar sobre el proceso inclusivo, debido a que se situó a los agentes (en este caso a los estudiantes) como aspecto central de la investigación, de manera que, se buscó comprender y analizar la perspectiva que poseen los estudiantes sobre los elementos que inciden en su experiencia desde su propio relato. De esta forma, se entendieron a los procesos de interacción asociados al contexto universitario en el que se vieron insertos y el significado

e interpretaciones que le atribuyen a su experiencia en la universidad desde la profundidad de los propios sujetos.

Por otra parte, con el fin de profundizar en las dimensiones que componen el proceso de inclusión de los estudiantes, se decidió observar dos momentos relevantes de su experiencia universitaria, el inicio y la mitad de su carrera. Para esto, se realizó un estudio longitudinal, en donde se contó con las entrevistas semiestructuradas realizadas por los profesionales de la Unidad de Aprendizaje encargados del seguimiento y evaluación del programa PACE durante los años 2017 y 2019. Estas entrevistas se le realizaron en el primer semestre del 2017 y el segundo semestre del 2019 a estudiantes de la primera generación que ingresó a la Universidad de Chile vía cupo PACE cohorte 2017.

En este sentido, poder contar con entrevistas realizadas a estudiantes en dos momentos de su trayectoria universitaria fue una oportunidad relevante para profundizar los elementos que componen el proceso inclusivo debido a la dificultad de realizar estudios que cuenten con la capacidad de seguimiento en un determinado período de tiempo. Además, su carácter longitudinal permitió hacer un análisis del trayecto universitario de estos estudiantes en base a lo estipulado en el marco teórico, en donde la inclusión se entiende como un proceso de transformaciones y/o continuidades.

En este sentido, se utilizaron estas entrevistas y no se realizaron unas nuevas por dos motivos principales. En primer lugar, las dimensiones abordadas eran concordantes con los objetivos de esta investigación³⁰. También, se tornó necesario considerar los aprendizajes institucionales que surgieron a partir del seguimiento y evaluación del programa, en donde se fueron levantado dispositivos de apoyo y acompañamiento desde su ingreso hasta el momento de la segunda entrevista (Gómez, Serey, & Salamanca, 2019).

En segundo lugar, la sobredemanda a la que se pudieron ver expuestos los estudiantes si se les volviera a entrevistar podría haber sido un factor de sesgo, ya que estos se encontraban

³⁰ Las entrevistas realizadas durante el 2017 buscaron recoger información asociada a 5 dimensiones principales: 1. Caracterización de las/los estudiantes; 2. Ingreso a la educación superior; 3. Experiencia académica; 4. Valoración de los dispositivos de acompañamiento con énfasis en la mentoría como dispositivo de apoyo; 5. Permanencia (Reyes, 2019). Mientras que, las que fueron realizadas el 2019 buscaron recoger información en torno a 4 dimensiones: 1. Caracterización/ presentación; 2. Transición a la vida universitaria; 3. Inserción a la vida universitaria; 4. Proyecciones y expectativas (Gómez, Serey, & Salamanca, 2019).

participando o habían participado recientemente de otras investigaciones que se han realizado en torno a temáticas similares como la de Guajardo (2018), Reyes (2019) y las propias entrevistas realizadas por la Unidad de Aprendizaje para su seguimiento y evaluación del programa. Esto podría haber incidido en su disposición y relatos al momento de recolectar los datos. Además, no se consideró adecuado, considerando el poco tiempo transcurrido entre las investigaciones.

Es así como estas entrevistas permitieron comprender la vida social y cultural del grupo de estudiantes entrevistados, en relación con su contexto y abarcar las distintas dimensiones del proceso de inclusión. De todas maneras, se consideró que utilizar datos secundarios generó limitantes y dificultades en el estudio.

En primer lugar, se identificó la imposibilidad de poder profundizar en categorías que no se ahondaron en las entrevistas y que son de interés para la presente investigación. Tal como indica Alvaro Gainza (2006), durante la propia interacción de la entrevista, los sujetos entrevistados producen información que no estaba considerada en las pautas iniciales. En este sentido, si se hubiera tenido la oportunidad de reconfigurar las pautas de investigación se hubiera podido ahondar aún más en el proceso de tensión existente entre el habitus de origen y el institucional. Por ejemplo, en temas como la identificación con la institución, la identificación con sus pares, el diálogo y comunicación con estos, la identificación con el contexto del cual provienen (familia, entorno, geografía y colegio), entre otros. Esto considerando que fueron temas que emergieron pero que pudieron ser profundizados.

En segundo lugar, debido al interés por indagar sobre la inclusión como un proceso y utilizar entrevistas que se le hicieron a los mismos sujetos en dos momentos diferentes de su trayectoria universitaria, se generó una posible muestra bastante acotada, puesto que la cantidad de estudiantes entrevistados en 2017 se redujo a causa de la deserción universitaria por parte de algunos estudiantes. Además, esta muestra se vio aún más disminuida si se considera que no todos los estudiantes que continuaron en la universidad respondieron al llamado para su seguimiento en el año 2019. A esto, agregar que parte de los criterios de la muestra es que los estudiantes fueran de diferentes facultades, en vista que la Universidad de Chile posee diferencias notorias de operar en función del contexto específico de cada escuela de estudios. Estos elementos impidieron, por ejemplo, que no se pudiera incluir en la muestra

a estudiantes de las carreras más selectivas como Medicina, Derecho o Ingeniería Comercial, en las cuales el desajuste de hábitos pudo haber sido más evidente y significativo (Quaresma & Villalobos, 2018), lo que habría sido interesante de comparar con carreras en donde la selectividad no es tan alta como las Ciencias Sociales, Filosofía o Pedagogía (Almeida & Ernica, 2015).

8.2. Población y muestra.

La población corresponde a los estudiantes no tradicionales chilenos que se encuentren cursando una carrera universitaria.

La muestra consiste en cuatro jóvenes universitarios que ingresaron vía cupo PACE a la Universidad de Chile en el año 2017 y que se encontraban activos en el año 2019. Esta es una muestra estructural cualitativa y se articuló bajo los siguientes criterios muestrales:

Tabla 4:

Criterio muestral.	Definición.
1. Primera generación en ingresar vía cupo PACE a la institución.	Los estudiantes debían ser parte de la primera generación que ingresó a la Universidad de Chile mediante el cupo brindado por el programa PACE.
2. Estudiantes activos.	Los estudiantes seleccionados debían estar activos en el segundo semestre del año 2019.
3. Área de estudio.	Los estudiantes debían pertenecer a distintas facultades (áreas disciplinarias) de la Universidad de Chile.

La composición final de la muestra corresponde a un total de cuatro estudiantes pertenecientes a las facultades de Artes, Filosofía y Humanidades, Ciencias Agronómicas y Ciencias Sociales. Estos estudiantes se identifican en los resultados como Sujeto 1, Sujeto 2,

Sujeto 3 y Sujeto 4 con el fin de resguardar su identidad. Por último, se le realizaron dos entrevistas a cada uno de ellos, por lo que fueron ocho las entrevistas analizadas.

8.3. Técnica de análisis de información.

La técnica utilizada para analizar las entrevistas fue el análisis de contenido, el cual operó de manera deductiva e inductiva. Se utilizó de manera deductiva, al identificar y comprender códigos relacionados a los factores obstaculizadores y facilitadores planteados en la teorización. Mientras que, el análisis fue inductivo cuando emergieron nuevos código e indicadores que no estuvieron estipulados en el marco teórico.

De tal manera, esta técnica permitió identificar y comprender los diferentes niveles de las tres dimensiones del proceso de inclusión, a través de la generación de indicadores y categorías (Andréu, 2002).

En este sentido, se utilizó el programa Atlas Ti para analizar las entrevistas del inicio y mitad del trayecto universitario. Primeramente, se analizaron las entrevistas correspondientes al año 2017, en base a las cuales se construyó una matriz de información con las dimensiones e indicadores de los factores obstaculizadores y facilitadores del contexto social, organizacionales y de las relaciones sociales. Luego, en función de esta matriz, se analizaron las entrevistas del 2019, lo que permitió observar las categorías que volvieron a aparecer, aquellas que desaparecieron y las nuevas categorías que emergieron. Por último, se construyó una nueva matriz correspondiente a las entrevistas del año 2019 y, utilizando ambas matrices y el análisis realizado en el software, se compararon ambos procesos, lo que arrojó los resultados de la investigación.

9. Resultados y análisis.

En este capítulo se presentan los principales hallazgos resultantes del análisis a las entrevistas. La disposición de los apartados corresponde a las tres dimensiones que componen el proceso de inclusión y que responde a los tres objetivos específicos del estudio. De manera que, en primer lugar, se exponen los factores obstaculizadores y facilitadores del contexto social. Luego, los factores obstaculizadores y facilitadores organizacionales. Para finalizar, se señalan los factores obstaculizadores y facilitadores de las relaciones sociales.

9.1. Factores del contexto social.

Utilizando la teoría de habitus de Bourdieu, se buscó comprender aquellos elementos de la estructura social que incidieron en el proceso inclusivo de los estudiantes. De este modo, se observó la forma en cómo los aspectos propios del contexto del que provenía cada estudiante se relacionaron con el contexto propio de la institución.

En función de esto, emergieron dos categorías que agruparon los elementos de este fenómeno. En primer lugar, se encuentra la categoría “Habitus previo y habitus institucional”, en donde se identificó la relación entre elementos como la trayectoria educacional previa y la posesión o falta de redes vinculadas a la Educación Superior como dimensiones del contexto social que inciden en la inclusión. En segundo lugar, se identifica al “Contexto familiar y residencial” como otra categoría del contexto social que incide en este proceso, y que incluye elementos relacionados al soporte o falta de apoyo familiar y al lugar geográfico y espacios en donde el estudiante reside.

9.1.1. Habitus previo y habitus institucional.

En cuanto a la trayectoria educacional previa, se observó que tanto en el inicio como en la mitad de la carrera se generó un desajuste en las formas de aprendizaje, poniendo en comparación aspectos como el ritmo universitario, la carga académica y las estrategias de estudio como factores obstaculizadores a los cuales se tuvieron que adaptar con relación a lo que acostumbraban a vivenciar en sus colegios. A continuación, se puede identificar la dificultad que tuvieron que enfrentar estos estudiantes al inicio del trayecto universitario.

“Fue difícil porque te hacen leer harto y yo no estaba acostumbrado, muchos no estaban acostumbrados, también te exigen, en un período corto de tiempo, porque como de todos los exámenes van en el mismo mes, entonces llegan todos muy juntos y tienes que repartir las horas de estudio muy bien, cosa que uno, al menos yo no sabía. De hecho, hasta el momento todavía estoy como recién adaptándome y tengo tutorías que entrega la FACSO y allá como que me están enseñando recién a organizarme” (Entrevista a Sujeto 3, 2017).

Esta situación en ocasiones varió, ya que los estudiantes perciben que en la mitad de su trayecto pudieron adaptarse a nuevas formas de aprendizaje para enfrentar dificultades como

problemas en la organización del tiempo, alta carga académica o métodos de estudio deficientes. Sin embargo, en otras ocasiones, esta adaptación de las formas de aprendizaje no se efectuó, lo cual generó problemas académicos asociados a variados obstáculos que más adelante se desarrollan con más detalle³³. Así queda demostrado por la estudiante, quien relata que todavía presenta problemas para estudiar:

“Yo estaba acostumbrada a estudiar el día anterior y me sacaba un siete en la prueba, pero aquí yo estudio el día anterior y ni pal tres me alcanza. Entonces igual como que me costó y todavía me cuesta acostumbrarme (...) siento que no entiendo nada, no puedo buscar otra forma para entenderlo porque me falta más base, pero igual trato como buscar para salir adelante, o sea para enfrentar las pruebas, los controles (...)” (Entrevista a Sujeto 4, 2019).

Tanto en el inicio como en la mitad del tránsito por la institución los estudiantes le atribuyen este desajuste en el aprendizaje al haber recibido una formación escolar diferente durante su Enseñanza Media, ya que esta fue mayoritariamente técnica o de especialidades en sus colegios, lo que trajo como consecuencia que no contaran con conocimientos “base” necesarios para enfrentar ramos universitarios que contaran con matemáticas, ciencias básicas, inglés y/o una alta carga en lecturas y escritura. Esta dificultad fue percibida por los ellos, quienes se compararon con sus compañeros, señalando que estos contaban con conocimientos previos que les permitían entender la materia y/o aportar en clases, puesto que en sus colegios sí pudieron cumplir con el currículum escolar necesario para entender ciertas materias universitarias y/o se prepararon para rendir la PSU. Esto generó, tanto en los estudiantes como en sus familias la sensación de sentirse desnivelados frente a sus pares y, el tener que ajustar sus expectativas sobre sus calificaciones.

