



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Escuela de Psicología

**NECESIDADES DE APOYO DE ESTUDIANTES DE UN
PROGRAMA DE ACCIÓN AFIRMATIVA EN LA
UNIVERSIDAD DE CHILE**

Memoria para optar al título de Psicóloga

Autora

Francisca Renée González Castro

Profesor Patrocinante

Mauricio López Cruz

Santiago, julio 2022

Necesidades de Apoyo de Estudiantes Beneficiarias/os de un Programa de Acción Afirmativa en la Universidad de Chile

RESUMEN:

Recientemente, en el contexto de la implementación de programas de acción afirmativa dirigidos al acceso en universidades selectivas, se ha dado relevancia a la experiencia formativa de los estudiantes beneficiarios desde el marco de equidad e inclusión. En el presente artículo se identifican las necesidades de apoyo de estudiantes beneficiarios del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), así como las barreras y recursos para acceder al aprendizaje y la participación presentes en el contexto educativo. Participaron 6 estudiantes beneficiarios a quienes se aplicaron entrevistas semi estructuradas en profundidad y se realizó análisis de contenido de las transcripciones. Se utilizaron las conceptualizaciones de apoyo y necesidades de apoyo del Modelo Socio Ecológico del Funcionamiento Humano (Schalock et al., 2010) y para la elaboración de categorías, las dimensiones de evaluación del Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2000). Finalmente, la categorización de las necesidades de apoyo se hizo en base a las conceptualizaciones desarrolladas en la literatura sobre tutorías en educación superior (González, Marzo y Rodríguez, 2020). Se identificaron necesidades de apoyo para la salud y el bienestar, la integración académico-social, el proceso de enseñanza-aprendizaje, recuperar y consolidar aprendizajes, acceder a la información y orientación curricular y el desarrollo académico-profesional. Uno de los hallazgos más relevantes es que la institución cuenta con los recursos para atender a las necesidades de los estudiantes, pero estas instancias necesitan mejorar sus mecanismos de difusión y contacto.

Conceptos clave: Necesidades de apoyo, barreras al aprendizaje y la participación, acción afirmativa, inclusión, equidad, educación superior.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En las últimas décadas en Chile se ha producido un aumento sostenido de la cobertura en Educación Superior. Según los datos del Consejo Nacional de Educación (CNED) (2020), entre los años 1994 y 2018 se registró un incremento en las matrículas de primer año de 44.492 a 290.786 en Universidades e Institutos Profesionales, lo que ha diversificado la población de estudiantes que se forman en la educación terciaria.

No sólo el aumento global en la cobertura, también la reciente implementación de programas de acción afirmativa dirigidos al acceso en universidades chilenas selectivas ha diversificado la población de estudiantes que asisten a las mismas. Recordemos que en Chile el ingreso a las universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) fue, hasta el año 2019, a través de la Prueba de Selección Universitaria (en adelante, PSU). Estos programas tienen por objetivo subsanar las inequidades del sistema escolar chileno, en el que la calidad de la educación que entrega se ve condicionada por el origen socioeconómico de los estudiantes y tipo de establecimiento al que asisten, lo que se vería reflejado en los resultados obtenidos en la PSU y sus posibilidades de postulación y acceso a la educación superior.

En un estudio de Contreras, Corbalán y Redondo (2007) se comprueban las notorias diferencias en los puntajes obtenidos en la PSU por estudiantes de distinto nivel socioeconómico. Los autores mencionan que “la evidencia chilena proveniente de la investigación educativa señala que la distribución de los aprendizajes escolares continúa siendo fuertemente pautada por la distribución de recursos socioeconómicos, condicionamiento que se repite en los perfiles de matrícula y egreso de la educación superior” (Contreras et al., 2007, p. 2). A modo de ejemplo, la diferencia en la

media de los puntajes PSU de los estudiantes del nivel de ingreso familiar bajo versus los del nivel de ingreso familiar alto, según las subdivisiones de la población planteadas en el estudio (ingreso familiar bajo, medio, medio alto y alto), alcanza los 142 puntos, con 467 y 609 puntos respectivamente (p. 3).

Las diferencias de rendimiento van más allá del puntaje obtenido en la PSU, ya que limitan el acceso a ciertas instituciones y carreras, y una vez dentro de la educación superior, las diferencias formativas de la educación primaria y secundaria tienden a manifestarse. Al respecto, Espinoza (2016) afirma que el puntaje PSU es un buen predictor de permanencia y logro educativo en Educación Superior, y se encuentra condicionado por una serie de variables estrechamente asociadas al nivel socioeconómico del estudiante, como el establecimiento de procedencia, capital cultural, preparación en un preuniversitario, entre otras (p. 97).

Adicionalmente, Sebastián y Scharager (2007) señalan que, en el contexto nacional, las instituciones de educación superior no están respondiendo adecuadamente a la diversidad de estudiantes que ingresan, donde el origen del estudiante determina sus resultados académicos y no se transforma en una oportunidad de enriquecimiento del proceso de aprendizaje propio y de sus compañeros. Las inequidades del sistema escolar chileno continúan reproduciéndose en la educación superior, ya que los jóvenes provenientes de familias de menores ingresos tienen menos probabilidades de persistir y finalizar sus estudios de educación superior (OCDE, 2009).

En el caso particular de la Universidad de Chile (en adelante, UCH), el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (en adelante, SIPEE), inicialmente “Cupo de Equidad”, corresponde a un programa de acción afirmativa dirigido al acceso implementado el año 2010 en el contexto de un aumento en la matrícula, y en concordancia con las responsabilidades asumidas por la UCH en el “nuevo trato” (Pérez, 2009). Su objetivo es promover la equidad educativa al permitir que estudiantes pertenecientes a los tres primeros quintiles de ingreso, que hayan cursado

la totalidad de la enseñanza media en establecimientos municipales o de administración delegada con un alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) puedan ingresar a la carrera de su elección (Castro, 2010). El SIPEE constituye una vía de admisión a la UCH alternativa al Sistema Único de Admisión del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE). Los estudiantes que postulan compiten con otros candidatos de similares características en forma paralela al ingreso regular por la prueba de admisión que se encuentre vigente¹. En el caso del Sistema Único de Admisión del DEMRE, según los resultados obtenidos en la prueba de ingreso, los estudiantes se ordenan de mayor a menor puntaje hasta completar los cupos de la carrera, estableciendo así el llamado “puntaje de corte”. Los estudiantes que ingresan vía SIPEE, por otro lado, no se rigen por el puntaje de corte, pero sí deben ponderar sobre 600 o 650 puntos en la prueba dependiendo de la carrera a la que postulan, además de tener un promedio de notas de enseñanza media igual o superior a 5,5 (Castro, 2010; Castro et al., 2012; Devés, 2012)

La Universidad de Chile es una de las instituciones más selectivas del país, es decir, tiende a concentrar estudiantes con los puntajes más altos en la PSU, y consecuentemente, de mayor nivel socioeconómico. Como se afirma en el documento Memoria 2010 - 2013 elaborado por la Oficina de Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile (2013): “en el año 2012 un 20% de los estudiantes nuevos de la Universidad de Chile provino de establecimientos educacionales municipales y un 33,2% de colegios privados, mientras que a nivel nacional, el 39,9% de los egresados de educación media en 2011 provino de colegios públicos y el 7,2% de colegios privados” (p. 16). Esta sobrerrepresentación de los sectores acomodados se debe, en gran medida, a que los estudiantes de sectores más vulnerables no acceden a una educación básica y media de

¹ Inicialmente, fue la Prueba de Selección Universitaria o PSU, pero durante los años 2020, 2021 y 2022 se reemplazó por la Prueba de Transición (PDT) para dar lugar a la futura Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), que debutará a fines del 2022 (DEMRE, 2022).

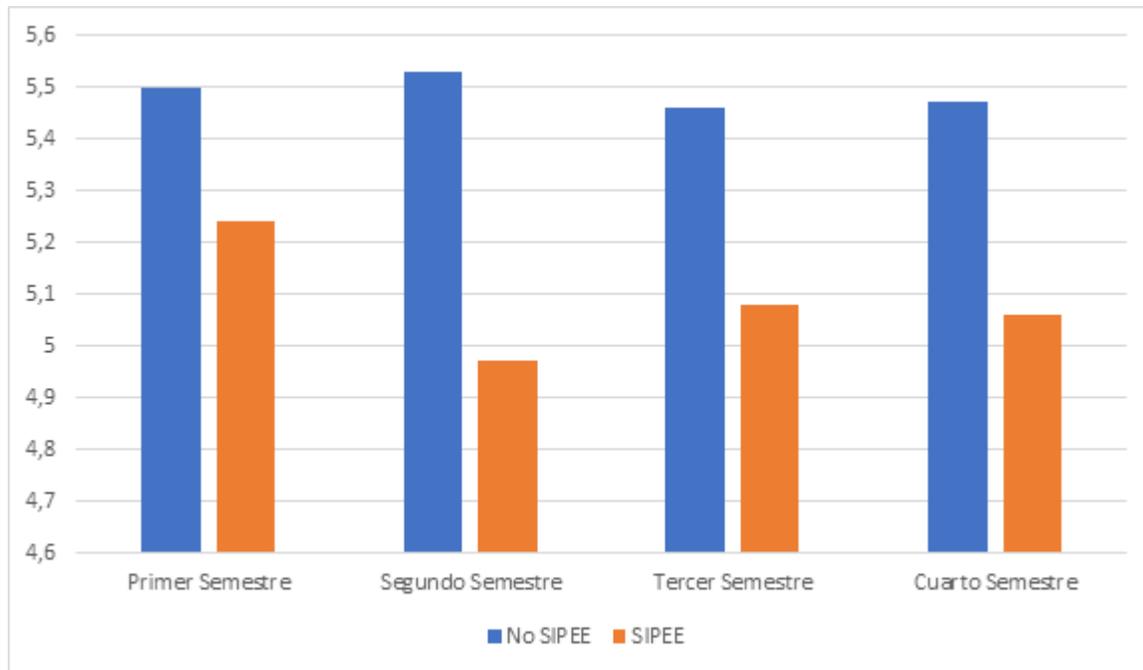
calidad, lo que les impide alcanzar el puntaje mínimo de ingreso. Por ejemplo, ese mismo año, “el 27,7% de los jóvenes chilenos egresaron de colegios con un IVE² en el rango superior (mayor a 76,6%), mientras que entre los matriculados de primer año en la UCH el porcentaje de estudiantes de ese segmento alcanzó el 1,5%” (p. 17).