“No entendía nada porque era casi pura matemática, química y era justo la materia que no tenía y todos le respondían al profe y yo nunca entendí nada (...) decían, “pero como no van a entender si es de tercero y cuarto”, pero yo tercero y cuarto no tuve esas materias” (Entrevista a Sujeto 4, 2019).

Otro elemento para destacar fue la sensación de no pertenencia a la institución. Esto se reflejó en que los estudiantes no se sintieran identificados con sus pares, puesto que ellos provenían

³³ Ver “9.2. Factores obstaculizadores y facilitadores organizacionales”, apartado “9.2.1.2. Aprendizaje académico y orientación vocacional dentro de la institución”, pág. 62.

de contextos muy diferentes al suyo. El lugar de residencia, el capital cultural de sus padres y la trayectoria académica son algunos elementos que reconocieron como diferentes entre ellos y el resto. Este factor emergió con menos intensidad en las entrevistas realizadas en la mitad del proceso.

Relacionado con esto, se identificó sólo en las entrevistas del inicio que los sujetos experimentaron una sensación de confusión, ya que no se sentían completamente identificados con el habitus previo ni con el de la institución, es decir, no se sentían parte de su formación educacional y familiar previa ni de su formación actual. Aun así, mantenían componentes de su habitus originario y otros nuevos que adoptaron del habitus institucional. Así lo demuestra el siguiente estudiante que relata la forma en que ha experimentado este tránsito colegio-universidad:

“Mucho compañero en la universidad que si bien conoce esta forma de vida, no la tiene. Yo de alguna forma la viví, y también estoy, aunque no del todo, viviendo esta. Entonces, puedo hacer como una distinción más o menos de qué sería en cada lado. Entonces, tampoco me siento 100% de acá, porque tengo cosas que se me quedaron pegadas de acá, pero había cosas de acá que tampoco me gustaban y no me sentía 100% integrado. Entonces, no me siento 100% integrado en ningún lugar” (Entrevista a Sujeto 3, 2017).

Por otra parte, la relación entre habitus previo y habitus institucional operó como factor facilitador cuando elementos de la trayectoria educacional previa encontraron un espacio dentro de la IES. Visto de otra manera, es como la IES ofrece alternativas que tengan relación con la formación previa de los estudiantes. En el inicio y la mitad se identificaron elementos relacionados a su formación en especialidades y técnicos que cursaron durante la Enseñanza Media y que pudieron utilizar para comprender materias en algunos ramos o para practicar intereses como tocar instrumentos musicales dentro de la universidad.

Por su parte, la posesión o no posesión de redes vinculadas al sistema universitario externas a la institución, operó de forma positiva o negativa respectivamente y estuvieron presentes en el relato en ambos momentos observados. Este factor cuando operó como facilitador, permitió a los estudiantes poseer ciertos conocimientos sobre el sistema universitario, lo que posibilitó incluirlos de manera menos compleja en función del habitus institucional de la universidad. Mientras que, la falta de estas redes operó como un obstaculizador, generando dificultades durante todo el trayecto universitario.

Relacionado con esto, se desprende de las redes vinculadas al sistema universitario, factores facilitadores como el haber realizado actividades en la universidad previo al ingreso a esta, tales como las prácticas profesionales de las especialidades de sus colegios, actividades o talleres dentro de la universidad y el reconocimiento de su infraestructura.

Otro elemento facilitador, que sólo emergió en la mitad de la carrera, fue el haber cursado un preuniversitario para preparar la prueba de ingreso, ya que esto permitió sentirse mejor preparados para enfrentar la universidad. Se interpreta que sólo emerge en esta etapa del proceso, puesto que los estudiantes ya poseían cierto recorrido que les permitió comprender cómo este conocimiento le facilitó enfrentar los desafíos académicos durante su tránsito. El cupo PACE no exige un puntaje mínimo PSU de ingreso, por lo que algunos de los estudiantes entrevistados no prepararon esta prueba, generando en ellos elementos obstaculizadores como el sentirse desnivelados con sus compañeros al enfrentar desafíos académicos.

“Eso sumado como al nivel académico donde había que leer mucho, algo que yo no estaba acostumbrado a hacer, fue difícil. Fue complicado verme con compañeros que habían sacado siete cincuenta en puntaje PSU. Yo había sacado mucho menos, el PACE tampoco me lo exigía, así que yo tampoco estudié mucho para la PSU. Así que me vi como de alguna forma disminuido, entonces eso como que igual afectó en mi ánimo, pero en cuanto a los resultados tampoco me veía muy lejos, siempre estuve entre la media (Entrevista a Sujeto 3, 2019).

También, se reconoce como facilitador el haber recibido información sobre el programa PACE, ya sea sobre el cupo de ingreso a la Educación Superior o el apoyo/ acompañamiento posterior a este ingreso. La falta de esta información generó problemas relacionados al funcionamiento del cupo PACE, los beneficios económicos como la gratuidad (la cual no es parte del programa) y el funcionamiento del programa como acompañamiento / apoyo dentro de la universidad.

Otro factor identificado fue poseer a alguien cercano y/o significativo de su entorno (familiares, amigos, profesores, actores institucionales de sus colegios, entre otros), que haya estudiado en la Educación Superior y que, en algunos casos, incidió para que los estudiantes escogieran la carrera y la universidad a la cual ingresar, puesto que esto permitió vincularse previamente, en el inicio y en la mitad a la institución y al conocimiento de los contenidos

de sus carreras. Por lo tanto, de manera inversa, como obstaculizador emergió el ser parte de la primera generación que ingresó a la universidad de su entorno familiar, debido a que esto generó desconocimiento sobre aspectos propios de las IES.

Otro elemento fue haber recibido una orientación vocacional en la Enseñanza Media que pudo haber sido impartida por el colegio o por el programa PACE. La falta de esta orientación vocacional tuvo repercusiones durante el tránsito universitario. Así lo señalaron estudiantes en las entrevistas del inicio y la mitad de la carrera, ya que el cupo PACE aparece como una oportunidad que no podían desaprovechar. De manera que, ingresaron a carreras que no eran su primera opción y/o no estando seguros de esta elección.

“En realidad, no lo tenía tan claro si quería entrar a la universidad. Fue más como la presión típica de los papás por querer que sus hijos entren a algo, que estudien algo (...) Por mí me hubiera dado un año libre para ver bien qué quería (...) Es que se me dio la oportunidad por el programa PACE para entrar, aunque igual, entré como en el periodo de los rezagados, en el de lista de espera” (Entrevista a Sujeto 1, 2019).

Incluso, en ocasiones se observa que el ingreso a la Educación Superior no era parte de su proyecto de vida, por lo que, el cupo PACE apareció como la única opción de ingresar a una IES o a una universidad selectiva. Así relata un estudiante el por qué ingresó a la Universidad de Chile y no a otras IES:

“Porque había quedado acá no más, no tenía contemplado entrar a la Chile (...) pensaba ingresar a la USACH, universidades en donde es más fácil entrar por nota (...) si no entraba a la universidad me iba a poner a trabajar y a volver a ser lo que soy (Entrevista a Sujeto 1, 2017).

Para concluir, se establece que existe un desajuste de hábitos entre el hábito previo de los estudiantes y el hábito institucional de la universidad. Esta tensión se observó en ambos momentos. Por lo que, los estudiantes pudieron percibir dificultades relacionadas a provenir de un contexto social diferente al de la universidad. Como indican los estudios de Muñoz y Marín (2018) y Guajardo (2018), los factores obstaculizadores operaron presentando dificultades académicas relacionadas a su formación educativa en su período escolar. Esto trajo como consecuencia, sentirse desnivelados académicamente con relación a sus pares y, por lo tanto, establecer distancia con ellos por tener una formación diferente y vivenciar un contexto distinto al propio. Además, se establece la sensación de no pertenencia con la

institución, lo cual se asoció a que los estudiantes se percibieron en una especie de limbo, en donde presentaban elementos de su contexto previo a la universidad y otros que fueron aprendidos durante su tránsito universitario. Si se compara con lo observado por Williams (2013) se establece que, tal como indica el autor, sí existe una fuerte tensión experimentada por los estudiantes, quienes no pueden identificarse completamente ni con su contexto social previo ni con este nuevo contexto dentro de la institución. Sin embargo, no es tan visible la distancia y el desconocimiento de los elementos que componen su habitus previo, más bien se comprende esto como un proceso confuso.

Ahora bien, del mismo modo operó como facilitador la trayectoria educacional previa cuando, dentro de la institución, los estudiantes encontraron un espacio en donde pudieron ejercer conocimientos ligados a su formación educacional de sus colegios técnicos y/o especialidades. De manera que, se entiende que la institución al brindar diversos espacios de desarrollo que tengan relación con la formación previa de los estudiantes se les está otorgando un carácter más inclusivo al tránsito que están vivenciando sus propios estudiantes. Por otro lado, se identificó el conocimiento o la falta de conocimiento sobre el sistema universitario y las carreras de cada estudiante como consecuencias de la posesión o no posesión de redes vinculadas a este sistema. Destaca principalmente el no haber recibido una orientación vocacional positiva durante su Enseñanza Media, ya que esto trajo obstáculos importantes relacionados a dudas sobre continuar o no en la carrera. Esto es relevante si se considera que tal como indica Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés (2017), Guajardo (2018) y Reyes (2019), en ocasiones los estudiantes ingresan a la universidad mediante estos cupos de Programas de Acción Afirmativa sólo para aprovechar esta oportunidad, no teniendo claridad sobre si esta elección es la que desean o interrumpiendo un proyecto de vida que es diferente al acceso a la Educación Superior, a la Universidad de Chile o a la carrera que escogieron.

9.1.2. Contexto familiar y residencial.

Otros factores que se visibilizaron con frecuencia durante las entrevistas del inicio y de la mitad de la carrera universitaria fueron los asociados al contexto familiar y residencial como incidentes en su experiencia universitaria.

Se entiende como contexto familiar a todas aquellas situaciones que incluyen a personas que componen su entorno cercano, ya sea convivientes o no, tales como familiares, parejas y/o amigos. Estos, en ocasiones actuaron como soporte de los estudiantes, permitiendo enfrentar o anteponerse a situaciones problemáticas o límites dentro de la universidad. En cambio, en otras oportunidades operaron como obstáculos, incidiendo en que los estudiantes no pudieran compatibilizar estas situaciones con sus responsabilidades y/u otros problemas dentro de la universidad. Estos factores tuvieron la misma intensidad de incidencia en las diferentes etapas estudiadas. Es así, como se clasificaron en dos sub-dimensiones principales:

En primer lugar, se encuentran los relacionados al ámbito económico. De estos, operaron como facilitadores aquellos elementos que fueron parte del soporte económico de los estudiantes dentro de la universidad, tales como el cubrir el pago del arancel de sus carreras, el traslado universidad-residencia o poder acudir a su entorno familiar en caso de alguna emergencia de este tipo. Mientras que, los obstáculos que se presentaron fueron principalmente aquellos ligados a la vivienda donde residían, donde destaca el vivir de allegados y/u obligaciones/ responsabilidades ligadas al trabajo de cuidado en sus hogares o al cuidado de familiares.

Además, emergió sólo en la mitad de la carrera el hecho de tener que trabajar para solventarse económicamente. Esto tendió a ser problemático por el cansancio generado por intentar compatibilizar el trabajo con la universidad. En el siguiente relato queda en evidencia como un estudiante debe trabajar para poder pagar el arriendo de su residencia:

“Igual son caros, entonces no le alcanza del todo, así que yo me puse a trabajar como para pagar una porción del arriendo. Pero no sé, tampoco me gusta. Lo hice más que nada por obligación. Igual el dinero me viene bien, pero me siento súper agotado, como sin descanso” (Entrevista a Sujeto 3, 2019).

Asociado con lo anterior es que emerge la familia como un soporte socioemocional relevante, puesto que esta actuó como apoyo para que los estudiantes pudieran enfrentar obstáculos, resolviendo problemas en conjunto. Esto se visibilizó en ambas etapas, sin embargo, apareció con mayor intensidad durante la mitad del trayecto universitario cuando se hizo alusión a apoyar procesos previos al ingreso a la institución, como la postulación. En otras ocasiones,

operó como soporte para sentirse acompañados emocionalmente en procesos académicos conflictivos.

“Porque además mi mamá como es educadora de párvulos, tenía el título, y fue como “dale, te vas a cansar, pero es una profesión súper linda y te va a llenar”. Así que no, en mi familia fue todo súper bien, no tuve ningún problema con ellos” (Entrevista a Sujeto 2, 2019).