Al implementar un programa de equidad dirigido al acceso, que supone una diversificación de la matrícula y, en consecuencia, de las necesidades y requerimientos del alumnado, es necesario que la institución considere también aspectos como la permanencia y egreso de todos los estudiantes. En el documento antes mencionado (Universidad de Chile, 2013) se explicitan los objetivos que se asumen al implementar una política de equidad e inclusión, dando relevancia no sólo al acceso, sino que también a la permanencia y egreso, dentro de los cuales se señalan: “Crear instrumentos de apoyo abiertos a todos los estudiantes de la Universidad de Chile, considerando, especialmente, las necesidades de aquellos que se encuentran en condición de vulnerabilidad, de manera de asegurar su efectiva inserción y permanencia en las diferentes carreras de nuestra universidad” y “apoyar a los estudiantes de primer año para contribuir a una adecuada adaptación social y académica que facilite el máximo aprovechamiento de su experiencia universitaria” (Universidad de Chile, 2013, p. 21).

Sin embargo, en una investigación llevada a cabo por la Dirección de Escuela de Pregrado de una Facultad de la Universidad de Chile (Vergara, De Torres, Lizama y Torres, 2018), se dio a conocer el rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron vía SIPEE. En comparación con aquellos que ingresaron por PSU, su rendimiento es relativamente inferior, al menos los 4 primeros semestres. La diferencia más significativa se registra en el segundo semestre de la carrera donde alcanzan 5 décimas de diferencia (p.92), tal como podemos ver en la figura 1.

² Índice de Vulnerabilidad Escolar

Figura 1. Rendimiento académico según vía de ingreso SIPEE



Fuente: Elaboración propia a partir de Vergara, De Torres, Lizama y Torres (2018)

Esta diferencia de rendimiento ya había sido identificada anteriormente en el estudio llevado a cabo por Castro y colaboradores (2012), apuntando a un posible déficit institucional para educar a todos los estudiantes, ya que no se estarían ofreciendo todos los mecanismos de enseñanza o de apoyo, reproduciendo nuevamente las desigualdades socioeconómicas (p. 171). Según un estudio de Catalán y Santelices (2014), donde se obtuvieron resultados similares en cuanto a las diferencias de rendimiento de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en una universidad selectiva, estas serían estadísticamente significativas, pero no tendrían relevancia en la práctica (p. 40). Pese a lo anterior, la diferencia de rendimiento entre estudiantes de ingreso SIPEE y los de ingreso regular se levanta como antecedente importante y un buen punto de partida para preguntarse cuáles son las necesidades de apoyo de los estudiantes que participan en este tipo de programas en universidades

selectivas o pertenecientes al CRUCH. Al respecto, Navarrete y Candía (2016) señalan que las universidades estatales estarían en desventaja frente a las universidades privadas en la implementación de programas de inclusión y apoyo académico para estudiantes provenientes de contextos vulnerables (p. 179).

En cuanto a los estudios en materia de equidad en educación superior que han sido llevados a cabo internacionalmente y en Chile, Espinoza (2016) señala que la mayoría se refiere a la problemática del acceso, dejando de lado aspectos relevantes como la permanencia y egreso. De manera similar, el foco en el desarrollo de políticas de equidad e inclusión y la implementación de programas de acción afirmativa en Chile ha sido puesto en el acceso, pasando a segundo plano las políticas y los programas orientados al seguimiento de los estudiantes beneficiarios. Al respecto, Núñez y López (2020) evidencian que, pese al aumento en la cobertura en educación superior en las últimas cuatro décadas, no se ha alcanzado realmente la equidad en el acceso, ya que la falta de apoyos a la permanencia y el egreso de grupos históricamente excluidos (OCDE, 2015) da cuenta de ello (p. 44). Sobre todo, si se considera que los actuales sistemas de educación superior no fueron pensados ni diseñados para responder a la diversidad, por el contrario, se encuentran preparados para atender grupos homogéneos de estudiantes (Sebastian y Scharager, 2007; Núñez y López, 2020).

Para recapitular, el crecimiento de la matrícula y diversificación de los estudiantes que se forman en la educación superior han orientado las políticas de equidad e inclusión educativa adoptadas por la Universidad de Chile, tales como la implementación del programa SIPEE, como forma de subsanar las inequidades del sistema escolar chileno, donde el rendimiento en las pruebas estandarizadas de ingreso se encuentra condicionado por el origen socioeconómico de los estudiantes.

Sin embargo, una vez en la educación superior, se visibilizan las diferencias de rendimiento académico entre estudiantes de ingreso regular versus los de ingreso SIPEE. Por ello, nos preguntamos cuáles son las necesidades de apoyo que experimentan a su paso por la educación superior los estudiantes que ingresaron a la UCH través del programa SIPEE y los recursos que ofrece la institución para apoyar el aprendizaje y la participación, así como también las barreras que experimentan para acceder al aprendizaje y la participación. Con ello se espera aportar insumos para la mejora en el diseño de apoyos a la permanencia y el logro de todo el alumnado.

Fue en el marco de una investigación desarrollada por la Escuela de Pregrado de una Facultad de la Universidad (Vergara et al., 2018), cuyo objetivo era indagar en la trayectoria educativa de estudiantes para la construcción de criterios de calidad e inclusión para la gestión de la calidad (p. 69), que se dio lugar al desarrollo del presente estudio. La investigación, de enfoque cualitativo y diseño narrativo, contemplaba 20 entrevistas semi-estructuradas aplicadas a tres categorías de estudiantes según su tipo de ingreso: SIPEE, PSU con características socioeconómicas similares a SIPEE e ingreso PSU con características socioeconómicas diferentes a SIPEE, de las cohortes de los años 2010, 2011 y 2012. Para efectos de esta investigación, solo fueron consideradas las transcripciones de las entrevistas de los estudiantes con ingreso SIPEE.

2. MARCO TEÓRICO.

Para abordar las problemáticas de equidad e inclusión en el sistema de educación superior desde una perspectiva sociocultural del desarrollo y el aprendizaje, haremos uso del marco general de Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad. Las propuestas y modelos desarrollados en este

ámbito ofrecen el sustento teórico y los conceptos adecuados para categorizar la naturaleza de las necesidades de apoyo de los estudiantes. De forma más puntual, nos basaremos en las conceptualizaciones de apoyos y necesidades de apoyo propuestas en el Modelo Socio Ecológico del Funcionamiento Humano de la AAIDD (Schalock et al. 2010), así como algunas definiciones de apoyo complementarias enfocadas en la educación superior. Por otra parte, haremos uso de las dimensiones de evaluación del índice de inclusión, correspondientes a culturas, políticas y prácticas para identificar y categorizar barreras y recursos para el aprendizaje y la participación presentes en el contexto educativo (Booth y Ainscow, 2000; 2015). Las dimensiones de culturas, políticas y prácticas también serán usadas para organizar las necesidades de apoyo de los estudiantes, las que serán categorizadas en base a las conceptualizaciones desarrolladas en la literatura sobre tutorías en educación superior (Álvarez y González, 2008; González, Marzo y Rodríguez, 2020).

La educación inclusiva parte de la premisa de que la educación es un derecho humano básico y necesario para alcanzar el ideal de una sociedad justa, democrática y solidaria (Moreno, 2008). Supone un cambio sustancial en la educación tradicional y segregada, ya que apuesta a un modelo educativo que debe atender a los estudiantes provenientes de todas y cada una de las comunidades. Esto implica que la enseñanza se debe adaptar a sus necesidades, sobre todo a las necesidades de los grupos históricamente excluidos.

Por su parte, McCowan (2016), haciendo eco y complementando lo estipulado en La Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI (UNESCO, 1998), se refiere no solo a la educación primaria y secundaria, sino también a la educación superior como un derecho universal, haciendo hincapié en que debiera estar disponible para todos, sin ningún tipo de discriminación arbitraria y donde el factor económico o de endeudamiento no representen un desincentivo para el acceso. Se considera una forma más de las múltiples alternativas de formación

para adultos, y en ese sentido, señala que “el derecho a la educación superior debe verse en el contexto de un derecho general a la educación que se extiende durante toda la vida” (p. 189)

Siguiendo esta idea, si la educación superior es considerada un derecho universal de la misma forma que la educación escolar (OREALC/UNESCO, 2002; 2007), debería operar igualmente considerando los principios de la inclusión educativa y atención a la diversidad pensados para el modelo escolar, ya que, gracias a su disponibilidad, debe atender las necesidades de estudiantes provenientes de diversas comunidades y contextos. Desde el enfoque de atención a la diversidad, Coll y Miras (2001) destacan que la consideración de las diferencias individuales de los estudiantes en distintos aspectos impregna la totalidad de la acción educativa, que se diversifica, consecuentemente, para que todos progresen en su aprendizaje.

En este punto debemos mencionar lo establecido en el documento de la OREALC/UNESCO (2007) sobre la dimensión de equidad. Al respecto, se menciona que uno de los desafíos en la región latinoamericana es el de reducir las brechas en todos los niveles educativos, incluyendo el nivel terciario, entre estudiantes de distinto origen cultural y socioeconómico, para que estas diferencias no continúen perpetuando las desigualdades sociales. Por ello, es necesario considerar la equidad en todos sus aspectos (de acceso, en los recursos y en los resultados) y así “proporcionar más a quien más lo necesita y dar cada uno las ayudas y recursos que requiere para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas” (OREALC/UNESCO, 2007, p. 13).

A largo plazo, la adopción de principios inclusivos en educación superior y las adaptaciones y mejoras implementadas para una minoría de estudiantes será beneficioso para la totalidad de sus estudiantes, no solo para aquellos que se encuentren en desventaja (Booth & Ainscow, 2000; CAST, 2008; Thompson et al., 2010), por lo que la incorporación de estos principios no solo es deseable, sino que necesaria.

Es fundamental considerar el planteamiento anterior en el funcionamiento de un programa de inclusión educativa que incorpora estudiantes de sectores que tradicionalmente no acceden a instituciones selectivas en el conocido contexto chileno de segmentación de clase según tipo de institución de educación superior (Leyton et al., 2012; Donoso y Cansino, 2007; Catalán y Santelices, 2014; Universidad de Chile, 2013).

El concepto de necesidades de apoyo considerado para esta investigación se enmarca en el Modelo Socio Ecológico del Funcionamiento Humano (Luckasson et al., 2002), donde el funcionamiento humano es entendido como “un término que abarca todas las actividades vitales e incluye estructuras y funciones corporales, actividades individuales y participación, en lo cual influyen a su vez la propia salud y factores contextuales o ambientales” (Schalock et al., 2010, p. 43). Según este modelo, las necesidades de apoyo “constituyen un constructo psicológico que hace referencia al patrón e intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con un funcionamiento humano típico” (Thompson et al., 2010, p. 9). Las necesidades de apoyo pueden ser evaluadas en el grado de congruencia que existe entre las capacidades de funcionamiento de una persona y las exigencias del ambiente, y ser identificadas tanto en base a evaluaciones estandarizadas como gracias al input entregado por la persona u otros informadores (Thompson et al., 2010).