Ahora bien, los factores obstaculizadores del contexto familiar tuvieron que ver con mantener una relación distante con la familia, de manera que estos no actuaron como un soporte, lo que les generó una sensación de soledad frente a la experiencia universitaria. Además, en ocasiones la familia operó como una forma de presión, tanto para que ingresaran a la universidad como para reprender por las bajas calificaciones obtenidas por los estudiantes. Aquí podemos observar como la estudiante relata la relación con su madre cuando obtenía bajas calificaciones:

“No me quería ni mirar las pruebas. Porque igual estaba acostumbrada a las buenas notas. Me decía “¿Cómo vas a pasar con eso?” y le costó entender que aquí aprobaban con 4 y que sacándose un 4, uno estaba pasando. “¿Pero cómo aprendes con un 4?” me decía (...) “¡Cómo!, ¡Te sacas un 3 y no aprendes nada!”. Y no, porque aquí son diferentes las evaluaciones, aunque tenga rojo sí estás aprendiendo” (Entrevista a Sujeto 4, 2017).

En segundo lugar, se pudo observar como el lugar de residencia incidió negativamente en el proceso de inclusión de los estudiantes. Es así como se identificó que los estudiantes deben verse enfrentados a situaciones de delincuencia y/o violencia asociados a su residencia. Tal como relata este estudiante, quién ve en la universidad una experiencia completamente diferente a lo que acostumbraba en la cotidianidad de su residencia:

“Podríamos decir que estudiaba en un sector más o menos vulnerable, entonces se veía mucha violencia, cosa que en la universidad se ve muy poco, al menos física y verbalmente también. Entonces, esta experiencia de estar con gente un tanto diferente, que piense un tanto diferente me gusta” (Entrevista a Sujeto 3, 2017).

Además, se observa como factor obstaculizador el hecho de vivir muy alejados del campus donde se estudia, lo que genera situaciones problemáticas como llegar tarde a su residencia y/o tener que salir muy temprano de esta. La lejanía y los largos viajes les generaron

problemas en su salud mental y física por el desgaste que esto conlleva. Por otra parte, incide en la disminución de los tiempos de descanso, ocio y estudio. También, produce que los estudiantes deban retirarse antes del término de las clases y/o de las actividades en la universidad o que deban llegar tarde a estas instancias.

Por último, se observa en las entrevistas de la mitad del tránsito, (y que no se visibilizaba con tanta claridad al inicio de este) que este factor incidió negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que poseían menos tiempo de estudio, lo cual fue difícil de compatibilizar con la alta carga académica. Esto desencadenó malestares físicos y mentales relacionados al cansancio.

“Ahí boté los otros dos ramos y pasé los que me quedaban. Reprobé uno eso sí, que era como pura memoria y yo como que estaba concentrada en matemáticas y el otro no iba a alcanzar a estudiar porque el trayecto también era súper largo” (Entrevista a Sujeto 4, 2019).

Para finalizar, se puede concluir que el contexto familiar y residencial fueron determinantes en el proceso de inclusión de los estudiantes (Canales & De los Ríos, 2009). Esto porque, los factores obstaculizadores y facilitadores asociados a este ámbito se mantuvieron presentes durante la mitad del tránsito, incluso se vieron incrementados en algunos aspectos como el soporte socioemocional familiar o los problemas académicos que generó el alto tiempo de traslado entre la universidad y la residencia. En este sentido, es relevante considerar lo propuesto por Reyes (2019), en donde advierte que la institución debería incluir a las familias dentro de estos procesos estudiantiles, ya que forman parte relevante en situaciones como la postulación o el acompañamiento socioemocional y académico de los estudiantes.

9.2. Factores organizacionales.

Bajo el prisma de la inclusión educativa se buscó observar los factores organizacionales que dificultaron o facilitaron el proceso de inclusión (Blanco, 2008). De manera que, se intentó dilucidar si la universidad acompañó el trayecto universitario de sus estudiantes y de qué manera lo hizo, considerando que es la institución quien debe ajustarse a la diversidad del estudiantado, potenciando las habilidades de cada uno y brindando las herramientas necesarias para que estos se puedan interiorizar y desarrollar de la mejor manera dentro de la

cultura universitaria que los acoge (Sobrero, Lara- Quinteros, Méndez y Suazo, 2014 en Muñoz & Marín, 2018).

Tomando en cuenta esto, se identificaron dos grandes dimensiones dentro de los factores organizacionales. Por una parte, se encuentran los diferentes tipos de aprendizajes institucionales a los cuales se ven sometidos los estudiantes, y las dificultades que se presentaron en torno a esto, relacionadas al desconocimiento de prácticas organizacionales y los problemas para aprenderlas. Este factor refiere a aquellas experiencias que los estudiantes consideraron como aprendizajes valiosos dentro de la institución. De manera que, se categorizaron en 2 sub-dimensiones: el aprendizaje integral y el aprendizaje académico.

Por otro lado, encontramos la generación de una red de apoyo hacia el estudiante por parte de la institución, la cual no siempre se presentó. Se destaca que en ocasiones la no activación o el mal funcionamiento de algún dispositivo de apoyo / acompañamiento permitió que emergieran otros dispositivos o actores institucionales que aportaron en esta labor.

9.2.1. Los diferentes aprendizajes y lo académico como problemático.

9.2.1.1. Aprendizaje integral.

En general, los estudiantes valoran positivamente la experiencia universitaria, ya que la perciben como una instancia de crecimiento personal que promueve el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía. A la vez, se identifica a la institución como un espacio que promueve roles sociales y presenta la posibilidad de ampliar relaciones sociales. Formando así, un ambiente universitario positivo, en donde se posee sentido de comunidad para actuar en conjunto frente a problemáticas que se presentan entre compañeros o en un nivel más global. En función de esto, se identificó a la universidad como un espacio que promueve el rol social, el cual se basa en mantener un compromiso con la sociedad y/o con la institución, en donde los estudiantes pueden participar políticamente de manera activa en instancias como programas o asambleas. De este modo, lo propone el estudiante en su relato:

“Yo veía a mucha gente, y yo incluido, que no estábamos de acuerdo con lo que estaba pasando, entonces no es como “ah, no estoy de acuerdo” y digo que no estoy de acuerdo, y listo, queda ahí, “no estoy de acuerdo pero tengo que hacer algo”, no me puedo quedar aquí sentado y ver cómo no solamente eran en la U, sino también de la U salía una propuesta y

que la apoyaron los alumnos, lo apoyaron los funcionarios, lo apoyaron distintos directivos y también apoyaron varias universidades, entonces es algo que salió de ahí, y que a lo mejor podría haber quedado ahí, no quedó ahí no más y, hubo como más sentido de comunidad en ese momento específico” (Entrevista a Sujeto 2, 2017).

Por otra parte, se identificó al escaso o nulo tiempo libre disponible para realizar actividades de ocio o de descanso dentro y fuera de la universidad como un obstáculo presente en el inicio y la mitad de la carrera, lo cual se debe a la alta carga académica que enfrentan en ciertos períodos de tiempo.

También, se observó que la cultura universitaria fue uno de los factores relevantes que incidieron tanto positiva como negativamente en la inclusión de los estudiantes, debido a las múltiples dimensiones que abarca esta dimensión de la experiencia estudiantil.

La primera de estas refiere a aquellos procesos, instancias y actores institucionales que, al ser conocidos por los estudiantes, operaron facilitando su tránsito universitario, y al no tener el conocimiento suficiente lo dificulta. Algunos de ellos que emergieron en el inicio fueron el proceso de toma de ramos y la secretaría de estudios como un “actor” clave para poder desarrollar y orientar este proceso.

Algunos procesos que se identificaron como problemáticos fueron la acreditación interna y las manifestaciones como paros y tomas. Este último es conflictivo en la medida en que genera la acumulación de evaluaciones un tiempo muy acotado.

En relación con esto, luego del avance del tránsito universitario, se establece que la adaptación a la cultura universitaria y el aprendizaje de cierto conocimiento relevante es un proceso que se va desarrollando y aprendiendo a través del tiempo. Ejemplo de esto, es la emergencia de departamentos como la DAE o el apoyo del programa PACE, quienes al ser conocidos por los estudiantes presentan un soporte relevante en procesos como el de transferencia interna experimentado por estudiantes. Otro aspecto que sólo se estableció en las entrevistas de la mitad fue la adaptación a la infraestructura de los campus como un proceso al cual se debieron adaptar a medida que avanzó el tiempo. De esta manera es señalado por el estudiante:

“Entonces íbamos de una sala a otra y llegábamos al aulario y era como “no, es para este lado, no, es para este lado, no vamos para ese lado, no vamos mejor para otro lado, así te

puedo echar la culpa si nos perdemos”. Y fue difícil, pero fue entretenido también, es como parte del proceso” (Entrevista a Sujeto 2, 2019).

Por último, como parte del conocimiento valorado de la cultura universitaria se encuentra el uso de laboratorios, bibliotecas, recursos web y el servicio de salud con los que cuenta la institución. Estos recursos pueden ser espacios físicos o plataformas virtuales. Se menciona a la biblioteca como un espacio utilizado para estudiar y a los recursos web de las páginas de la universidad como un lugar donde se puede obtener material de apoyo académico. Mientras que, emerge el Servicio Médico y Dental (SEMDA) y las franquicias médicas como una alternativa más económica de acceder a tratamientos de salud.

En síntesis, la institución ha brindado a sus estudiantes diversos espacios que promueven el proceso de inclusión en sus diferentes etapas. Estos, fueron valorados positivamente por los estudiantes y concebidos como parte de un proceso de adaptación positivo. Destacan el conocimiento de actores institucionales, el conocimiento de procesos relevantes, la adaptación y uso de espacios y servicios físicos y web con los que cuenta la institución, la participación en espacios políticos, las instancias que promueven las relaciones sociales y las actividades que se condicen con intereses previos o externos a la universidad.

9.2.1.2. Aprendizaje académico y orientación vocacional dentro de la institución.

El factor relacionado al aprendizaje académico es uno de los más relevantes, puesto que cuando actuó como un facilitador se observó interés por aprender contenidos de la carrera y una orientación vocacional positiva dentro de la institución. Por el contrario, cuando su modo de operar fue de carácter obstaculizador, se presenciaron bastantes problemas relacionados a dificultades con ramos críticos, el no avance curricular, una orientación vocacional negativa, problemas de salud mental y física, entre otros.

En el inicio de la carrera, el aprendizaje académico operó como facilitador cuando los métodos de estudio que utilizaron los estudiantes funcionaron de manera positiva para facilitar su aprendizaje. Luego, en la mitad de este proceso quedó en evidencia que en ocasiones debieron ajustar o transformar estos métodos para obtener los resultados que ellos esperaban, producto del desajuste en las formas de aprendizaje que existió en el inicio. Estos resultados se traducen en buenas calificaciones, las cuales, van acompañadas de un interés por aprender los contenidos de la carrera. Así relata un estudiante como fue su proceso de

transformación de las formas de aprendizaje, en donde se percibe tensión y frustración en un inicio, pero se comprende que es parte de la adaptación a la institución:

“Fue un proceso de experiencia para el aprendizaje. Y fue algo que hasta su punto me frustró harto porque yo sentía que hacía cosas para merecer más y no veía los resultados de lo que estaba haciendo, pero también otras cosas en su tiempo dieron su fruto, entonces fue como ya, en realidad era un proceso de adaptación y no había otra forma de hacerlo que pasando por el proceso” (Entrevista a Sujeto 2, 2019).

El poseer interés por la carrera se vincula con una orientación vocacional correcta, lo cual refiere a que los estudiantes no tengan dudas vocacionales, más bien, se sientan a gusto con lo que están estudiando y que esto cumpla con las expectativas previas que poseían antes de ingresar a la carrera.

“A mí me lo han preguntado varias veces y he dicho que me encanta, o sea, yo entré por algo y las expectativas fueron superadas con creces” (Entrevista a Sujeto 2, 2017).

El interés por aprender va ligado a un mayor compromiso a medida que el trayecto universitario va avanzando. También, esto se refleja en conocer a qué se dedican los profesionales y proyectarse en algún área al egresar de la carrera:

“Tiene varias ramas como refuerzo sonoro, que se escuche bien en todo; producción musical, o investigaciones sobre el sonido (...) Me llama más producción musical, grabar en estudios y todo eso” (Entrevista a Sujeto 1, 2017).

Además, en las entrevistas del 2019 se observó una actividad que no podía haber emergido antes. Esta es realizar ayudantías, lo cual demuestra un mayor compromiso con la carrera, poseer cierto conocimiento de esta y estar inserto en la institución desde lo académico como una forma de trabajo.