Según los autores, todos tenemos necesidades de apoyo y requerimos distintos apoyos para funcionar en la vida cotidiana, pero varían el tipo e intensidad de los apoyos requeridos. Las limitaciones en el funcionamiento humano y sus consecuentes necesidades de apoyo pueden ser resultado tanto de la capacidad de una persona, como del contexto en el que se inserta (Schalock et al., 2011). Por ello, este marco de referencia es idóneo para comprender las necesidades de apoyo de los estudiantes beneficiarios del SIPEE en una institución como la UCH, y al mismo tiempo contribuye al avance de los principios inclusivos en educación superior. Pese a que estas

conceptualizaciones fueron desarrolladas en el campo de estudio de las discapacidades intelectuales, es posible hacerlas extensivas a la totalidad de las personas (Thompson et al., 2010). También podemos notar el cambio de paradigma desde el modelo médico de la discapacidad hacia el modelo social (Núñez y López, 2020), visión que permite eliminar la idea de que las limitaciones de funcionamiento son inherentes a la persona y recalcar que cualquiera puede experimentarlas en menor o mayor medida en relación con el contexto en que se desenvuelve.

Una idea similar es la que subyace a la adopción del término barreras al aprendizaje y la participación en lugar del de necesidades educativas especiales en el índice de inclusión, ya que cualquier estudiante puede experimentar dificultades en la interacción con su contexto, no solo aquellos con discapacidad o dificultades de aprendizaje. Como señalan los autores, “centrarse en las dificultades del colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos y alumnas” (Booth y Ainscow, 2000, p.8).

Los apoyos, entendidos desde el modelo multidimensional, se encargan de mejorar el funcionamiento humano individual a través de su uso como mediadores en sus diferentes dimensiones: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto. Constituyen “estrategias y recursos que pretenden promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona y que mejoran el funcionamiento individual” (Luckasson et al., 2002, p. 151 en Schalock et al., 2011). Aquí, los apoyos se comprenden de forma integral en las diversas esferas de funcionamiento del individuo, y no se restringen únicamente al ámbito educativo.

En materia de educación inclusiva, de forma más específica, según Blanco (2004) los apoyos se definen como todo aquello que facilita el aprendizaje de los estudiantes, haciendo referencia a recursos que son complementarios a los proporcionados en el aula por el docente (p. 75) de forma

que todos puedan desempeñarse con éxito. Por otra parte, Booth y Ainscow (2015) definen el apoyo como “todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente” (p. 48). Se encuentra ligado a la identificación y reducción de barreras al aprendizaje y la participación y la movilización de los recursos disponibles para ello.

Estas conceptualizaciones son coherentes con las del modelo multidimensional, ya que tanto las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, como los recursos, surgen en la interacción entre los estudiantes y sus contextos, haciendo referencia a las dificultades que puede experimentar cualquier estudiante en una institución o comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2000). Se optó por utilizar este marco de referencia de forma complementaria, ya que no todos los fenómenos responden a una incongruencia entre las capacidades del individuo y las exigencias del entorno: algunas situaciones que impiden el acceso al aprendizaje y la participación se encuentran de forma unilateral en el contexto. Sin embargo, es necesario limitarse a aquellas barreras que la institución, el individuo o su familia estén en condiciones de resolver de forma individual o en conjunto, pese a que es posible encontrar barreras fuera de los límites del centro educativo (Booth y Ainscow, 2015, p. 44).

Así como este marco de referencia permite identificar barreras, también posibilita la identificación de los recursos con los que la institución educativa cuenta, los que pueden ser materiales y humanos, y se pueden encontrar, al igual que las barreras, en su cultura, sus políticas y sus prácticas. Los recursos siempre están presentes, y pueden ser organizados de forma que mejoren el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

El índice de inclusión “es un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas” (Booth y Ainscow, 2000, p. 15) que otorga las herramientas para la autoevaluación a través de indicadores en las dimensiones de culturas, políticas y prácticas

del centro escolar. Se entiende por políticas la forma en que se gestiona el centro y los planes y programas para cambiarlo. Las prácticas, por su parte, hacen referencia a cómo se enseña y aprende en las aulas y cuál es el contenido de esta interacción. Finalmente, las culturas hablan de “las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas” en la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2015, p. 17). Para que se pueda hablar de mejoras en inclusión educativa, es esencial cambiar las culturas y orientarlas hacia la adopción de principios y valores inclusivos, solo así se pueden materializar en políticas que guíen las acciones y prácticas de todos sus miembros.

El índice de inclusión fue diseñado para el contexto escolar, sin embargo, ya existen versiones adaptadas para su uso en educación superior o que toman herramientas del mismo. Como señalan Márquez et al. (2021), pese a que las universidades se encuentran más enfocadas en alcanzar la excelencia que el ideal de la educación inclusiva, se deben brindar las herramientas para apoyar a las instituciones que tengan como objetivo otorgar una educación de calidad a la diversidad de su alumnado. De esta forma es posible que auto-evalúen su punto de partida en aspectos inclusivos y monitoreen su avance en base a indicadores desarrollados para ello (p. 34). A diferencia del estudio antes mencionado, no pretendemos diseñar estos indicadores a partir del índice de inclusión, sino hacer uso de los propuestos en él para identificar las barreras y los recursos presentes en la UCH.

Finalmente, para categorizar las necesidades de apoyo se usarán las conceptualizaciones desarrolladas en el ámbito de estudio de las tutorías. Dentro de lo que entendemos por apoyos en educación superior, encontramos una forma de apoyo característica de este nivel educativo: las tutorías. Cuando se habla de tutoría, se hace referencia a las estrategias para acompañar, de distintas maneras, a los estudiantes en su paso por la educación superior con todas las complejidades que conlleva este proceso. Álvarez y González (2008) definen la tutoría como “una estrategia con la que se pretende apoyar y asesorar a los estudiantes en su proceso de adaptación, de desarrollo y de formación” (p. 53). La acción tutorial debe contribuir al desarrollo de una serie de competencias,

no solo al desarrollo de habilidades académicas. Al mismo tiempo, los autores destacan el rol central del profesorado en este proceso, quienes deben incorporar funciones relacionadas tanto con el desarrollo académico, como también personal y social del alumnado (Álvarez y González, 2008, p. 53).

A nivel nacional y en la UCH (Universidad de Chile, 2015; 2019), es más frecuente que el concepto de tutoría haga referencia a la práctica tutorial de orientación académica llevada a cabo por docentes y estudiantes de cursos superiores, cuya función es reforzar el contenido curricular de la carrera. Pero en el llamado Espacio Europeo de Educación Superior, la estrategia engloba una serie de planificaciones, recursos, acciones y actores bastante más amplia (González, Marzo y Rodríguez, 2020). El incorporar estas conceptualizaciones de las tutorías al análisis de las necesidades de apoyo, nos permite identificar con mayor facilidad su naturaleza, ya que, pese a no existir una completa claridad conceptual ni consenso en las definiciones (Álvarez y González, 2008), la amplitud de su contenido lo permite. Son las “caras” de la tutoría en educación superior lo que nos va a permitir clasificar las diferentes necesidades de apoyo de los estudiantes en las siguientes categorías: recuperar/consolidar aprendizajes, integración académico-social, información y orientación curricular, ayuda al desarrollo académico-profesional, ayuda al desarrollo integral del estudiante (González et al., 2020).

Todos los estudiantes de la UCH experimentan en mayor o menor medida necesidades de apoyo. Pese a que pueden encontrar su origen en una deficiente formación escolar, es al momento de insertarse en el contexto universitario cuando se hacen evidentes. Es en este lugar donde, dependiendo de qué tan comprometida se encuentre la institución educativa con alcanzar el ideal de la educación inclusiva por medio de su cultura, sus políticas y sus prácticas, puede dar lugar al levantamiento de barreras para acceder al aprendizaje y la participación. O en su defecto, se pueden identificar los recursos con los que cuenta para apoyar el aprendizaje y la participación. Es así

como, por un lado, el marco conceptual del funcionamiento humano permite comprender e identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes, mientras que las herramientas del índice de inclusión, por otra parte, permiten identificar los recursos y las barreras al aprendizaje y la participación presentes en la institución. Es decir, la forma de satisfacer las necesidades de apoyo con las que ya cuenta la institución y los aspectos que se deben cambiar o mejorar para avanzar en inclusión educativa, respectivamente.

Para que la UCH pueda responder adecuadamente a los requerimientos educativos de todos sus estudiantes, es necesario, en primera instancia, conocer sus necesidades de apoyo al cursar la educación superior y las barreras que experimentan para acceder al aprendizaje y la participación, así como también los recursos de los que dispone.

El objetivo general del presente estudio fue identificar las Necesidades de Apoyo de los estudiantes beneficiarios del programa SIPEE en una Facultad de la Universidad de Chile con el fin de saber si están siendo satisfechas o no y así evidenciar aspectos susceptibles de mejoras en equidad e inclusión, identificando los recursos de los que dispone y las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación. Los objetivos específicos fueron: en primer lugar, identificar los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de los que dispone la institución. Luego, visibilizar las barreras experimentadas por los estudiantes para acceder al aprendizaje y la participación. Finalmente, identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes beneficiarios.

3. MÉTODO.

3.1. Diseño

El presente estudio corresponde a un estudio de caso de diseño narrativo (Salgado, 2007), ya que el interés se encontraba en conocer aspectos y experiencias puntuales de la vida de los participantes en un determinado período de su vida: su paso por la educación superior. El caso fue un grupo de 6 beneficiarios del programa SIPEE de la Facultad, respecto del cual nos interesó explorar aspectos relevantes de la implementación de políticas y programas de equidad e inclusión en la educación superior, a saber, las necesidades de apoyo experimentadas por los estudiantes participantes en su paso por la carrera y las barreras que experimentan para acceder al aprendizaje y la participación, así como también los recursos de los que dispone la institución para apoyar el aprendizaje y la participación.

Respecto a estos últimos cabe destacar que el grupo de estudiantes seleccionados pertenece a una facultad de la universidad que dispone de distintas unidades de apoyo, tanto transversales a la institución como propias, correspondientes a:

Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), que vela por el bienestar y desarrollo integral del estudiante, favorece la inclusión y la participación, impulsa y apoya iniciativas estudiantiles y sus espacios de organización, también ofrece espacios de consejería universitaria profesional.

Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (DIRBDE), se encarga de la tramitación y gestión de las becas y beneficios estudiantiles por medio de la acreditación socioeconómica de los estudiantes y el acompañamiento y orientación en el proceso de obtención de los beneficios.

Centro IDEA, brinda acompañamiento a estudiantes mediante tutorías, talleres y apoyo psicoeducativo para mejorar su aprendizaje.

Servicio Médico y Dental para Alumnos (SEMDA), su labor consiste en otorgar prestaciones salud integral para los estudiantes de la institución.

Participaron 6 estudiantes de 3 carreras de una Facultad de la Universidad de Chile, que ingresaron a través del SIPEE en las cohortes de los años 2010, 2011 y 2012, primeros años en que fue implementado el programa, cuatro son egresadas/os de sus respectivas carreras y dos se retiraron de sus programas, en un caso tempranamente por motivos vocacionales y en el otro, fue eliminado por alcanzar el límite de oportunidades para cursar una asignatura reprobada. En la selección de los estudiantes participantes se consideró su año de ingreso, ya que, al momento de la realización de las entrevistas, deberían encontrarse egresados, titulados, o en vías de obtener su título profesional, lo que nos permitió indagar a lo largo de su trayectoria universitaria.

Para resguardar la privacidad de los participantes les fue asignado un nombre ficticio y se codificó numéricamente la carrera a la que pertenecen.

Tabla 1. Participantes, carrera y situación académica.

<i>Nombre ficticio</i>	<i>Carrera</i>	<i>Situación Académica</i>
Camila	Carrera 1	No Egresada
Emilio	Carrera 1	Egresado
David	Carrera 2	Egresado
Javiera	Carrera 2	Egresada
Héctor	Carrera 3	No egresado
Matías	Carrera 3	Egresado

3.2. Técnicas de producción de información.

Se realizaron entrevistas en profundidad semi-estructuradas a todos los participantes. Se elaboró una pauta con las dimensiones a abordar durante la entrevista, la que se encontraba orientada a indagar en las trayectorias educativas de los estudiantes. Para efectos de esta investigación se consideraron (a) recursos de la institución para apoyar el aprendizaje y la participación, (b) barreras experimentadas por los estudiantes para acceder al aprendizaje y la participación y (c) necesidades de apoyo en base a lo manifestado por los participantes o al identificar en el discurso incongruencias entre la capacidad del estudiante y las exigencias del medio educativo. Los ejes temáticos abordados durante la entrevista respondían a las siguientes categorías: experiencia del primer año, estrategias de estudio, experiencia de aula, experiencia fuera de aula, obstaculizadores y facilitadores de la permanencia, dispositivos de apoyo, renuncia o eliminación de la carrera, práctica profesional, memoria de título, evaluación de la formación recibida.

3.3 Análisis

Fueron transcritas las entrevistas y se realizó análisis de contenido de las transcripciones (Kvale, 2012; Taylor & Bogdan, 1984). La información fue sometida a un análisis inductivo, para lo que se utilizó el *software* de análisis cualitativo Atlas.ti.

Como marco de referencia general para la identificación de las dificultades experimentadas por los estudiantes se utilizaron el concepto de apoyos y el constructo de necesidades de apoyo del Modelo Socio Ecológico del Funcionamiento Humano (Schalock et al., 2010). Las necesidades de

apoyo surgen del grado de congruencia entre las capacidades de funcionamiento de una persona y las exigencias del ambiente, aspecto evaluado en el discurso de los estudiantes. Por otra parte, se hizo uso del Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2000; 2015) para identificar los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación ofrecidos por la institución y las barreras experimentadas por los estudiantes para acceder al aprendizaje y la participación. Finalmente, para la categorización de las necesidades de apoyo, se utilizaron las conceptualizaciones desarrolladas en la literatura sobre tutorías en educación superior (González et al., 2020): salud y bienestar, integración académico-social, proceso de enseñanza-aprendizaje, recuperar y consolidar aprendizajes, acceder a la información y orientación curricular y desarrollo académico-profesional. Tanto las necesidades de apoyo, como las barreras y los recursos fueron evaluados en las tres dimensiones propuestas en el índice, las que corresponden a políticas, prácticas y culturas.

4. RESULTADOS.

Los resultados se presentan organizados en función de los objetivos específicos. En primer lugar, se identifican los recursos de los que dispone la institución para apoyar el aprendizaje y la participación mencionados en las entrevistas por los estudiantes beneficiarios y utilizados por los mismos. Luego, se visibilizan las barreras al aprendizaje y la participación experimentadas por los estudiantes. Finalmente, se identifican las necesidades de apoyo experimentadas por los estudiantes en su paso por la educación superior. Los resultados recién mencionados se encuentran organizados en base a las tres dimensiones de autoevaluación propuestas en el índice de inclusión, a saber, políticas prácticas y culturas.

a) Recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

En el discurso de los estudiantes, el apoyo recibido de parte de los docentes es altamente valorado. Relatan experiencias positivas con docentes y señalan algunas instancias en las que excedían sus funciones (o las que ellos consideraban que eran sus funciones) para brindarles algún tipo de apoyo particular a su caso. En el caso de uno de los estudiantes que incurrió en causal de eliminación, señala haber recibido apoyo de varios docentes en distintos aspectos para superar aquella dificultad, desde docentes que intercedieron en instancias formales para asegurar su permanencia en la carrera hasta apoyo psicológico informal. Otra estudiante señala haber recibido orientación de un docente previo a tomar la decisión de dejar la carrera por motivos vocacionales.

En ambos casos se reconoce un tipo de acción tutorial de ayuda al desarrollo integral del estudiante, en concordancia con su correspondiente necesidad de apoyo en este aspecto, y donde además se visibiliza una clara cultura y valores inclusivos que permean el actuar y las prácticas de los docentes. Con acciones concretas se infunde a los estudiantes la sensación de que cada estudiante es valorado, y esto también se refleja en cómo los mismos se sienten acogidos en el entorno universitario, pese a las dificultades académicas que experimentan.

Claro, después de las movilizaciones, pero igual tuve el apañe de algunos profes y de algunos ayudantes que conversábamos y me decían “no, es que tu... no te desanimas si igual es súper difícil primer año”, y un montón de cosas. Entonces yo dije “ya, si, igual me la puedo”. (Camila)

(...) gracias al [profesor] yo también me salvé. Se me olvido decirte que en el momento en que me iban a devolver la plata de la matrícula, el [profesor] me llama, me tomo un café con él, y me dice, “ya hueón, ¿quieris ser [profesional] o no? Pero, ¿estai seguro de que queris ser [profesional]?”, “Sí, profe”, “Listo, te voy a defender”, y [profesor] me empieza a ayudar con todo eso. (David)

Los funcionarios también fueron señalados repetidamente por los estudiantes como un importante recurso de apoyo al brindar información y orientación curricular, por un lado, así como también un tipo de apoyo psicológico informal similar al brindado por docentes para el desarrollo integral del estudiante, en ocasiones incluso excediendo sus funciones.

Los estudiantes valoran positivamente su labor y destacan, al igual que con los docentes, la voluntad y disposición individual al momento de orientar u ofrecer algún apoyo, lo que es un claro reflejo de la cultura inclusiva a la que algunos miembros de la institución adhieren.

Ah, [los funcionarios de la DAE], [funcionaria 1], con la [funcionaria 2], el [funcionario 3] y el [funcionario 4], se ofreció hasta ayudarme en estadística, bacán. Pero insisto que de verdad yo siempre sabía que podía contar con [funcionarios de la DAE], y también me apoyaron como, “David, estamos nosotros aquí apoyándote”, y eso yo lo sentí bastante bien porque, o la [funcionaria 5] de bienestar, muchísimo muchísimo, la [funcionaria 5]. (David)

Eran consejerías, y si, podría decirse que me ayudaron bastante, entre comillas podría decirse que eran terapias psicológicas, consejerías, una tutora más... fue muchas cosas [funcionaria 6], no voy a mentir, si, fue una buena persona, de hecho me ayudó bastante en mi proceso formativo (Héctor)

Las tutorías y ayudantías también son reconocidas por los estudiantes como espacios relevantes de apoyo académico y orientación. Ambas instancias de tutoría son evaluadas como relevantes y provechosas, dado su carácter complementario al proceso de aprendizaje llevado a cabo en el aula con el/la o los docente(s). Tienen la ventaja de ser impartidas por estudiantes de cursos superiores o del mismo curso que ya hayan cursado la materia, lo que genera un ambiente de distensión donde es más probable que los estudiantes participen activamente. Sin embargo, las TIP, que son una

instancia más individualizada de apoyo académico y orientación al estudiante, son identificadas como más efectivas en su propósito que las ayudantías.

Las ayudantías siempre estuvieron, las tutorías que fue una cosa que implementaron, ahí mejoró mucho más las calificaciones, quizás porque las tutorías son más personalizadas. (Héctor)

Los estudiantes acuden a la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) de forma voluntaria la mayoría de las veces y es la única unidad mencionada en su conjunto al momento de evaluar su quehacer. Es considerada efectiva en su labor y valiosa para los estudiantes. Según los entrevistados, el apoyo y la atención a las necesidades de los estudiantes SIPEE, se fue gestando en el transcurso de su paso por la universidad, en colaboración con los mismos, lo que da cuenta del rol activo de esta unidad para indagar y dar respuesta a las necesidades de apoyo de la diversidad de estudiantes.

Y claro po, los que no sabían nada y los que también diseñaron el SIPEE también me reunía con ellos qué cosas le podíamos implementar, yo también daba mis opiniones, como que participaba de ciertas cosas porque también jugaba a mi favor, me interesaba jugar a mi favor también para mi permanencia en la universidad (Héctor)

La valoración de los apoyos económicos, o ayudas financieras como se les conoce en la literatura, gestionados por la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (DIRBDE) en forma de becas y créditos otorgados por el estado, así como las becas y beneficios internos de la universidad, es en general positiva. Los estudiantes mencionan estar satisfechos con la cobertura de arancel de la carrera y otro tipo de ayudas económicas como becas de alimentación y mantención

que les permiten costear parte sus gastos. Sin embargo, algunos de los entrevistados comentan que no son suficientes para cubrir los costos, directos e indirectos, derivados de su condición de estudiantes. Para una estudiante estas ayudas fueron decisivas a la hora de incorporarse a la UCH, ya que sin las mismas no podría haber estudiado.