Ahora bien, uno de los factores que emergió con más frecuencia en las entrevistas del inicio y de la mitad fueron los obstáculos que se presentaron en el aprendizaje académico, lo que dio origen a variados problemas para los estudiantes. Entre los que se encuentran las estrategias académicas disfuncionales, los problemas para avanzar curricularmente, el hecho de que los estudiantes se perciban “desnivelados” con relación a la formación académica de sus pares, problemas en su bienestar físico y mental y cuestionamientos de orden vocacional.

En cuanto a las estrategias académicas disfuncionales, los estudiantes indicaron que durante su primer año experimentaron problemas para adaptarse al ritmo universitario, considerando la alta carga académica como un problema regular que debieron enfrentar. A esto se suma la falta de hábitos de estudio, que incluso se mantuvo durante su tercer año. Esto se asoció a una formación educacional previa donde no debían estudiar de la misma manera que en la universidad. Por otra parte, se identifica como estrategia académica el dejar de estudiar para un ramo, es decir, reprobalo para poder salvar otros que, al igual que estos, son considerados como ramos críticos.

Relacionado con esto, se observó el no avance curricular como consecuencia de enfrentar ramos críticos, los cuales repiten patrones importantes a considerar por la institución. Estos son ramos asociados a las matemáticas, a las ciencias básicas, a la alta carga de lectura y al inglés. De manera que, estuvo presente en el relato estudiantil que en su trayectoria académica previa no tuvieron preparación de estas áreas, al contrario, como muchos provienen de liceos técnicos o de especialidades, estos ramos tuvieron una disminución en sus horas en la Enseñanza Media o incluso la eliminación de algunos. También, se asocia a que los colegios poseían una mala base, lo que se reflejó en bajas calificaciones y el hecho de reprobado ramos reiteradas veces durante todo su trayecto universitario. Así, se relatan los problemas asociados a ramos matemáticos el primer año:

“No, en el primer semestre mal, no estaba preparado, sobre todo como en matemáticas, no estaba en el nivel de los demás, de hecho, me fue súper mal (...) Eran, cinco semestrales, pasé tres, me eché dos de matemáticas” (Entrevista a Sujeto1, 2017).

Con relación a haber recibido una formación previa que fue escasa o nula en ciertas áreas, se observó, sólo en el inicio, la sensación de percibirse desnivelados con relación a sus compañeros, lo cual, como se mencionó anteriormente, se asocia a no poder identificarse con estos por su formación y contextos diferentes y, como veremos más adelante, recae en dificultades al relacionarse.

Otra consecuencia negativa asociada a lo académico son los problemas de salud mental, en los que se identificaron el dormir poco, problemas anímicos asociados por los estudiantes a la depresión y al estrés. De esta manera es relatado por un estudiante, quien comenta como estos problemas le generaron dudas vocacionales:

“Es el proceso de adaptación que ha sido bastante difícil por la exigencia que tiene la Universidad de Chile. Pero creo que en general, la Universidad de Chile, pero por sobre todo porque se ha hablado mucho últimamente de eso en la U, crean en sus estudiantes sentimientos de estrés y de depresión. Creo que eso también me ha tocado un poco, aunque no tanto, no tan así. Pero en momentos como que me he sentido como con ganas de nada o de querer salirme” (Entrevista a Sujeto 3, 2017).

Ahora bien, en el tercer año universitario, los estudiantes mencionaron estar más conscientes y preocupados del autocuidado de su bienestar mental. Aun así, los mismos problemas de salud mental se reiteraron durante todo el tránsito universitario, sumado a la falta de instancias brindadas por la universidad para lidiar con la frustración académica.

“Entonces tengo como todas las herramientas para afrontar la carga académica. Pero siento que hay gente que no, no sé qué tan viable sea tener alguna persona que experta, porque no sé si hay, la verdad lo desconozco, algún psicólogo para los PACE, porque siento que de repente no fue para mí, pero la experiencia de sentirse diferente, de entrar en condiciones diferentes a la universidad, igual puede ser un factor súper relevante(...) El hecho de lidiar con la frustración académica, de repente a uno no le va tan bien, lidiar con eso igual es un tema, no es algo súper sencillo” (Entrevista a Sujeto 2, 2019).

También, se observaron problemas de bienestar físico, que, a pesar de no ser consecuencia de los problemas académicos, sí incidió en que su experiencia universitaria se viera obstaculizada. Se identificó que estos problemas se pueden presentar en cualquier momento durante el trayecto, lo importante es que la institución pueda brindar herramientas a sus estudiantes para acompañarlos durante estas situaciones.

“O sea igual he pensado en salirme, igual ahora tengo un problema en el oído, que no sé, igual necesito el oído para la carrera” (Entrevista a Sujeto 1, 2019).

Por otra parte, el cuestionamiento vocacional también forma parte de las consecuencias de las dificultades académicas, puesto que las malas calificaciones, el no avance curricular y la sensación de no estar aprendiendo generó en los estudiantes cuestionamientos sobre si fue correcta la decisión de haber entrado a estudiar o si debieran permanecer en la carrera. Relacionado a esto, se observa que han considerado abandonar sus estudios o cambiarse de

carrera. Esto se visibilizó en las entrevistas del tercer año, en donde se puede ver que estudiantes postergaron estudios para evaluar su continuidad e incluso estuvieron a un paso de cambiarse de carrera mediante el programa de transferencia interna con el que cuenta la universidad.

“Postergué, estuve como un mes y tanto en la universidad y postergué. Igual con los compañeros que más hablaba perdí comunicación (...) Porque estaba como decidido a salirme de la carrera o estudiar otra cosa” (Entrevista a Sujeto 1, 2019).

Para finalizar, se concluye que lo académico se presentó como una de las principales dificultades, puesto que los problemas en esta área desencadenaron otras dificultades como el bienestar mental, las dudas vocacionales, problemas para relacionarse y el no avance curricular.

Además, se observó que los problemas académicos que se presentaron en el inicio en ocasiones mutaron a medida que avanzó su tránsito universitario, produciéndose una adaptación a las formas de aprendizaje institucionales. Mientras que, en otros casos, se agudizaron las dificultades generando la reprobación de ramos y el no avance curricular, presentando así, problemas en el aprendizaje.

Relacionado con esto, se destaca la presencia reiterativa de problemas de aprendizaje en ramos matemáticos, de ciencias básicas, con alta carga de lectura y en inglés. Por lo que, se recomienda a la institución poner énfasis en el aprendizaje base de estas áreas, sobre todo en el inicio del tránsito. Además, se establece la falta de instancias para tratar frustraciones académicas experimentadas por los estudiantes.

Por último, se destaca que cuando el aprendizaje académico se realizó de manera positiva en los estudiantes, estos presentaron interés por los contenidos aprendidos en sus carreras, llevándolos a la práctica. También, se proyectaron como egresados, pensándose en las áreas en las que les gustaría desempeñarse profesionalmente.

9.2.2. Red de apoyo/ acompañamiento.

Como respuesta a los problemas presentados en la experiencia estudiantil, ya sea de desajuste de hábitos, problemas con los aprendizajes y/o conocimientos clave y las relaciones sociales,

la institución presenta una serie de programas, dispositivos y estrategias que son dispuestos para el apoyo y/o acompañamiento de sus estudiantes en las diferentes áreas. Estos se dividen en dispositivos de apoyo socioemocional, académico y económico. La presencia de un conjunto de estos dispositivos genera una red de apoyo a la que el estudiante acude o sabe que puede acudir en caso de presentar necesidades. A continuación, se observa como operaron estos dispositivos de acuerdo con la categoría en la que se encuentran insertos.

9.2.2.1. Dispositivos de apoyo/ acompañamiento socioemocional.

Los dispositivos de apoyo/ acompañamiento socioemocional son fundamentales, puesto que su rol permite identificar necesidades con el fin de activar otros dispositivos, de acuerdo con el carácter que posean estas necesidades. Además, se caracterizan por enfocarse en brindar un apoyo emocional al estudiante y ampliar sus relaciones sociales y redes de contacto dentro de la institución, sobre todo durante el primer año.

En este sentido, la labor que cumplen los mentores suele ser una de las más relevantes, ya que cuando opera de manera óptima logra establecer una relación significativa con el estudiante, generando en él la confianza de poder acudir a su mentor académico cuando deba enfrentar algún obstáculo que no pudo solucionar de manera individual. De esta manera, su buen funcionamiento puede suplir el rol que cumplen otros dispositivos, siendo una de las figuras más relevantes para poder activar una red de apoyo / acompañamiento y actuando como un puente entre el estudiante y la institución. Así lo declara este estudiante en su entrevista realizada el año 2017:

“Por lo menos mi mentora en el verano cuando recién llegamos su intención siempre fue de que nos conociéramos, de que supiéramos que teníamos apoyo, para mí fue genial, yo sé que ahora a lo mejor no necesito nada y puedo no necesitar nada durante un tiempo, pero sé que cuando necesite algo la gente del PACE tal vez, no solamente la profe Rosa, sino todo el equipo PACE me van a intentar ayudar” (Entrevista a Sujeto 2, 2017).

Este acompañamiento en ocasiones se presentó de manera positiva y regular en el inicio, pero comenzó a disminuir su contacto con los estudiantes a medida que fueron pasando los semestres. Aun así, esta relación se mantuvo (de una forma más distante) y se siguieron activando dispositivos (incluso en el tercer año) como tutorías o el programa de transferencia interna, destinado al cambio de carrera dentro de la institución y que emerge como una

alternativa al abandono de los estudios. Algunas otras activaciones de dispositivos que se observaron fueron la propia mentoría y la descarga de ramos.

“Entonces, ahí como que empezó a ponerse de acuerdo en qué necesitaba o en qué estaba como más débil. Entonces yo le dije en matemáticas. “¿Te haría falta que te contratáramos alguna profesora?” yo le dije que toda ayuda es bienvenida y ellos contrataron a la profe. Entonces después nos preguntaba que cómo nos iba. A veces hablaba con la profe y con nosotros” (Entrevista a Sujeto 4, 2017).

Por su carácter de relación relevante dentro de la institución, se decidió analizar el vínculo con mentores de forma más detallada en el apartado de relaciones sociales significativas, en donde se podrán observar los problemas que presentó este programa. Ahora bien, es interesante destacar que la ausencia o la escasa relación con el mentor generó la presencia de otros dispositivos que actuaron como una red de apoyo y que suplieron el rol de activación de otras estrategias. Entre estas destacan el seguimiento / acompañamiento brindado por el programa PACE y/o la facultad, el amadrinamiento / apadrinamiento, el acompañamiento de Ciclo Básico e incluso los mismos tutores.

“Es que, aparte de ella, he creado como una red un poco más pequeña, pero de otras personas, como te digo: la tutora, mi madrina, el Ciclo Inicial también me ha citado a reuniones y ahora los de FACSO, como que hay varios que hacen un seguimiento. Entonces, con eso creo que hasta el momento me ha bastado” (Entrevista a Sujeto 3, 2017).

Por otra parte, se reconoce a la inducción a cargo del programa PACE como una instancia de presentación de este programa en general y de la mentoría en particular. Se observó con más intensidad en las entrevistas de la mitad la manera en que este proceso incidió en una adaptación positiva. Esto porque, permitió la activación de dispositivos como la mentoría, amplió el conocimiento sobre la cultura universitaria y promovió el establecimiento de relaciones sociales con diferentes actores institucionales como los pares, profesores, mentores, autoridades y encargados del programa PACE.

Por último, es valorado positivamente el dispositivo de amadrinamiento / apadrinamiento, debido a su carácter par y autogestionado por los propios estudiantes. Principalmente, funciona como una ayuda socioemocional y de orientación académica.

9.2.2.2. Dispositivos de apoyo/ acompañamiento académico.

En cuanto a los dispositivos académicos, el más recurrente e importante pareciera ser las tutorías, las cuales emergen desde el primer semestre, pero se mantienen durante todo el trayecto universitario y se van activando diferentes tipos, dependiendo de las necesidades que vayan presentando los estudiantes en sus ramos.

“Me preguntaron qué ramos me dificultaban más y me ofrecieron como la oportunidad de tener un profe tutor que me ayudara con esos ramos. Eso fue lo que me ayudó el segundo semestre a aprender muchas cosas” (Entrevista a Sujeto 1, 2019).

Las tutorías son fundamentales cuando operan positivamente, puesto que generan métodos de estudio, organización del tiempo y tips de salud mental, lo cual es valorado positivamente por los estudiantes, ya que estas herramientas les permitieron comprender materias que son base de los ramos curriculares de sus carreras. Además, son percibidas como más cercanas y personalizadas que las clases u otras instancias académicas.