Es harto gasto estudiar. Independiente de que, yo entré becado, pero independiente de eso te genera un gasto, un gran gasto, entonces como que los pasajes, yo vivo en [comuna], como que los pasajes eran, yo me gastaba como \$1.300 pesos al día en pasajes, en movilizarme, a eso súmale la comida, las fotocopias y todas las cuestiones que tenís que ir pagando (Emilio)

(...) al final fue un tema como más de, de las becas y del financiamiento, que yo en realidad en mis posibilidades... nunca fue una posibilidad estudiar sin beca. (...) O sin crédito. Entonces al final como que era la opción. (Camila)

b) Barreras al aprendizaje y la participación.

Respecto a las barreras que experimentan los estudiantes entrevistados, mencionan un problema de infraestructura de la Facultad que se produce luego de un explosivo aumento de matrícula en las distintas carreras sin contar con el espacio para recibir aquellos estudiantes a raíz de un retraso en las obras de construcción de los nuevos edificios del Campus. Según el relato de las/os participantes, las salas se veían sobrepasadas en capacidad, lo que generaba barreras acústicas y visuales, como la correcta visualización de la pizarra/pantalla y dificultades para escuchar al docente, entre otras. El acceso físico a los recursos, como mesas y sillas, espacios de estudio, e incluso recursos tecnológicos como computadores también se veía limitado. Lo anterior es descrito como una situación que influyó negativamente en el proceso de aprendizaje de las/os estudiantes.

Esto constituye una importante barrera en la dimensión de políticas inclusivas de la institución, ya que los edificios y espacios, o en este caso la falta de ellos, estarían limitando la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Lo único que de repente faltaron cosas como la sala de computación, ampliarla más, la biblioteca ampliarla más, porque también es culpa de la facultad por el tema de que aumentan las matrículas explosivamente y la infraestructura no aumenta explosivamente como las matrículas, entonces está esa, ese desequilibrio po
(Matías)

Por ejemplo, lo que te decía, las aulas, las aulas de [Campus] estuvieron caleta de años atrasados, en tanto el proyecto y la matrícula creció igual, ¿y qué pasó?, la gente no cabía en las salas. Entonces como cosas así como que han ido siendo, al final que hacen que tu educación, tu formación no sea buena, como que cómo vas a ser un buen profesional si tienes que sentarte en el suelo, en las clases que estás desconcentrado, que te duele la espalda, cualquier weá. (Emilio)

También se identificaron barreras a nivel de las prácticas inclusivas, particularmente en las actividades que se desarrollan en el aula, tales como la actitud, el enfoque y metodologías de los docentes, factores que los estudiantes señalan como determinantes en el proceso de aprendizaje. Aquellos profesores que mantienen cierta distancia o verticalidad en la relación con los estudiantes y su función se limita principalmente a la exposición de los contenidos de la asignatura, tienden a entorpecer el proceso de aprendizaje ya que no fomentan la participación ni estimulan el pensamiento crítico, claves para el aprendizaje significativo. En estos casos, según los estudiantes, las horas lectivas se transforman en una instancia poco provechosa e incluso tediosa, que los lleva a encontrar formas alternativas y tiempo adicional para acceder a tales conocimientos.

hay profes que son súper bacán y son súper secos pero hablan, hablan, hablan y... y entra por aquí y sale por allá [risas], como que no hacen algo respecto a los ejercicios de memoria y a los estímulos que a uno pueden servirle para que uno aprenda, se aprenda las cosas, o aprenderlas, no solo memorizarlas y responderlas en la prueba, sino que integrarlas. (Camila)

Ese tipo, yo creo, que es un tipo de educación muy estéril, no te moviliza ninguna cuestión internamente, yo creo que ese tipo es un mal profesor, y es muy común en mi carrera, osea, de hecho, yo creo que el 70% de los profesores son así: poco dinámicos, poco participativos, no interpelan al estudiante en ningún aspecto, solamente es como un tema de vomitar información (...) (Matías)

c) Necesidades de apoyo.

La contribución del centro educativo a la salud de los estudiantes es un importante indicador de la cultura inclusiva compartida por sus miembros. Los entrevistados no comentan tener mayores necesidades de apoyo de salud y bienestar, a excepción de un participante que mencionó haber sufrido una lesión en una pierna, situación que derivó en complicaciones de salud mental. Sin embargo, se identificaron en las entrevistas períodos donde la salud mental de los estudiantes se veía comprometida, pero no eran identificadas como tal por los afectados y no llegaban a verbalizar sus necesidades de apoyo en el aspecto psicológico y de salud mental. Pese a que estos episodios suelen ocurrir de forma independiente al ámbito académico, interfieren de igual forma en el proceso de aprendizaje.

De hecho, ese semestre que terminé con la primera polola me eché cuatro ramos o tres, y el que terminé con la segunda polola me eché tres ramos, o sea de hecho son hitos marcados poh, son coyunturas de crisis donde por mi tema amoroso falla lo académico, falla familiar, falla lo motivacional en general. (Matías)

Por lo general, las necesidades de apoyo de salud y bienestar tienden a ser desestimadas por los estudiantes como situaciones que puedan requerir apoyo u orientación de terceros, pese a las evidentes consecuencias negativas en el desempeño académico. En el caso particular de uno de los entrevistados, una concatenación de eventos de estas características termina con su eliminación de

la carrera. Aquí no solo se visibiliza lo relevante que es la salud mental en el adecuado proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino también las consecuencias del desconocimiento de las unidades que se encargan de atender específicamente este tipo de requerimientos y de las unidades de apoyo y orientación de la Facultad que realizan las derivaciones a las unidades que corresponda, como la DAE y la DIRBDE.

Es que yo me enfermé en realidad po, me enfermé y por eso no supe cómo hacer ejecución de ciertas... no sé po, no supe congelar en su debido momento, no supe hacer esas gestiones porque estaba mal anímicamente y no podía moverme prácticamente. Entonces no supe hacer esas gestiones burocráticas en su momento y ahí eso gatilla en mi eliminación. (Héctor)

Considerando que otro indicador de la cultura inclusiva de la institución es que todo el mundo se sienta acogido por la misma, no podemos dejar de resaltar la sensación de no pertenencia al contexto social de la facultad y universidad relatada por los estudiantes entrevistados. Mencionan sentirse fuera de la esfera social a la que creen que pertenecen docentes y estudiantes de mayor nivel socioeconómico. Advertir esto y las diferencias en las formas de relacionarse entre pares y con docentes genera un distanciamiento de sus compañeros y profesores. Respecto a la forma de vincularse con el docente, es descrita como más vertical que la relación que establecen los estudiantes de mayor nivel socioeconómico, la que tiende a la horizontalidad y donde se dan fenómenos como el tuteo de los estudiantes hacia profesores.

(...)el SIPEE ya estaba en una nómina aparte, entonces cuando los cabros hicieron la junta nosotros no estábamos considerados porque tampoco sabían que veníamos a la fiesta también po, entonces ya se conocían, ya se habían carreteado dos o tres veces, habían llevado la guitarra el primer día, se fueron a guitarrear, yo también fui y ahí me empezó a cargar la universidad, ahí empecé a decir como, no, esta cuestión... los cabros empezaron a cantar Silvio Rodríguez, del flaco Spinetta, empezaron a tocar su música, su ropa cara y yo me empecé a dar cuenta que de verdad yo soy diferente, de verdad me sentí así. (David)

Es muy común, mis compañeros, por ejemplo, de clases más altas tutean a los profesores. Yo nunca tutearía a un profesor po ¿cachai?, yo creo que por ese tema de la humildad enseñada en la educación pública poh, esa humildad de mirar al profesor como de manera jerárquica. No sé, yo creo que eso afectó mucho en mi trayectoria educativa poh, de la universidad, siempre hubo como una distancia con los profesores, no eran como “amigos”, a diferencia de la gente de clase alta que si eran como sus amigos. (Matías)

En estas situaciones es posible identificar una necesidad de apoyo para la integración académico-social del estudiante, de especial relevancia dado el papel central que juega el factor relacional en una experiencia formativa satisfactoria.

En lo referente a las evaluaciones y rendimiento académico, los estudiantes manifiestan tener necesidades de apoyo para alcanzar un adecuado desempeño académico. Por un lado, este tipo de necesidades tienen relación, con ciertas habilidades que pueden estar más o menos desarrolladas en los estudiantes, tales como planificación, estrategias y hábitos de estudio y la capacidad de monitorizar el propio proceso de aprendizaje. En el caso de los estudiantes participantes el manejo de estas habilidades no sería el óptimo, ya que, por lo mencionado, pese a destinar tiempo y esfuerzo en el proceso de estudio, no da el resultado esperado por los estudiantes.

A mí lo que más me costó en la carrera, en general, es lo que ya había dicho antes de las estrategias de estudio, eso es como lo principal, no, no... Me costó como encontrar método, un método como útil pa que me fuera bien ¿cachay? como que eso me costó hartito, como que nadie me lo enseñó nunca antes. (Matías)

Esto también se relaciona con uno de los indicadores de la dimensión de prácticas inclusivas del índice, donde se señala que la institución educativa es la encargada de fomentar que el estudiante se implique activamente en su propio aprendizaje, otorgándole las herramientas para subsanar su necesidad de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, los estudiantes experimentan necesidades de apoyo que tienen que ver con el dominio de los conocimientos establecidos en el currículum del nivel secundario de educación. Los estudiantes identifican en sí mismos vacíos de conocimiento y un capital cultural menos amplio que el de sus compañeros de mayor nivel socioeconómico, según lo mencionado. Aquí nos encontramos frente a una necesidad de apoyo para recuperar/consolidar aprendizajes previos para así poder abordar sin mayores dificultades los contenidos del currículum de sus respectivas carreras.

En este sentido, se evidencia un aspecto a mejorar en la dimensión de prácticas inclusivas: la planificación, el desarrollo y la accesibilidad de las clases, ya que no estarían respondiendo a la diversidad del alumnado.

Yo me di cuenta, mucho, que la diferencia como de capital cultural que yo tenía con mis compañeros era súper diferente, porque yo venía de un colegio municipal pobre cachai... y no... de alguna forma como que sentía que tenía que estar tirándoles la manga a mis compañeros "oye no entiendo esto ¿explícamelo?" "oye ¿ayúdame con esto?" "oye..." así (Camila)

Y... también me iba mal en algunos ramos y eso, y fue por varias razones, por motivación, porque me faltaban conocimientos, porque estaba fuera de ritmo y habían también como algunas brechas importantes de cosas, de vacíos de conocimientos que no tenía de dónde llenar. (Emilio)

La mayoría de los estudiantes entrevistados experimentaron diferentes tipos de necesidades de apoyo en dos períodos críticos de transición. El primero de ellos, al momento de ingresar en la educación superior y los primeros semestres cursados en la carrera, es decir, durante el llamado ciclo básico o inicial. Posteriormente, en el período de finalización de los estudios terciarios, también conocido como ciclo profesional, que normalmente contempla la realización de la práctica profesional y la escritura de la tesis o memoria para obtener el título profesional.

Los participantes describieron el período de adaptación a la vida universitaria con calificativos como “turbulento”, “caótico”, “confuso”, entre otros similares, lo que da cuenta de la complejidad del proceso de transición desde la enseñanza media a la educación superior. Es considerado crítico para la permanencia del estudiante.

Se identificó una notoria necesidad de apoyo para acceder a la información y orientación curricular en el primer semestre de adaptación a la vida universitaria, donde la mayoría relata sentirse “desorientado”. Todos los participantes reportaron experimentar dificultades académicas intensificadas durante el ciclo básico, expresadas en un bajo rendimiento en las evaluaciones. Esta situación los llevaba a cuestionar su permanencia en la carrera. Aquí se identifica, nuevamente, una necesidad de apoyo para recuperar/consolidar aprendizajes previos indispensables para el logro de los aprendizajes en la educación superior, y también un aspecto a mejorar de las políticas inclusivas orientadas a asegurar la inclusión, en este caso, ayudar a la adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso.

Entonces, como que me costaba también como comunicarme los primeros años como con las notas, pero como hacer pruebas escritas, ensayos, trabajos, me costaba, tenía que hacerlos con mucho tiempo de anticipación y aun así no me quedaban como muy buenos (Emilio)

Esa es la cosa, pero después me di cuenta de eso, al principio no, que era muy... la universidad en primer año, pa uno... no sé si pa todos, pero para mí fue una vorágine poh, como de cosas, de estímulos, en todo aspecto. (Matías)

Otro indicador importante de las políticas inclusivas es que todas las formas de apoyo se encuentren coordinadas, escenario que no se da en el proceso de elección e inscripción de la práctica profesional, donde se identifica una relevante necesidad de apoyo para su desarrollo académico-profesional. Este proceso es descrito en términos generales como poco informativo y desordenado. Adicionalmente, en ciertas carreras de la Facultad, señalan problemas en la gestión de lugares de

práctica, no existiendo un vínculo más directo y formal de parte de la institución. La principal consecuencia de esto es que son los estudiantes quienes deben gestionar activamente el vínculo con las empresas u organizaciones de su interés. Esta situación no sería de por sí problemática si existiera, como sugerían algunos estudiantes, información clara sobre cómo realizar esta tarea de forma autónoma, manifestándose nuevamente la necesidad de apoyo para acceder a la información y orientación curricular (ver Tabla 2). Al respecto, los estudiantes acusan escasa vinculación y seguimiento durante este proceso de parte de sus respectivos departamentos y manifiestan abiertamente la necesidad de apoyo y acompañamiento en todo el proceso de práctica profesional, no solo al momento de supervisar su desempeño.

como que en general siempre le pedís al compañero que está en un grupo de Facebook, “oye como se hace esta cuestión”, “te mando el formulario”, pero no hay como una formación, un seguimiento y un acompañamiento... “ya toma la práctica, tenís estas cuestiones”, o al menos yo no la vi, nunca estuve informado realmente del tema. (David)

No, nada [ríe]. No, no ayudan con nada. Lo único que te exigen es como ¿oye, inscribiste la práctica?, recuerda que tenís este plazo, te mandan un mail de que tenís hasta este plazo pa mandar el informe y nada más. (Emilio)

Por otro lado, es frecuente la mención a la escasa disponibilidad de docentes a cargo de los proyectos de tesis, y de la misma forma, docentes sobrecargados con tesis, lo que merma la calidad de la atención que los docentes pueden brindar a cada estudiante. Esto lo atribuyen a la falta de recursos de la Facultad, en comparación con otras de la misma Universidad. Finalmente, y en algunos casos, falta de interés y poca vinculación de parte del profesor/a guía o dificultades para contactarlo/a. Aquí es posible identificar una necesidad de apoyo para el desarrollo académico-profesional del estudiante (ver Tabla 2).

“sí, y le dije a la [profesora 2] que en verdad me costaba mucho comunicarme con la [profesora 1] porque como que yo le escribía y me respondía con 2 semanas de anticipación y a veces no hablaba algo muy concreto entonces, la duda se respondía como en meses, entonces le pregunté si se le ocurría qué podía hacer, y se ofreció ella a ser como mi guía de tesis” (Javiera)

Los estudiantes requieren orientación y asistencia de un docente capacitado y comprometido para acompañarlos en escritura de la memoria de título o tesis, no solo contar con una persona responsable del escrito y que figure como profesor guía en la formalidad. Sin embargo, esto no es posible si, tal como menciona uno de los entrevistados, la facultad no cuenta con los recursos para ello debido a la desigual distribución de recursos entre las distintas facultades de la institución. Este aspecto, correspondiente a la dimensión de prácticas inclusivas del índice, sería susceptible de mejoras.

yo sé que en la [Facultad] es una facultad precarizada en comparación a otras facultades, entonces no da abasto a todo el personal que tiene para, para andar haciendo seguimiento a todos los tesisistas poh (Matías).

Tabla 2. Resumen necesidades de apoyo de los estudiantes, dimensión de evaluación y su correspondiente dificultad subyacente.

<i>Dimensión de evaluación del Índice</i>	<i>Necesidad de Apoyo</i>	<i>Dificultad(es) manifestada por los estudiantes o identificada en su discurso</i>
Culturas inclusivas	Necesidad de apoyo para la salud y el bienestar	Dificultades a nivel personal e interpersonal que comprometen la salud mental del estudiante e interfieren en el adecuado proceso de aprendizaje y desempeño académico
	Necesidad de apoyo para la integración académico-social	Sensación de no pertenencia al contexto social de la facultad y universidad y distanciamiento de sus compañeros y profesores
		Escasa participación en actividades extraescolares y de esparcimiento

Políticas inclusivas	Necesidad de apoyo para acceder a la información y orientación curricular durante el ciclo básico	Confusión y dificultades para acceder a la información durante el período de inicio de los estudios universitarios
	Necesidad de apoyo para el desarrollo académico-profesional	Dificultades para acceder a la información durante el proceso de inscripción de práctica profesional
		Problemas en la gestión de los lugares de práctica de ciertos departamentos pertenecientes a la facultad
		Escasa vinculación y seguimiento de parte de sus respectivos departamentos durante el proceso de práctica profesional.
		Escasa disponibilidad de docentes a cargo de los proyectos de tesis
		Falta de interés y poca vinculación de parte del profesor/a guía y dificultades para contactarlo/a
Prácticas inclusivas	Necesidad de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje	Manejo de planificaciones, estrategias y hábitos de estudio poco eficientes
		Incapacidad de monitorizar el propio proceso de aprendizaje
	Necesidad de apoyo para recuperar/consolidar aprendizajes previos	Dominio incompleto o deficiente del currículum del nivel secundario de educación
		Capital cultural autopercebido como menos amplio que el de sus pares

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio nos propusimos conocer las necesidades de apoyo que experimentan los estudiantes beneficiarios del programa SIPEE e identificar en el contexto de la institución tanto los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación, así como las barreras que experimentan los estudiantes para acceder al aprendizaje y la participación. Se identificaron distintos tipos de

necesidades de apoyo relacionadas con la salud mental y el bienestar de los estudiantes y con el proceso de aprendizaje y el desempeño académico. También para abordar la experiencia del ciclo inicial o de transición a la educación superior y las tareas y exigencias propias del ciclo de finalización. Los resultados muestran que existen barreras en el contexto educativo que son susceptibles de mejoras y que pese a existir recursos de apoyo para atender las necesidades de los estudiantes, éstos necesitan mejorar sus mecanismos de difusión y contacto con los estudiantes y enfocar el contenido de la ayuda que se brinda en línea con las necesidades del alumnado.

Existen varias tensiones relacionadas con el origen social de los estudiantes de ingreso SIPEE que influyen en su trayectoria educativa al incorporarse a una institución como la Universidad de Chile, caracterizada por su fuerte cultura académica y la tendencia a reunir estudiantes de estratos sociales altos. La interacción entre el origen social de los estudiantes y el contexto educativo de la Universidad condiciona varias de las necesidades de apoyo manifestadas por los estudiantes.

En primer lugar, se identificaron dificultades de desempeño académico relacionadas con el dominio de conocimientos curriculares previos a la educación terciaria y con el manejo de habilidades y hábitos de estudio y la capacidad de monitorear el propio aprendizaje. Estas son dificultades a las que suelen enfrentarse los llamados estudiantes no tradicionales, es decir, “colectivos atípicos o con poca participación en la universidad” (Sánchez-Gelabert y Elias, 2017, p. 28) quienes por diversos motivos no accedieron a una educación de calidad en la etapa escolar. Esto se materializa en las correspondientes necesidades de apoyo para consolidar/recuperar aprendizajes previos y para estimular el aprendizaje autónomo, según las conceptualizaciones desarrolladas en la literatura sobre tutorías (Álvarez y González, 2008; Gairín et al., 2004; González et al., 2020).

Estas necesidades de apoyo pueden ser fácilmente satisfechas con acciones tutoriales de tipo académico (Álvarez y González, 2008) que aborden contenidos vitales para el desarrollo de las

asignaturas que se estén cursando en base a los requerimientos de los estudiantes. Al mismo tiempo, las necesidades de apoyo relacionadas con el desempeño académico se vinculan con la dimensión de prácticas inclusivas del índice, donde la planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado y deben ser accesibles a todos. Tal como se indicó en el estudio de Castro et al. (2012), el fenómeno del relativamente inferior rendimiento académico de los estudiantes de ingreso SIPEE podría deberse a un posible déficit institucional para dar respuestas educativas a toda la diversidad de su alumnado. La mejora de estos indicadores sería no solo beneficioso sino que necesario para alcanzar el ideal de la inclusión educativa.