“Para todos los ramos matemáticos, las tutorías fue lo que me sirvió como base, igual aprendí más sobre mí mismo con esa tutoría, porque aprendí qué forma puedo aprender solo (...) y eso igual me ha facilitado harto, porque igual ya sé cómo puedo aprender (Entrevista a Sujeto 1, 2019).

Cuando este dispositivo operó de manera negativa, se consideró como un ramo más de la malla, ya que el tiempo destinado en torno a las tutorías era similar a la de sus ramos. Otra dificultad que se hizo visible en las entrevistas del tercer año fue que la materia pasada en el inicio de las tutorías era muy avanzada. Estas dificultades generaron que este programa no cumpliera con su objetivo de poder complementar las dificultades académicas experimentadas en su experiencia académica.

“Nos hacían unas de cálculo, pero yo igual seguía sin entender porque era para reforzar la materia que pasaban y yo estaba muy desnivelada en comparación a mis compañeros” (Entrevista a Sujeto 4, 2019).

Por último, emergen instancias que promueven el apoyo académico tales como el Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA), el seguimiento que hace la facultad al estudiante y las ayudantías. Estas últimas, son valoradas durante la mitad del trayecto bajo un prisma similar a las tutorías, incluso en ocasiones indispensables para poder aprobar ciertos ramos.

9.2.2.3. Dispositivos de apoyo/ acompañamiento económico.

La última dimensión relacionada a los dispositivos de apoyo es la económica, la cual se compone por los beneficios de becas que cubren la alimentación de los estudiantes, el arancel y de mantención interna. Se valora positivamente la acción ejercida por asistentes sociales de sus facultades, tanto en la información entregada sobre beneficios como en la adjudicación de estos. De esta manera comenta un estudiante sobre su relación con estos actores institucionales:

“A lo largo de todos estos años, las asistentes sociales siempre han sido un amor, yo voy y están siempre para responder con toda la disposición del mundo. Entonces como cualquier duda que yo tenga respecto a mi situación financiera, o cosas así, ellas siempre han estado ahí, entonces yo nunca he sentido vergüenza o sentido una presión por ese sentido porque yo sé que ellas son un apoyo para mí ahí” (Entrevista a Sujeto 2, 2019).

Para concluir, se puede señalar que, a través de estos dispositivos de apoyo / acompañamiento es que la institución logra cumplir con los principios de la inclusión educativa, puesto que ha buscado adaptarse a los diversos contextos de sus estudiantes (Blanco, 2008). Aun así, hay que tener en consideración que no siempre se presentaron estos dispositivos o funcionaron de la manera óptima. En este sentido, es relevante que los estudiantes puedan establecer esta red de apoyo compuesta por diferentes actores institucionales y dispositivos, ya que esta actúa como facilitador para enfrentar procesos complejos. De hecho, su rol es fundamental al operar identificando necesidades y activando estrategias que actúan como facilitadores.

Considerando la diversidad de necesidades que pueden presentar los estudiantes dependiendo de su contexto y la situación temporal en la que se encuentren, es necesario contar con una red a la cual se pueda acudir, no sólo en el inicio o en la mitad del trayecto, sino que, durante todo su paso por la universidad, ya que a medida que van avanzando durante este trayecto son otros los obstáculos que deben enfrentar.

9.3. Factores de las relaciones sociales.

En este apartado se observaron aquellas relaciones sociales más significativas para los estudiantes dentro de la institución, y que, debido a este carácter, se identificaron como facilitadoras u obstaculizadoras de diferentes procesos. De manera que, se observó la relación

con sus mentores, con sus compañeros / pares y con sus profesores como incidentes del proceso de inclusión.

9.3.1. Estudiantes y sus mentores.

Tal como se mencionó en el apartado de factores organizacionales, la mentoría es uno de los programas fundamentales para que los estudiantes puedan establecer una red de apoyo necesaria para enfrentar los obstáculos y necesidades que se le presenten, puesto que este programa tiene la facultad de recoger diferentes necesidades que presenten los estudiantes y accionar directamente con la institución para activar dispositivos adecuados.

En este sentido, la relación con el mentor debió presentar una serie de características para facilitar el proceso de inclusión y así convertirse en un otro significativo para los estudiantes, estableciendo una relación de mutua confianza.

En primer lugar, se reconoce que el mentor tenga un acercamiento oportuno, ya sea en actividades previas al primer año, en la inducción realizada por el programa PACE o durante el primer mes después de haber iniciado las clases. Por el contrario, cuando el acercamiento fue tardío se generó cierta distancia entre el mentor y el estudiante.

En segundo lugar, se identificó como facilitador el acercamiento fluido por parte del mentor, en donde las reuniones fueran presenciales y se demostrara preocupación por ámbitos académicos y/o socioemocionales.

“El primer semestre nos comunicamos harto por correo, creo que fue entre tres y cuatro veces al mes en que nos hablábamos, y nos juntamos, yo fui a su oficina varias veces, debieron haber sido unas cuatro o cinco veces durante el semestre pasado, y de repente nos saludábamos cuando nos topábamos en el campus, y este semestre fui, el viernes pasado, a su oficina, a conversar (...) ella me dijo “si yo supiera que te está yendo mal estaría molestándote todos los días por correo, pero te está yendo súper bien, así que no te molesto por eso, pero si necesitas cualquier cosa, háblame” (Entrevista a Sujeto 2, 2017).

En cambio, cuando la comunicación fue no presencial o irregular, es decir, vía WhatsApp o mail mayoritariamente, se produjeron dificultades para establecer un vínculo cercano entre ambos, debido al carácter virtual de esta. Se consideró a las reuniones como regulares cuando se realizaron una vez por mes o cada vez que el estudiante lo requirió, de manera que se

observó como juntas irregulares cuando no superaron las dos o tres por semestre. A esto, podemos agregar que estas juntas fueran en un tiempo corto, lo cual impidió establecer una relación cercana e identificar necesidades de los estudiantes. En el siguiente relato, se puede observar que, por el carácter irregular de las juntas, no se pudo establecer una relación cercana, lo cual generó que cuando el estudiante presentó necesidades no recibió el apoyo necesario:

“No me ha vuelto a citar. No sé si tengo que citarla yo, y creo que ahí hay un problema, porque las dos reuniones que tuvimos fueron muy rápidas (...) y las reuniones que tuvimos en ese momento no presentaban muchos problemas, me estaba recién adaptando” (Entrevista a Sujeto 3, 2017).

Por otra parte, un aspecto que facilitó el vínculo fue cuando el mentor mostró preocupación o interés constante por el estudiante, esto quiere decir que se le hizo un seguimiento a la adaptación que tuvo en sus diferentes dimensiones del tránsito universitario. Estas características generaron en el estudiante la confianza necesaria para acudir a sus mentores cuando lo vieron necesario. En algunos, el lazo que existió en un principio con el mentor se mantuvo hasta el tercer año, mediante el contacto presencial y regular. Esto generó, por ejemplo, que el mentor pudiera activar dispositivos como el de transferencia interna durante el segundo año o tutorías hasta en el tercer año.

Ahora bien, cuando la preocupación fue sólo académica generó distancia entre estos, desencadenando que los estudiantes acudan a sus mentores sólo cuando la dificultad que se les presente fuese de este orden. Cuando esto ocurrió, la figura del mentor no logró establecer una relación tan cercana, sin embargo, en ocasiones pudo cumplir el rol de orientador académico, activando dispositivos como descarga académica, tutorías o ayudando con métodos de estudios y formas de enfrentar la carga académica.

Por otro lado, cuando la preocupación fue nula, los estudiantes percibieron a la institución como carente de formas de acercamiento hacia ellos, lo cual deriva en que no tengan a quien acudir institucionalmente. Similar a esto ocurre cuando el acercamiento fue regular durante el inicio del tránsito, pero este se perdió con el tiempo.

“Pienso más en estrategias para acercarse a personas que son tan esquivas como yo. Quizás, recuerdo que, si bien ella fue muy amable, no hubo esa confianza. Supongo que trabajar eso, como para uno sentirse motivado a seguir o a pedir ayuda. No es que la ayuda no estuviera

o la oportunidad de ayuda no estuviera clara, pero no sé, un mínimo para la universidad, hay que entender las diferencias individuales. Venimos de contextos muy distintos y pienso que hay muchos compañeros y compañeras del PACE que pueden venir de contextos parecidos al mío, donde la forma que han aprendido a sobrellevar ha sido más hacia adentro (Entrevista a Sujeto 3, 2019).

A modo de síntesis, se puede afirmar que para que el vínculo con el mentor se establezca como una relación de confianza y, de esta manera, actúe como un otro significativo dentro de la institución, debe establecerse un acercamiento oportuno y fluido, en donde se demuestre preocupación por la adaptación académica y socioemocional de sus mentorados. Por el contrario, cuando el acercamiento fue tardío, la comunicación poco regular y virtual y la preocupación fue nula o sólo académica, el tipo de relación que se estableció no fue significativa, generando un vínculo más distante, lo que causó que los estudiantes no se les acercaran en caso de presentar obstáculos y/o necesidades dentro de su trayecto universitario. Del mismo modo, se vuelve a destacar el rol que cumple este actor, puesto que su funcionamiento positivo puede actuar como toda una red de apoyo y/o acompañamiento, debido a que identifica los problemas experimentados por los estudiantes y activa los diversos dispositivos disponibles por la institución.

9.3.2. Estudiantes y sus pares.

Se observó que la relación entre los estudiantes y sus pares fue incidente en la experiencia estudiantil, ya que cuando se estableció de manera positiva se identificó como otros significativos para los estudiantes. Mientras que, cuando se estableció negativamente, generó en los estudiantes dificultades, principalmente de orden socioemocional.

Se presenciaron dos dimensiones dentro de esta relación. La primera fue la presencia de sentido de comunidad junto con sus pares, lo cual tiene relación con actuar y pensarse como parte de un conjunto. En este sentido, se identificó en el inicio de la carrera el apoyo y colaboración como curso, carrera o a nivel institucional como un aspecto que benefició la inclusión de los estudiantes. Esto ya sea dando o recibiendo apoyo:

“Yo siento así como principales aportes a mis compañeros, porque yo tengo compañeros que de repente les cuestan muchas cosas y siempre he sido así que si siento que a alguien le cuesta y yo le puedo ayudar, yo le voy a ayudar (...) entonces, siento que por lo menos dentro

del ámbito de la carrera, y en mis cursos en específico, he intentado ser un apoyo en cuanto a lo académico más que nada, para mis compañeros y ayudarlos, o sea con cualquier cosa, si necesitan saber dónde hay algo, en ese sentido, he intentado aportar a mis compañeros y no ser un obstáculo (Entrevista a Sujeto 2, 2017).

Relacionado con esto, se identifica la capacidad de poder enfrentar problemas como curso, los cuales tienden a incidir en cada uno de los estudiantes. Por ejemplo, enfrentar dificultades de aprendizaje con un docente, armando un relato como curso para poder dar solución a estas.

También, en el inicio y en la mitad de la carrera se presentó en el relato de los estudiantes la falta de instancias para poder conocer y relacionarse con otros compañeros que formaron parte del programa PACE, puesto que sería valioso para ellos el poder compartir sus experiencias. Esto permitiría identificarse con compañeros que estén presentando situaciones similares de adaptación, lo cual podría promover el acompañamiento entre pares.

“Siento yo que sería bueno que los PACE antiguos se conozcan con los PACE nuevos, porque, o sea en mi caso la experiencia ha sido como muy normal, entre comillas, con respecto a mis otros compañeros, pero a lo mejor la persona que viene después de mí que va a entrar a la misma carrera o a una carrera parecida, la instancia no va a ser igual, entonces siento que si ellos conocen a alguien que está prácticamente en la misma situación que ellos, entró de igual forma que ellos, igual es como un apoyo, saber que no estoy como solo, como que esta persona pasó por algo parecido, y siento que esa ayuda sería buena, además que los PACE hoy día son pocos, pero no sé, de aquí a cinco años más van a ser como el 30% de los alumnos que entran a la universidad” (Entrevista a Sujeto 2, 2017).

Por otra parte, la segunda dimensión que se presentó fue la identificación con sus pares y la facilidad o dificultad para relacionarse con estos y formar grupos cercanos y/o de estudio. Identificarse con sus compañeros tiene relación con no sentirse excluidos por poseer contextos diferentes, ya que tal como se mencionó con anterioridad, el sentirse desnivelados académicamente con sus pares o diferentes porque ellos provienen de un contexto más privilegiado en lo cultural, social y económico, generó cierta distancia.