Otra forma de satisfacer la necesidad antes mencionada, y relacionada con la necesidad de recibir apoyo para desarrollar habilidades y hábitos de estudio es abordarla por medio de talleres u otras instancias grupales del tipo tutoría de enseñanza-aprendizaje (Del Rincón, 2000). La institución ya cuenta con los recursos y espacios para ello, solo se deberían orientar a atender activamente esta necesidad de apoyo y abordarla de forma explícita. La ventaja de abordar esta necesidad de los estudiantes radica en la autonomía que desarrollan al recibir las herramientas para gestionar y monitorizar adecuadamente su proceso de aprendizaje en la educación superior, habilidades que al mismo tiempo podrían ser aprovechadas por los estudiantes para hacerse cargo de adquirir los conocimientos previos que perciban como necesarios para desempeñarse adecuadamente en las distintas asignaturas. Ello no debería ser excluyente con alguna forma de seguimiento y monitoreo del itinerario global de aprendizaje del estudiante, lo que se conoce como tutoría de carrera o de itinerario según la clasificación integradora de Álvarez y González (2008), donde pueda dar cuenta de sus logros o en su defecto, de sus requerimientos para ajustar estas prácticas de modo que le sean útiles.

De hecho, en esta modalidad el tutor “se convierte en un mediador entre las necesidades de los alumnos y las oportunidades y recursos que la institución universitaria le proporciona” (Álvarez y

González, 2008, p. 63), labor ya desempeñada por los funcionarios de la DAE y de la DIRBDE. Sin embargo, la utilización de este recurso de apoyo se sostiene en la voluntad de asistir de los estudiantes, aspecto señalado ampliamente en la literatura sobre tutorías y orientación universitaria como problemático, ya que los estudiantes no acuden, o lo hacen solo para temas burocrático-evaluativos (Doménech, 1999; Álvarez Rojo, 2000; Zabalza, 2003 en Álvarez y González, 2008)

También es un hallazgo relevante la identificación de necesidades de apoyo de los estudiantes en períodos críticos de transición: en el período de adaptación a la educación superior, coincidente con el ciclo básico y durante el ciclo profesional, según las denominaciones de estas etapas en el modelo educativo de la Universidad de Chile (2021)

El paso de la enseñanza media a la educación superior implica una serie de desafíos para los estudiantes, quienes manifiestan en su discurso haber vivenciado esta etapa con mucha confusión en distintos aspectos, no solo en lo referente al desempeño académico. En este periodo de transición formativa emergen una variedad de necesidades, tales como información sobre el proceso formativo que se está iniciando y la forma de abordarlo, la persistencia del estudiante (versus el abandono) o la posibilidad de cambiar el curso formativo por motivos vocacionales (González et al., 2020)

En palabras de González y colaboradores (2020): “Como bien apuntan algunos autores, especial importancia tiene el acompañamiento tutorial en la etapa de transición a la universidad donde el estudiante experimenta un cambio significativo en su vida, su autoconcepto y su aprendizaje” (p. 113). En los relatos de los estudiantes se evidencia la necesidad de contar con un acompañamiento integral en esta etapa, por lo que una instancia de atención más personalizada con un profesional, ya sea académico o no, podría ser útil para resolver dudas y problemas prácticos en este período.

De manera similar, el ciclo profesional supone, por un lado, una primera inmersión en lo que será su futuro profesional y laboral, y por otro, demanda la producción de un trabajo final de tipo investigativo. Ambas tareas requieren, implícitamente, la puesta en práctica de los conocimientos, habilidades y competencias que el estudiante debería haber adquirido y desarrollado en su formación universitaria. No es de extrañar que esta etapa se vea marcada por dificultades propias de la envergadura de estas tareas, y que las necesidades de apoyo se multipliquen. Para afrontar esta etapa, el estudiante requiere la orientación y la ayuda para tomar decisiones en lo que respecta a su itinerario curricular y para la elaboración del trabajo final de grado (González et al., 2020). Pero, contrario a lo esperado para una etapa tan compleja como la descrita anteriormente, los apoyos parecen disminuir de parte de la institución, lo que se transforma en una barrera para acceder al aprendizaje y la participación, más concretamente en la dimensión de políticas inclusivas, donde todas las formas de apoyo deberían estar coordinadas.

Otra barrera importante se identifica en la dimensión de culturas inclusivas, ya que algunos de los estudiantes manifestaron no sentirse parte del contexto social de la institución. Esto debido al reconocimiento de las diferencias entre ellos y buena parte de sus compañeros, incluyendo a los docentes. En la relación entre docentes y estudiantes de mayor nivel socioeconómico identifican cierta horizontalidad en el trato, mientras que los estudiantes entrevistados mencionan relacionarse de forma más vertical con los docentes. Este fenómeno encontraría su explicación en lo mencionado por Sebastian y Scharager (2007) referente a la tradición universitaria en Chile, que hasta la década de los 80, habría recibido estudiantes con características bastante homogéneas, un capital cultural importante, competencias para comunicarse en un lenguaje cercano al académico y experiencias vitales amplias en términos culturales e idiomáticos que permitirían “dialogar coloquialmente con los docentes encargados de la formación superior” (Northedge, 2003 en Sebastian y Scharager, 2007, p. 22).

Frente a esta necesidad de apoyo para facilitar la integración académico-social al contexto de la institución, las unidades encargadas podrían abordarla mediante dinámicas grupales con los estudiantes de nuevo ingreso para así fomentar el establecimiento de vínculos diversos entre los mismos. De la misma forma, y para fomentar el desarrollo de culturas inclusivas, tratar estas temáticas de forma abierta con la diversidad de estudiantes y docentes podría abrir el diálogo y el debate entre los mismos para reflexionar sobre sus prácticas y visibilizar ciertas dinámicas relacionales que de otro modo pasarían desapercibidas.

De momento, sin embargo, existiría un desfase entre las prácticas tradicionales en educación superior y las necesidades y expectativas de los nuevos estudiantes con un capital cultural diferente al de aquellos que provienen de contextos familiarizados con la educación superior. Para entender este fenómeno de forma más amplia, también es útil el concepto de *habitus* acuñado por Bourdieu. El *habitus* hace referencia a “los esquemas generativos de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social, lo que hace que las personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos” (Leyton et al., 2012, p. 63).

El *habitus* institucional (Bourdieu y Passeron, 2003) se relaciona con el *habitus* de origen de los estudiantes, donde se produce una incongruencia que dificulta los procesos de integración académica y social de los estudiantes de origen vulnerable, sobre todo en aquellas instituciones catalogadas como de élite o con fuerte orientación académica, y que es experimentada con mayor notoriedad en los primeros años de ingreso (Fernández, 2012; Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014).

Relacionando el concepto de *habitus* con el de necesidades de apoyo (Thompson et al., 2010), las capacidades de funcionamiento se corresponden con las características de ingreso del estudiante, estrechamente vinculadas a su *habitus* de origen, mientras que en el ambiente o contexto encontraríamos las exigencias del medio estudiantil, es decir, las características de la institución o

su *habitus*. Esta relación permitiría a la universidad hacer un diagnóstico temprano de quienes serían más propensos a experimentar necesidades de apoyo.

Sin embargo, se debe ir más allá de documentar las necesidades de apoyo y las dificultades que experimentan los estudiantes de origen vulnerable en instituciones de educación superior de élite o alta exigencia académica. Desde la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil (2014) y el Modelo Educativo de la Universidad de Chile (2021) , se desprende el deber de la Universidad de atender diferenciadamente a los individuos y grupos de acuerdo a sus necesidades y/o particularidades. Consecuentemente, esto requiere una docencia que valore las diferencias de las y los estudiantes “desde una perspectiva que potencie sus capacidades y les permita una inclusión plena y creativa en la cultura universitaria que les acoge” (Universidad de Chile, 2021, p.17). Por ello se destaca la utilización del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000; 2015) en esta investigación, gracias a las herramientas que ofrece a los centros educativos para orientar su proceso de mejoras en inclusión educativa.

Cabe destacar la repetida mención que hacen los estudiantes en cuanto a la importancia de los docentes en el proceso de aprendizaje, y la forma en que las metodologías utilizadas en el aula y su actitud pueden influir en la calidad del proceso de aprendizaje, teniendo el potencial de representar un recurso o una barrera. Se hace hincapié en este punto ya que, pese a no constituir una instancia de apoyo como tal, el adecuado aprovechamiento de las horas lectivas se traduce en una reducción del tiempo adicional que el estudiante destina a la comprensión de contenidos, arriesgándose además a no alcanzar este objetivo.

Los participantes mencionan que ciertas metodologías docentes en el aula serían más beneficiosas que otras para el aprendizaje, identificando como negativas aquellas en las que el docente adopta una verticalidad en la relación y donde su objetivo es meramente transmitir la información de forma unidireccional, es decir, un enfoque de enseñanza centrado en el docente

(Gibbs y Coffey, 2004). Su contraparte, el enfoque centrado en el estudiante, pone el foco en apoyar al estudiante en su proceso de aprendizaje para que pueda adquirir y desarrollar conceptos. Se ha comprobado que de esta forma es más probable que el estudiante desarrolle un enfoque profundo en su aprendizaje (Trigwell et al., 1999 en Gibbs y Coffey, 2004).

Al respecto, Imbernón, Rué y Turull (2020) señalan que no se trata de que la sesión expositiva como metodología en el ámbito universitario sea el problema, sino en el cómo se transmite el conocimiento, cómo se pone en práctica la sesión expositiva y cómo se relaciona y actúa con el alumnado para que la clase no sea puramente transmisora-unidireccional. En la sesión expositiva “aunque (...) predomine el docente como protagonista de la enseñanza, permite una interacción con el alumnado; introduce una cierta implicación del grupo clase, una motivación hacia el aprendizaje y unas estrategias de comunicación, retroalimentación y sintonía” (Imbernón et al., 2020, p. 202).

Al enfoque adoptado por el docente en el aula mencionado anteriormente, se suma lo significativo que fue para algunos estudiantes recibir distintos tipos de apoyo directamente de algunos docentes. Acá también se debe destacar que los estudiantes son conscientes de que el apoyo que pueda brindar un docente depende en gran medida de su voluntad de hacerlo y varía enormemente entre un docente y otro, de la misma forma como ocurre con aquellos apoyos brindados por funcionarios de la facultad. Álvarez y González (2008) señalan respecto a lo anterior que la acción tutorial de los docentes debería ser un proceso que no dependa del voluntarismo, sino uno planificado y sistemático donde “se integren las acciones complementarias de distintos servicios y agentes y que tenga como finalidad última la optimización del sistema formativo y el éxito del alumnado” (p. 56). En la misma línea, González et al. (2020) resaltan el rol activo que debe asumir el docente en el diseño de estrategias para vincularse con sus estudiantes/tutorados, ya que de otra forma no acuden a las instancias de apoyo.

El anterior es un aspecto que se debe mejorar en la dimensión de prácticas inclusivas, pero más especialmente en la de políticas. En el caso de la facultad donde se llevó a cabo la investigación, si estas instancias de apoyo docente, del personal no-académico, y a grandes rasgos, el compromiso de la comunidad educativa con la educación inclusiva, no son adecuadamente incorporados a las políticas institucionales, es difícil formalizar su existencia y el aseguramiento de los recursos para ello. En palabras de Núñez y López (2020), “La importancia de la política radica en su capacidad de sostener medidas en el tiempo, trascendiendo gobiernos, rectorados o decanatos que puedan ser más o menos favorables a trabajar por la inclusión” (p. 68).

Otro de los hallazgos más relevantes a los que se llegó por medio del análisis de los datos obtenidos es que los mecanismos y estrategias de difusión de la información sobre apoyos disponibles y contacto con los estudiantes cuya permanencia está en riesgo no son del todo efectivos, según los estudiantes. No existe una forma atractiva de difundir la existencia de estos espacios y quienes no logran acceder a tal información o manifestar sus necesidades de apoyo ante las unidades encargadas quedan marginados de instancias que les podrían ser útiles, o incluso decisivas en su permanencia. Este aspecto debe recibir la atención que merece, ya que pese a existir una serie de apoyos académicos e institucionales ofrecidos por la universidad a disposición de todos los estudiantes, no están siendo utilizados por un factor contextual cuyo mejoramiento se debe considerar más ampliamente.

El caso más radical de esta barrera identificada es el hecho de que, aunque los estudiantes manifiestan dificultades de salud mental y física en sus relatos, no hayan mencionado ni utilizado el Servicio Médico y Dental de los Estudiantes (SEMDA), algunos incluso desconocían el nombre de esta unidad y las prestaciones que otorga de forma gratuita.

A través de la difusión se establece el primer contacto con el estudiante, crucial para su orientación y vinculación con las unidades de apoyo correspondientes. Un buen ejemplo de esto lo

constituye el Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano (SAAT) diseñado e implementado por el Centro de Aprendizaje Campus Sur (CeACS) de la universidad, que a partir de la caracterización de los estudiantes que ingresan a primer año, se los agrupa según su nivel de riesgo, se les informa de sus resultados del SAAT y se les invita formalmente a participar de las instancias de apoyo del CeACS. La función que cumple el SAAT, es la de establecer ese primer vínculo entre el estudiante y los programas de apoyo y acompañamiento, que muchas veces un estudiante de primer año no se encuentra en condiciones de gestionar.

Considerando lo determinante de la salud mental en el rendimiento del estudiante, una vez establecido el contacto con el mismo, se podría derivar a una instancia de tutoría personal (Álvarez y González, 2008) cuyo objetivo es estudiar y resolver “problemas personales de índole fundamentalmente psicológico y relacional que afectan al rendimiento académico del alumnado” (p. 64). Esto con el fin de que conozca el espacio en primera persona y se sienta con la confianza de asistir en caso de experimentar dificultades de este tipo.

El uso que se le podría dar al Proceso de Cinco Componentes para la evaluación, planificación y provisión de apoyos de Thompson et al. (2010) es pertinente, pudiendo hacer un paralelo entre éste y el SAAT del CeACS anteriormente mencionado. Este modelo permite la evaluación de las necesidades de apoyo individuales de los estudiantes, desarrollando un plan de apoyos que se puede ajustar y modificar en la medida que se monitorean los resultados personales. El despliegue de este modelo podría ponerse en marcha una vez que el estudiante manifiesta la necesidad de recibir apoyos para alcanzar los aprendizajes esperados, o en el caso de aquellos estudiantes que no acuden por iniciativa propia a las unidades de apoyo, mediante el monitoreo de su desempeño académico.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, es relevante señalar que las entrevistas se llevaron a cabo en el marco de un proyecto de investigación donde conocer las necesidades de apoyo de los estudiantes beneficiarios a lo largo de su paso por la educación superior era uno de

sus ejes de análisis, pero no el objetivo principal. Por otro lado, parte de las entrevistas no fueron ejecutadas por los investigadores principales. Se identificaron ambos escenarios como una limitación en este estudio, ya que influyen en que algunas de las entrevistas sean menos profundas en la temática que se pretendía indagar.

Se debe aclarar, también, que las barreras de infraestructura señaladas por los estudiantes estarían resueltas a la fecha gracias a la inauguración y apertura de los edificios que proveen de salas e infraestructura en general a los distintos programas académicos del campus donde se inserta la facultad en la que se llevó a cabo la investigación. Pese a ello, se creyó pertinente mencionarla para evitar que una situación como ésta se repita y se tomen medidas de antemano al planificar un incremento en la matrícula de estudiantes en cualquiera de las facultades o programas de la universidad.

Finalmente, hay que señalar que la Universidad de Chile se encuentra bien encaminada en los desafíos que implica asumir el ideal de la educación inclusiva y su cultura, políticas y prácticas forman un entramado consistente para ello. Con los resultados del presente estudio se pretende arrojar luz sobre el vínculo existente entre las necesidades de los estudiantes y lo que la universidad tiene para ofrecer o aspectos que se deben mejorar en estas dimensiones. Este es un trabajo continuo, sujeto a constante evaluación, pero que a largo plazo traerá beneficios para todos los miembros de la comunidad educativa y más importantemente, para las nuevas generaciones de estudiantes que se incorporen a la institución.

REFERENCIAS

AAIDD (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.

Álvarez, P. & González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (61), 49-70.

Blanco, R. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile: UNESCO.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castro, M. P. (2010). Ingreso especial de equidad educativa: Mayor diversidad, una oportunidad para la carrera de psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. *Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria*.

Castro, M. P., Antivilo, A., Aranda, C., Castro, C., & Lizama, C. (2012). El efecto de la implementación del “cupos de equidad” en la carrera de psicología de la Universidad de Chile. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (10), 161-174.

Catalán, X., & Santelices, M. V. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la educación*, (40), 21-52.

Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) (2008). *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)*. Versión 1.0 castellana traducida de Universal design for learning guideline versión 1.0 Wakefield. España. Recuperado de www.web.uam.es

Consejo Nacional de Educación (2020). Matrícula Sistema de Educación Superior. Disponible en: <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>

Coll, C., & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 331-356.

Contreras, M. A., Corbalán, F., & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Reice. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5e), 259-263.

Del Rincón, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la universidad*. Castilla-La Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (19 de mayo de 2022). *Conoce aquí todos los detalles de la nueva Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES)*. <https://demre.cl/noticias/2022-05-19-informacion-nueva-PAES>

Devés, R. (2012). The priority access system for educational equity at the University of Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 49(2), 46-64.

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

Espinoza, O. (2016). El sistema de educación superior en Chile visto desde la perspectiva de la equidad: Evidencia y Recomendaciones en C. Zúñiga, J. Redondo, M. López & E. Santa Cruz

(Eds), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (1a ed., pp. 73–117). Santiago: Ediciones El Desconcierto.cl.

Fernández, N. (2012). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: Una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*, 33(2), 63-88.

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.

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

Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87-100.

González, E., Marzo, L., & Rodríguez, S. (2020). La acción tutorial en la educación superior. En M. Turull, *Manual de docencia universitaria* (1ra ed, pp. 109-121). Barcelona: Octaedro.

Imbernón, F., Rué, J., & Turull, M. (2020). La metodología (II): Técnicas y estrategias de enseñanza. En M. Turull, *Manual de docencia universitaria* (1ra ed., pp. 201-230). Barcelona: Octaedro.

Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.

Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, (37), 61-97.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., Spreat, S., Tassé, M., & The AAMR AD HOC Committee on Terminology and Classification (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). American Association on Mental Retardation.

Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51.

McCowan, T. (2016). Un marco conceptual sobre la equidad en el acceso a la educación superior en C. Zúñiga, J. Redondo, M. López & E. Santa Cruz (Eds.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (1a ed., pp. 15–37). Santiago: Ediciones El Desconcierto.cl.

Moreno, A. (2008). Educación inclusiva: hacia una efectiva igualdad de oportunidades. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (18), 125-139.

Navarrete, S. & Candia, R. (2016). Programa Rüpü: experiencia de apoyo académico y fortalecimiento cultural en la Universidad de La Frontera. En C. Zúñiga, J. Redondo, M. López y E. Santa Cruz (Eds.), *Equidad en la Educación Superior: Desafíos y Proyecciones en la Experiencia Comparada* (1a ed., pp. 171 - 196). Santiago: Ediciones El Desconcierto.cl.

Núñez, Á., & López, M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo. *Calidad en la educación*, (53), 42-76.

OREALC/UNESCO (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

OREALC/UNESCO (2007) El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y El Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, (3), 1-21.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *La educación superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. OCDE. Banco Mundial. Disponible en: http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf

OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing

Pérez, V. (2009). *Nuevo trato con el Estado. Hacia una política para las universidades estatales*. Disponible en: <https://uchile.cl/u49484>

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.

Sánchez-Gelabert, A. & Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre educación*, Vol. 32, 27-48.

Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., ... & Yeager, M. (2011). *Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza Editorial.

Sebastián, C. & Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la educación*, 26, 19-35.

Senado Universitario (2014). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil. Universidad de Chile*. https://www.uchile.cl/documentos/politica-de-equidad-e-inclusionestudiantil_161329_0_2804.pdf

Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Thompson, J., Bradley, V. J., Buntinx, W., Schalock, R. L., Shogren, K., Snell, M., ... & Gomez, S. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(1), 7-22.

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Educación superior y sociedad*, Vol. 9, (2), 97-113.

UNESCO (2009). *Students affairs and services in Higher Education: global foundations, issues and bestpractices*. París: UNESCO

Universidad de Chile, Oficina de Equidad e Inclusión (2013). *Memoria 2010 - 2013. Equidad y Calidad: El Compromiso de la Universidad de Chile con el País*. Santiago de Chile.

Universidad de Chile. (16 de septiembre de 2015). *Programa Tutoría Integral Par (TIP)*. <https://uchile.cl/u124114>

Universidad de Chile. (27 de agosto de 2019). *Reglamento General de Carrera Académica de la Universidad de Chile (Texto refundido, concordado y sistematizado)*. <https://uchile.cl/u72196>

Universidad de Chile. (s.f.-a). *Dirección de Asuntos Estudiantiles, DAE*. <http://uchile.cl/s149116>

Universidad de Chile. (s.f.-b). *Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil* <https://uchile.cl/u8709>

Universidad de Chile (2021). *Modelo educativo de la Universidad de Chile*. Disponible en <https://doi.org/10.34720/de4p-1k12>

Vergara, P., De Torres, H., Lizama, C., Torres, C. (2018). *Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad*. (Vol.N°11). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos

de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red:
<http://www.investigacion.cnachile.cl/>

Villoria, E. D., & Fuentes, S. S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93.