Del mismo modo, hubo casos en donde se presentó facilidad para relacionarse, promoviendo así, la conformación de un grupo cercano que en ocasiones actuó como soporte

socioemocional. Asociado con esto, se presenció en las entrevistas del 2019 que ante la ausencia del dispositivo de mentoría fueron los compañeros quienes emergieron como un apoyo / acompañamiento académico y socioemocional, siendo ellos a quienes acudieron cuando tenían dudas o dificultades. Del mismo modo, cuando se presentó ausencia del soporte familiar emergieron las relaciones de amistad con pares como las que cumplieron este rol.

Además, la facilidad para relacionarse ayudó a la conformación de un grupo académico de estudio, instancia que promovió estrategias de estudio en conjunto, lo que mejoró el estudio de forma personal y aminoró la carga académica. Estos grupos académicos tendieron a mantenerse durante todo el tránsito universitario.

Por el contrario, se presentaron casos en donde los estudiantes tuvieron dificultades para relacionarse con sus pares. Esto produjo que no se pudieran establecer grupos cercanos ni grupos de estudio académico, generando dificultades para compartir espacios con sus compañeros y la sensación de soledad dentro de la institución. A esto se suma la ausencia de un soporte emocional relevante y la no conformación de un grupo de estudio. A continuación, se puede observar como un estudiante no utiliza el casino de su campus por poseer problemas para relacionarse con sus pares:

“No, de hecho, hubo un tiempo como dos meses que no almorcé (...) pero no quería almorzar, no quería almorzar solo, de hecho, como que no me gustaría que me vieran tan solo comiendo, ellos tenían su grupo aparte” (Entrevista a Sujeto 1, 2017).

Para concluir, se establece que la relación con los pares es una de las más incidentes en el ámbito socioemocional, puesto que cuando esta operó de forma negativa, generó en los estudiantes la sensación de soledad dentro de la institución. Por el contrario, cuando esta relación operó de manera positiva facilitó la inclusión, ya que se encontró en los pares un apoyo socioemocional importante, en particular, cuando otros actores relevantes dentro de la experiencia estudiantil como la familia o el mentor estuvieron ausentes. Del mismo modo, este factor facilitó el aprendizaje académico, ya que el establecimiento de estrategias de estudio en conjunto les permitió aprender de una manera diferente y disminuir la carga académica.

9.3.3. Estudiantes y sus profesores.

La relación de los estudiantes con los docentes fue la que apareció con menos frecuencia e intensidad en las entrevistas, sin embargo, se consideró como una relación significativa, ya que cumplen un rol fundamental en el proceso de inclusión, tanto en el aprendizaje como en lo social.

En este sentido, cuando la relación con estos fue positiva, se destacó que los docentes mantuvieron un buen ambiente dentro del aula, lo cual potenció la participación de todos los estudiantes, disminuyendo así, la distancia jerarquizada que existe entre los profesores y alumnado. Podemos observar como la confianza para participar en clases aumenta cuando los profesores conocen a sus estudiantes:

“Con los profesores igual me hecho, no a propósito pero sí por la dinámica de la clase, notar mucho más, me doy cuenta porque conocen mi nombre. El primer semestre eso no se daba mucho y he hablado mucho más” (Entrevista a Sujeto 3, 2017).

Del mismo modo, se destaca en las entrevistas de la mitad, la disposición de algunos profesores para ayudar a sus estudiantes siempre que lo necesitaron. Esto se estableció, dentro y fuera de la sala de clases. También, se destacó la capacidad de diálogo para enfrentar problemas en conjunto con sus docentes, dando solución a dificultades asociadas a la carga académica.

“Hay mucha gente que mete miedo y es como “no, la universidad va a ser terrible, los profes son así, los profes son de esta otra manera”. Y me encontré con una realidad que yo no esperaba, para bien. Los profes eran súper cercanos, no todos, pero ningún profe estaba cerrado ante la posibilidad de una conversación de lo que pasaba en la clase. Ningún profe era como “lo que no aprendiste en la sala, lo siento, culpa tuya”, sino que era mucho más amable de lo que yo esperaba, mucho más humano de lo que yo esperaba, entonces esa primera impresión, con la expectativa que tenía yo de entrar a la universidad, fue súper buena” (Entrevista a Sujeto 2, 2019).

En cambio, cuando la relación se estableció de manera negativa, el vínculo se caracterizó como distante. Esto se produjo por un ambiente negativo en el aula, métodos de enseñanza no acordes a lo que los estudiantes requerían y no tomar un rol activo por los problemas de

aprendizaje presentados por sus estudiantes cuando tenían dificultades relacionadas a materias que no aprendieron durante su trayectoria académica previa a la universidad. Es así, como se observó que ciertos profesores dan estas materias como algo que debieron aprender previamente y que no se pueden hacer cargo de esto:

“No entendía nada porque era casi pura matemática, química y era justo la materia que no tenía y todos le respondían al profe y yo nunca entendí nada, no entendía nada nada y decían “pero como no van a entender si es de tercero y cuarto es, pero yo tercero y cuarto no tuve esas materias” (...) les decía y me decían “pero yo no puedo hacer nada, es la materia que tengo que pasar” (Entrevista a Sujeto 4, 2019).

En conclusión, se pudo observar que cuando este factor operó como facilitador promovió el aprendizaje académico y una mayor participación en clases de los estudiantes. En cambio, al igual que en el resto de las relaciones sociales dentro de la institución, cuando este factor operó de manera obstaculizadora el vínculo que se generó no fue significativo. Además, esto incidió en que los estudiantes se percibieran excluidos, ya que en ocasiones los docentes no tomaron un rol activo en los problemas de aprendizaje que presentaron sus estudiantes debido a provenir de un contexto diferente al de la institución. En este sentido, no basta con que parte de la institución actúe de manera inclusiva, sino que toda la comunidad universitaria debe hacerlo para que la institución cumpla mejor con sus principios de inclusión educativa, transformando cada dimensión de la institución que pueda obstaculizar la participación y el aprendizaje de todos sus estudiantes (Blanco, 2006; Guajardo, 2018).

10. Conclusiones.

Para finalizar, en los párrafos siguientes se señalan las principales conclusiones de la presente investigación. De manera que, en primer lugar, se destacan los factores más relevantes en el proceso de inclusión y como estos se interrelacionan entre sí. Por consiguiente, se establecen las diferencias observadas entre la etapa inicial y la del medio de la carrera universitaria, en función del impacto que tuvieron los factores en ambos momentos. Luego, se sintetizan los principales hallazgos de acuerdo con las tres dimensiones que componen los factores sociales: la del contexto social, organizacional y de las relaciones sociales, correspondientes a los tres objetivos específicos del presente estudio. Después, se hace una serie de

recomendaciones a la universidad y a las instituciones en general, con el fin de promover una inclusión educativa basada en una comunidad inclusiva. Por último, se comenta sobre futuras líneas investigativas que puedan ampliar el conocimiento sobre este fenómeno u otros similares.

En esta línea se establece que los factores sociales obstaculizadores y facilitadores operaron de diferentes maneras dependiendo del contexto de cada estudiante y del momento en el que se encontraban transitando cuando les realizaron las entrevistas. Sin embargo, se concluye que existen factores que poseen un impacto más alto y relevante en el proceso de inclusión, ya sea obstaculizando o facilitando su experiencia.

En este sentido, se comprende que los factores organizacionales asociados a la manera en que los estudiantes aprenden las formas institucionales, tanto académicas como integrales, son los elementos que operan con una mayor incidencia dentro de la experiencia universitaria. Esto porque, cuando estos aprendizajes se presentaron como problemáticos para los estudiantes se generó un impacto negativo que alcanzó las diferentes esferas de su experiencia universitaria. De esta manera, se observaron dificultades asociadas a su salud mental, a problemas para aprender métodos y estrategias de estudio, al establecimiento de vínculos significativos positivos con profesores y/o pares, a dudas vocacionales, al escaso tiempo libre para desarrollar actividades extraprogramáticas dentro y fuera de la institución, a dificultades para avanzar curricularmente, al desconocimiento de programas de apoyo y/o acompañamiento y de actores institucionales relevantes, entre otros. De modo que, las dificultades de aprendizaje de las formas institucionales estuvieron presente en las tres dimensiones que componen el proceso de inclusión.

Del mismo modo, los dispositivos de apoyo y/o acompañamiento brindados por la institución tuvieron un impacto más alto que otros factores, ya que facilitaron el proceso de inclusión, a través de la activación de otros apoyos / acompañamientos necesarios para enfrentar dificultades, sobre todo aquellas asociadas al aprendizaje institucional, las cuales, como se mencionó en el párrafo anterior, tuvieron una mayor relevancia en la experiencia estudiantil.

En esta línea, tal como los factores organizacionales tuvieron incidencia en los factores del contexto social y de las relaciones sociales, se concluye que los factores sociales en general operan interrelacionándose entre sí, es decir, estos no actúan de manera separada en el

proceso inclusivo, más bien, la configuración de grupos de factores incide en cómo los estudiantes vivencian su paso por la institución. De acuerdo con esto, se estableció, por ejemplo, que los problemas asociados a aprender las formas institucionales, mencionadas con anterioridad, se establecieron como consecuencia del desajuste del habitus previo de los estudiantes con el habitus institucional de la universidad y de la incapacidad de la institución de proveer de las herramientas necesarias para enfrentar estas situaciones. De manera que, factores del contexto social como las redes previas vinculadas al sistema universitario y la trayectoria educacional previa obstaculizaron y/o facilitaron el proceso de aprender formas institucionales, dependiendo de cada caso. En general, la relación entre estos factores operó estableciendo dificultades para aprender las formas institucionales, puesto que los estudiantes no presentaron prácticas sociales similares a las dispuestas en la institución.

Por otra parte, se establece que el impacto de los factores sociales fue diferente entre las etapas del inicio y de la mitad del trayecto universitario. A pesar de que, esencialmente, se identificó en el relato de los estudiantes los mismos códigos en las entrevistas de ambos momentos, se reconoció al proceso vivenciado el primer año como más tensionado. También, se señaló en los relatos que en este período se recibió una mayor preocupación por parte de la institución, a través de dispositivos de apoyo y/ o acompañamiento. Del mismo modo, en la etapa media del trayecto universitario los estudiantes lograron adaptarse en parte a las formas institucionales de aprendizaje, es decir, lograron estabilizar parte de su aprendizaje académico y reconocieron de mejor manera algunos elementos relevantes de la cultura universitaria. Sin embargo, esto no ocurrió en su totalidad, puesto que se presentaron casos, en donde se mantuvieron las dificultades para enfrentar académica e integralmente los elementos institucionales. En este sentido, se concluye que los habitus de los estudiantes se ajustaron en cierta medida al habitus de la institución (Byrom & Lightfoot, 2013).

Entendiendo que las tres dimensiones que componen cada uno de los objetivos específicos de este estudio se interrelacionan entre ellas, a continuación, se hará una síntesis de los principales hallazgos de cada dimensión en particular.

En primer lugar, la dimensión del contexto social, tal como indica Leyton, Vázquez y Fuenzalida (2012), mayoritariamente operó obstaculizando el paso de los estudiantes por la

universidad, puesto que el desajuste del habitus previo con el habitus institucional generó dificultades en lo académico y lo socioemocional.

En relación con lo académico, se destaca que presentaron un desajuste en las formas de aprendizaje, lo cual fue percibido por los estudiantes como dificultades para aprender las formas institucionales de enseñanza. Además, se generó distancia con sus compañeros por haber recibido una formación académica diferente en su trayectoria educacional previa y en el contexto vivenciado cotidianamente en lo familiar, social y económico. De esta forma, el sistema universitario es diferente en cuanto a capitales con relación a los que poseen estos estudiantes, lo cual fue un obstáculo para que se incluyeran de manera íntegra (Molina, 2016).

Por otro lado, las dificultades socioemocionales relacionadas al desajuste de habitus se expresaron en la confusión sobre las prácticas sociales que los estudiantes presentaron durante su adaptación en el primer año. En este sentido, se llegó a la misma conclusión que Williams (2013), ya que los estudiantes presentaron una tensión sobre sus prácticas sociales, sin poder identificarse completamente con los elementos de su contexto previo al ingreso a la institución ni con los adquiridos durante su tránsito en esta. Sin embargo, se difiere con este autor en que los estudiantes no presentan una clara distancia con su contexto previo, más bien, presentan confusión sobre el proceso de adaptación, sobre todo durante el primer año en la carrera.

Relacionado al desajuste de habitus, se consideró la falta de conocimiento previo sobre el sistema universitario, la institución o la carrera como una dificultad que se expresó con frecuencia durante todo el proceso, a través de dudas vocacionales. En este sentido, se observó que algunos estudiantes ingresaron a la universidad sin tener claridad de que este era el proyecto de vida que querían o sólo lo hicieron para aprovechar la oportunidad de ingresar a la Educación Superior o a una universidad altamente selectiva como la Universidad de Chile, sin que la carrera escogida fuera su primera opción. Esto se condice con la investigación de Jarpa-Arriaga y Rodríguez-Garcés (2017), quienes indican que los estudiantes de primera generación universitaria, es decir, aquellos con un menor conocimiento sobre el sistema universitario en comparación con los estudiantes continuistas, eligen carreras que no son de su preferencia, con el fin de aprovechar los cupos dispuestos por lo Programas de Acción Afirmativa. Las principales dificultades de dudas vocacionales

fueron inseguridades asociadas a la sensación de percibirse en un lugar que no les corresponde, que no es parte de ellos o que no están seguros si es de su interés permanecer en la carrera que cursan.

Por otra parte, al igual que Canales y De los Ríos (2009) se identificó al soporte familiar como fundamental en el proceso de inclusión, puesto que cuando la familia operó positivamente funcionó como un soporte socioemocional importante para poder enfrentar los obstáculos vivenciados en el trayecto universitario, sobre todo cuando estos fueron de orden académico. Por el contrario, cuando operaron negativamente, generaron en los estudiantes una tensión expresada en el hecho de no poder complementar los problemas y presiones de orden familiar con la carga académica.

Por último, con relación al contexto social, se identificaron a las experiencias previas que tuvieron un espacio dentro de la institución como instancias que permitieron la inclusión educativa de los estudiantes. Tal como propone Blanco (2006) las acciones institucionales deben estar dirigidas a que todos los estudiantes posean un pleno acceso y participación, debiendo ajustarse y ofrecer apoyos que permitan potenciar las capacidades e intereses de cada uno de ellos, lo que genera un mayor involucramiento en la cultura universitaria (Sobrero, Lara- Quinteros, Méndez y Suazo, 2014 en Muñoz & Marín, 2018). En este sentido, las experiencias e intereses previos que tuvieron un espacio en la institución fueron bajas en cuanto a cantidad y diversidad. Sólo se identificaron algunas actividades de orden religioso, deportivo y de formación académica de las especialidades que cursaron los estudiantes en su Educación Media. Es por esto que, se recomienda que incrementen las actividades y/o programas que puedan ser familiares para los estudiantes y que ayuden a potenciar los intereses previos, ya que esto generaría un ajuste entre las prácticas sociales previas y las institucionales y, por lo tanto, una mejor adaptación e inclusión hacia estos.

En segundo lugar, se observó en los factores organizacionales la forma en cómo la institución operó como soporte de sus estudiantes, mediante diversos dispositivos enfocados en el apoyo académico y el acompañamiento socioemocional, los cuales permitieron enfrentar y buscar soluciones ante los obstáculos que presentaron los estudiantes en su proceso de inclusión (Varas & Díaz-Romero, 2013).

En este sentido, la generación de una red de apoyo / acompañamiento es uno de los factores facilitadores más relevantes, puesto que actúa facilitando el proceso de inclusión en diversas dimensiones, dependiendo de las necesidades que el estudiante presentó. De manera que, cuando el estudiante se ve enfrentado a problemáticas que tienen que ver con el desajuste de su habitus previo con el institucional, la generación de una red de apoyo / acompañamiento operó disminuyendo la complejidad de estos procesos, acercando la institución al estudiante y brindando conocimientos necesarios para facilitar su inclusión. La composición de esta red institucional va a depender de las necesidades que los estudiantes estén presentando, por ejemplo, un estudiante de primer año que posea problemas con la inscripción de ramos podría acudir a su secretaría de estudios, a su mentor o incluso a algún/a padrino / madrina, lo relevante es que el estudiante sepa que posee diversos actores institucionales y dispositivos a los que acudir cuando lo necesite.

De esta forma, tal como indica Reyes (2019), el programa de mentoría académica es fundamental en el rol institucional de ayuda / acompañamiento a sus estudiantes, puesto que al funcionar levantando necesidades y activando los dispositivos respectivos, facilita el tránsito universitario. Por lo que, se recomienda a la institución fortalecer sus programas, como el de mentoría, ya que se identificó que cuando estas estrategias operaron de manera negativa, los estudiantes presentaron dificultades para enfrentar sus obstáculos y no sabían a quién recurrir. Dicho de otra manera, el incorrecto funcionamiento de estos programas impidió que se facilitara el acceso al conocimiento de la cultura universitaria y/o a programas que pudieran actuar como soporte de los estudiantes.

Se observó que los factores organizacionales obstaculizadores que aparecieron con más frecuencia fueron aquellos que estaban asociados a problemas académicos, lo que fue atribuido por los estudiantes a una formación previa que no se condecía con la exigencia universitaria dispuesta para el aprendizaje. Estas dificultades generaron el no avance curricular, problemas de salud mental y cuestionamientos vocacionales. Los ramos que se identificaron como críticos tanto en los relatos del inicio como en los de la mitad de la carrera fueron aquellos que presentaron matemáticas, ciencias básicas, alta lectura y escritura académica e inglés. Muchas de estas dificultades fueron enfrentadas mediante tutorías

académicas, las cuales, cuando funcionaron de manera positiva, les brindaron aprendizajes necesarios para poder comprender las materias exigidas por sus ramos.

En este sentido, en base a las investigaciones de Guajardo (2018) y Reyes (2019) se recomienda entregar los conocimientos necesarios durante el ingreso de los estudiantes a la institución, los cuales deberían realizarse previo a que estos cursen los ramos críticos. También, se recomienda promover “justicia curricular”, a través de mallas diferenciadas con el fin de promover una inclusión educativa desde el aprendizaje, y así, evitar los variados obstáculos académicos generados por el desajuste de las formas de aprendizaje.

Además, se observó que las dificultades de orden organizacional se presentaron de forma similar tanto en el inicio como en la mitad del tránsito, por lo que se recomienda que los programas de apoyo / acompañamiento puedan ser una herramienta disponible para los estudiantes en cualquier período de este tránsito, no sólo en los investigados durante este estudio.

Por último, tal como indica Canales y De los Ríos (2009) parte relevante del proceso de inclusión es la socialización que realizan los estudiantes con otras personas / grupos dentro de la institución. En este sentido, aquellos que interactuaron más significativamente con los estudiantes fueron los mentores, pares y profesores.

La relevancia de los primeros, tal como se indicó con anterioridad, recae en su rol de identificación de necesidades y activación de dispositivos para solucionar estas. Es por esto, que, establecer un vínculo significativo entre estudiantes y mentores permite que se posea la confianza necesaria para acudir a solicitar ayuda.

Por otra parte, la relación con los pares es una de las más significativas en lo socioemocional, ya sea cuando operaron facilitando u obstaculizando la inclusión de los estudiantes. Cuando fue positiva, operó siendo un soporte socioemocional relevante y ayudó a promover estrategias de aprendizaje en conjunto. Mientras que, cuando actuó negativamente, generó la sensación de soledad y la no ocupación de espacios dentro de la institución.

En cuanto a la relación con los profesores fue inclusiva cuando se pudo acceder a estos dentro o fuera del aula, lo cual generó una mayor participación en clases por parte de los estudiantes. Por el contrario, cuando la disposición de los docentes fue negativa, como, por ejemplo,

cuando los estudiantes presentaron problemas para comprender materias por poseer una trayectoria educacional diferente a la exigida por la institución y los docentes no realizaron nada al respecto para facilitar el aprendizaje, se estableció cierta distancia en el vínculo.

En base a las recomendaciones ya señaladas en este trabajo y a las investigaciones de Guajardo (2018) y Reyes (2019) se plantean una serie de propuestas para que tanto la Universidad de Chile como el resto de las instituciones promuevan una comunidad en su totalidad inclusiva y no sólo actores comprometidos con este lineamiento:

1. Involucrar a docentes, funcionarios y estudiantes en actividades que tengan que ver con la inclusión de estudiantes que ingresan por vías de admisión especial. Se puede tomar como referencia la inducción realizada por el programa PACE, la cual es valorada por los estudiantes de manera positiva, ya que promueve su adaptación acercando la cultura universitaria tempranamente.
2. Formar a sus docentes y funcionarios para que promuevan la inclusión educativa. Parte importante de la forma en cómo los estudiantes enfrentan los obstáculos experimentados se relaciona con la activación oportuna de dispositivos de apoyo / acompañamiento, por lo que contar con docentes y funcionarios capaces de identificar necesidades y activar estrategias adecuadas puede ayudar a generar redes de apoyo / acompañamiento, disponibles para cada estudiante. Del mismo modo, esto permitiría acercar la institución a sus estudiantes, disminuyendo la distancia que se establece cuando, por ejemplo, profesores no se involucran con el desajuste de contenidos previos con los requeridos en sus ramos.
3. Fortalecer los programas que permitan la activación de dispositivos, tales como la mentoría, el seguimiento a los estudiantes y las tutorías. Para esto se propone una mayor capacitación de los profesionales y un acercamiento oportuno y regular con sus estudiantes.
4. Poner énfasis en los programas de apoyo académico con el fin de disminuir los problemas relacionados a esta área. En este sentido, se recomienda realizar tutorías o cursos previos en contenidos de matemáticas, ciencias básicas, lectura y escritura académica e inglés, de acuerdo con la exigencia de los ramos de cada carrera. Esto se puede lograr a través de mallas curriculares diferenciadas que permitan un tránsito

universitario acorde a la trayectoria educacional previa con la que proviene cada estudiante.

5. Valorar la trayectoria educacional previa y conocer la diversidad de cada uno de los estudiantes ingresantes. Esto mediante un enfoque que potencie las capacidades e intereses de cada uno de ellos, ofreciendo apoyos que les permitan involucrarse plenamente en la cultura universitaria que los acoge. De modo que, la institución cuente con instancias en donde se pueda valorar la experiencia y conocimientos con los que provienen estos estudiantes.

Para finalizar, se recomienda para futuros estudios profundizar en otros períodos del proceso de inclusión que no fueron considerados en el presente trabajo, como el período de finalización de la carrera. Esto porque, son otros procesos los que deben enfrentar durante esta etapa, tales como memorias de título, tesinas, prácticas profesionales, titulación, entre otros. Por lo cual, sería relevante observar las necesidades que se presenten durante ese período junto con los elementos que permitan aportar a una mejor inclusión educativa en su totalidad.

Por otra parte, sería interesante abrir líneas investigativas sobre el proceso de inclusión en el contexto actual de pandemia, puesto que este se presenta como un desafío diferente con respecto a la presencia de virtualidad como herramienta principal de comunicación entre las instituciones y sus estudiantes. En este sentido, se sugiere poner el foco en el primer año, debido al impacto que tienen los factores sociales en este período.

11. Bibliografía.

- Universidad de Chile; Vicerrectoría de Asuntos Académicos. (2018). *Modelo Educativo de la Universidad de Chile*. Santiago.
- a, A. (s.f.).
- Abarca, M., Pérez, C., Arancibia, L., González, L., Esquivel, J. E., Fonseca, G., & Poblete, A. (2010). Referencias conceptuales sobre Equidad en la Educación Universitaria. *Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria*, 295.
- Aguayo, I. (2011). Evolución en el Número de Matrículas del Sistema de Educación Superior 1983-2010. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 1-13.
- Aguirre, D. (16 de Abril de 2018). Deserción en educación superior genera un costo de oportunidad de US\$ 2.660 millones anuales. *El Mercurio*. Obtenido de http://www.fen.uchile.cl/uploads/sala_prensa/6ca39d1fc0e8507d445a5e393d78e3495ab14d2d.pdf
- Alonso, L. E. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid.
- Álvarez, C., & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Arancibia, R., & Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educ. Pesqui.*, 44, 1-20.
- Arriagada, I. (2006). Formas y Complejidades de la Acción Afirmativa en la Educación Superior. *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile*.
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174.
- Barrios, A. (2018). Deserción universitaria en Chile: Incidencia del financiamiento y otros factores asociados. *CIS*, 14(9), 59-72.
- Bernasconi, A., & Rojas, F. (2019). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*.
- Berrios, R., Córdoba, E., & Duarte, J. (2013). Retención y deserción en la Educación Superior chilena. ¿Por qué estudiarlas? *Revista Iberoamericana De Educación*, 3(61), 1-11.
- Biblioteca Nacional de Chile. (2018). *Ley General de Universidades de 1981*. Obtenido de Memoria chilena, Biblioteca Nacional de Chile: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-92001.html>

- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). *Educación de Calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social*. Santiago.
- Bogdan, & Taylor. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1978). Reproducción cultural y reproducción social. En M. d. Ciencia, *Política, igualdad social y educación: Textos seleccionados de Sociología de la Educación (I)* (págs. 257-303). Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1985). From rules to strategies: an interview with Pierre Bourdieu. *Cultural Anthropology*, 110-120.
- Bourdieu, P. (1986). Forms of capital. En J. Richardson, *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education* (págs. 241-258).
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Grupo Santillana de Ediciones.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociology in question*.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Argentina: Les Editions de Minuit.
- Braxton, Sullivan, & Johnson. (1997). Appraising Tintos theory of college student departure. En J. Smart, *Higher Education Handbook of theory and research* (Vol. 12). New York: Agathon Press.
- Byrom, T., & Lightfoot, N. (2013). Interrupted trajectories: the impact of academic failure on the social mobility of working-class students. *British Journal of Sociology of Education*, 812-828.
- Calderón, F. (2012). *La protesta social en América Latina* (Vol. 1). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. *Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Universidad Alberto Hurtado.*, 50-83.
- Carreras con vacantes SIPEE*. (2018). Obtenido de http://www.ingresoequidad.uchile.cl/vacantes_sipee.php
- Clerici, C., Monteverde, A. C., & Peruzzo, L. (2018). Factores facilitadores y obstaculizadores del proceso de elaboración de una tesina de grado: mirada del estudiante. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(56).

- Comisión para el Mercado Financiero (CMF). (2019). *Créditos para el Financiamiento de Estudios Superiores [Dic- 2019]*. Obtenido de <https://www.sbif.cl/sbifweb/servlet/InfoFinanciera?indice=4.1&idCategoria=564&tipocont=567#accordion9715>
- Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad. (2008). *Informe Final Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad*.
- Contreras, A. (2017). Discurso: Inauguración Encuentro Internacional PACE. *Encuentro Internacional PACE*, (pág. 3).
- Contreras, M., Corbalán, F., & Redondo, J. (. (2007). Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento de la PSU. *REICE - Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación.*, 5(5).
- Cupos PACE. (2018). Obtenido de Universidad de Chile: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/pregrado/admision-especial/136396/cupos-pace>
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(2), 65-86.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(2), 65-86.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 162-167.
- División de Educación Superior. (s.f.). *Informe de Matrícula Educación Superior 2018*. Mineduc.
- Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: Un análisis desde la teoría organizacional. *Revista De La Educación Superior*, 179(45), 25-39.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 47-70.
- Gaete, V., Saenz, F., De La Fabián, R., Las Heras, J., Riquelme, G., Navarro, J., & López, C. (2007). Equidad en educación superior: experiencia de un programa especial de ingreso a carreras de salud. *Rev Chil Salud Pública 2007; Vol 11 (2):*, 74-82.
- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales, *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (págs. 219-261). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual . En M. Canales, *Metodología de investigación social: Introducción a los oficios* (págs. 219-261). Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- Galleguillos, P., Hernandez, T., Sepúlveda, F., & Valdés, R. (2016). *Reforma a la Educación Superior: Financiamiento Actual y Proyecciones*. Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda. Obtenido de http://www.dipres.gob.cl/598/articles-154341_doc_pdf.pdf
- Ganter, R., & Varela, G. (2020). *Violencias/Desobediencias un antes-durante el estallido social chileno 18/O*. Manuscrito por publicar.
- Gómez, P., Serey, D., & Salamanca, M. (2019). *Reporte. Seguimiento y evaluación a experiencias universitaria de las y los estudiantes (vía PACE)*. Unidad de Aprendizaje. Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Universidad de Chile. .
- González, A., & Dupriez, V. (2017). Acceso a las universidades selectivas en Chile: ¿pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural? *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 947-964.
- González, L., & Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la "repetencia" y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones. *Calidad en la Educación* .
- González, P., Arancibia, V., & Boyanova, D. (2017). Talento académico, vulnerabilidad escolar y resultados en la prueba de selección universitaria. *Estud. Pedagóg.* .
- Guajardo, C. (2018). *La experiencia universitaria de los y las jóvenes de ingreso PACE en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile, Departamento de Sociología. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 91-108.
- Inauguración encuentro internacional PACE. (2017).
- Intelis; Verde. (2012). *Evaluación de Impacto de las Becas de Educación Superior de Mineduc, Informe Final*. Samntiago: Intelis/Verde.
- Jarpa-Arriagada, C., & Rodríguez-Garcés. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343.
- Kamens, D. (1974). Colleges and elite formation: the case of prestigious American colleges. *Sociology of Education*, 354-378.
- Kremerman, M., Páez, A., & Sáez, B. (2020). *Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE (2020)*. Santiago de Chile: Estudios de la Fundación SOL. Obtenido de <http://www.fundacionsol.cl/>
- Lamaitre, M. J. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 3(2), 70-79.
- Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior universitaria (IESU): resultados de la investigación. *Calidad en la Educación*(37), 61-97.

- Leyton, D., Vazquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Revista Calidad en Educación*, 37(1), 61-97.
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., & Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior en Chile.
- Manciaux, M. (1994). De la vulnerabilidad a la resiliencia, i dels conceptes a l'acció. *Revista d'información i investigación sociales*, 48-56.
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso. En M. Canales, *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (págs. 299-320). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. New York : State University of New York.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2018). *Informe de Desarrollo Social 2018*. Obtenido de http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/Informe_de_Desarrollo_Social_2018.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social. (s.f.). *Informe de Desarrollo Social 2017*.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *¿Qué es el PACE?* Obtenido de PACE - Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior: <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>
- Ministerio de educación. (s.f.). *Beneficios estudiantiles educación superior*. Obtenido de Portal Beneficios estudiantiles: <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas/creditos-de-educacion-superior>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *¿Qué es el PACE?*
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Universidades*. Obtenido de mi futuro: <https://www.mifuturo.cl/universidades/>
- Molina, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 942-964.
- Morales, N. (2016). *Acciones afirmativas en el acceso a la Educación Superior en Chile. Desigualdad estructural y mérito como factor de exclusión*. Santiago: Universidad de Chile.
- Morales, N. (2018). *Acciones afirmativas en el acceso a la educación superior en Chile. Desigualdad estructural y mérito como factor de exclusión*. Santiago: Universidad De Chile.
- Moreno, J. C. (2008). El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas. *Center for Latin American Studies*.
- Muñoz, M., & Marín, R. (2018). Programade inclusión en Educación Superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina. *Revista Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(1), 1-15.

- Mutepa, R. (2013). What motivates non-traditional students to choose social work as a major/profession? *ENCUENTROS ISSN, 1692.5858, 2, 155-168.*
- OCDE. (2009). *La Educación Superior en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- PACE, P. d. (1 de 10 de 2019). Entrevista a profesionales de la Unidad de Aprendizaje de la Universidad de Chile a cargo del Programa PACE. (E. d. Chile, Entrevistador)
- Pontillo, N. (2013). *Jóvenes en educación superior: Identidad en condiciones de vulnerabilidad*. Universidad de Chile.
- Quintela, G. (2013). Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico. En P. MAuna, *Accedo y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad* (págs. 52-95). Foro AEQUALIS.
- r. (s.f.).
- Ramos, R. (2017). Factores facilitadores y obstaculizadores en la realización de una intervención en contexto de educación rural: desde la experiencia de práctica en la Fundación Superación de la Pobreza, en la escuela Enrique Reymond Aldunate de San Pedro de Melipilla dur. 1-62.
- Reay, D. (Febrero de 2004). 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education, 25(4), 431-444.*
- Reyes, K. (2019). Experiencia de inserción de la primera generación de estudiantes PACE en la Universidad de Chile. Desafíos y recomendaciones para la institución y política pública. Universidad de Chile.
- Rubio, V. (2017). Inclusión de personas en situación de discapacidad en educación superior, desde el enfoque de la responsabilidad social, en un contexto de transiciones discursivas respecto al binomio integración/inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión, 11(2).*
- Ruffinelli, A., & Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del Sistema Educativo chileno: Destino laboral de egresados de pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación, 20-44.*
- Ruiz, C., & Caviedes, S. (2020). Estructura y conflicto social en la crisis del neoliberalismo avanzado chileno. *Cuaderno Venezolano de la Sociología, 29(1), 86-101.*
- Salamanca, M. (2020). *Informe de práctica profesional en la Unidad de Aprendizaje de la Universidad de Chile*. Universidad de Chile.
- Sánchez-Gelabert, A., & Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios Sobre Educación, 32, 27-48.*
- Santelices, V. (2013). *Determinantes de Deserción en la Educación Chilena, con Énfasis en Efecto de Becas y Créditos*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - FONIDE.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

- Scott, W. (2006). Seven Guiding Questions for Student Retention. *Educational Policy Institute*, 1-10.
- Secretaría General del Consejo de Rectores Universidades Chilenas. (1981). *Nueva Legislación Universitaria Chilena*. Santiago.
- Secretaría Regional Ministerial de Planificación y Coordinación. (2011). *Evolución de Indicadores de Educación en la Región Metropolitana de Santiago: Resultados Encuesta CASEN 1990-2009*. Santiago.
- Senado Universitario de la Universidad de Chile. (2014). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*.
- Seroane, V., Gentili, P., & Arriagada, I. (2016). Acción afirmativa: una política para garantizar el acceso y la permanencia en la educación superior. . *Caminos para la inclusión en Educación Superior*, 47-63.
- Servicio de Información de Educación Superior. (2018). *Informe de Matrícula 2018 de Educación Superior en Chile*.
- Servicio de Información de Educación Superior. (2018). *Informe de retención de primer año de pregrado: cohortes 2013-2017*.
- Suaréz, C. (2017). La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina. 1-443. Umniversitat Autonomia de Barcelona.
- Subsecretaría de Educación Superior; Ministerio del Interior. (2020). *mifuturo.cl*. Obtenido de <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/>
- Subsecretaría de Evaluación Social. (2016). *Educación, Síntesis de Resultados, Casen 2015*. Ministerio de Desarrollo Social. Obtenido de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_educacion.pdf
- Tillman, C. (2002). Barriers to student persistence in higher education.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student departure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Torres, L. (2010). *Estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior*. Bogotá: Pontificia Universidad Javierana. Obtenido de http://www.piees.cl/wp-content/uploads/2017/03/532.009_torres.pdf
- UNESCO; Inclusión a la Educación Superior Universitaria; Universidad de Santiago de Chile. (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Santiago .
- Universidad de Chile. (2018). *Carreras con Vacantes SIPEE*. Obtenido de Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa, Universidad de Chile: http://www.ingresoequidad.uchile.cl/vacantes_sipee.php

- Universidad de Chile. (2019). *Cupos PACE*. Obtenido de Universidad de Chile:
<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/pregrado/admision-especial/136396/cupos-pace>
- Universidad de Chile. (06 de Mayo de 2020). *Universidad de Chile*. Obtenido de Institucionalidad. Presentación.:
<https://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/72838/presentacion>
- Universidad de Chile. (s.f.). *Aprendizaje. Departamento de Pregrado. Universidad de Chile.* . Obtenido de Acerca de: <https://aprendizaje.uchile.cl/acerca-de/?highlight=pace>
- Universidad de Chile. (s.f.). *Carreras con Vacantes Sipee*.
- Universidad de Chile. (s.f.). *Acompañamientos, La Chile te acompaña. Departamento de Pregrado; Unidad de Aprendizaje*.
- Universidad de Chile; DEMRE: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2015). *Compendio Estadístico. Proceso de Admisión Año Académico 2015*. Santiago de Chile: PSU. Obtenido de www.demre.cl
- Universidad de Chile; Departamento de Pregrado. (2017). *Informe de Admisión y Caracterización de Estudiantes Nuevos 2017. Análisis Global Universidad de Chile - resumen*. Área de Gestión Académica.
- Universidad de Chile; Departamento de Pregrado. (2018). *Informe de Admisión y Caracterización de Estudiantes Nuevos 2018. Análisis Global Universidad de Chile - Resumen*.
- Universidad de Chile; Departamento de Pregrado. (2019). *Informe de Admisión 2019. Caracterización de estudiantes nuevos. Ingreso PACE Universidad de Chile 2019*.
- Varas, A., & Díaz-Romero, P. (2013). *Acción Afirmativa: Política para una democracia efectiva*. (A. Varas, & P. Díaz-Romero, Edits.) Santiago: RIL Editores - Fundación EQUITAS.
- Vázquez, J. (2016). *Modelo predictivo para estimar la deserción de estudiantes en una institución de educación superior*.
- Williams, J. (2013). *Discursos de estudiantes sobre su propia situación social y educativa en programas de equidad en universidades selectivas*. Tesis , Universidad de Chile, Santiago.