



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

UAB

**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**Actuación docente de educación superior frente a
estudiantes pertenecientes a contextos vulnerables:
estudio de caso en el contexto de la macro región sur de
Chile**

Jorge Miranda Ossandón

Director: Dr. Pedro Jurado de los Santos

**Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació**

Bellaterra (Cerdanyola del Vallés), setembre de 2016



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**Actuación docente de educación superior frente a
estudiantes pertenecientes a contextos vulnerables:
estudio de caso en el contexto de la macro región sur de
Chile**

A handwritten signature in blue ink on a light-colored background. The signature is stylized and appears to read 'Jorge Miranda Ossandón'.

Jorge Miranda Ossandón

Director: Dr. Pedro Jurado de los Santos

Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació
Bellaterra (Cerdanyola del Vallés), setembre de 2016

Dr. Pedro Jurado de Los Santos, Profesor Titular de Universidad del Departamento de Pedagogía Aplicada con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona

HACE CONSTAR QUE:

La investigación realizada bajo mi dirección por el Sr. Jorge Miranda Ossandón, con el título “*Actuación docente de educación superior frente a estudiantes pertenecientes a contextos vulnerables: estudio de caso en el contexto de la macro región sur de Chile*”, reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona. Por tanto, considero procedente autorizar su presentación.

Bellaterra (Cerdanyola del Vallés), 6 de septiembre de 2016

Firmado:

Dr. Pedro Jurado de los Santos

Dedicatorias

A mi familia pieza fundamental en mi vida, esencia imprescindible,
vínculo que me permite crecer y amar.

Regalo de la vida de tan grandes proporciones que no se acaba en una palabra, en ella todo
comienza y se proyecta al infinito.

Mi amada familia, esta tesis es el fruto de mucho trabajo y tiempo, sin embargo, ustedes han
estado junto a mí en cada momento [...] en primer lugar este fruto es para ti Lorena, mi
compañera fiel, siempre atenta y cercana, amor sincero e incondicional. Todo lo que hoy es
posible construir es gracias a ti, eres el soporte de cada uno de nosotros y mío en especial,
gracias Lorena, te amo.

Este trabajo es también para Mi Antonia fortaleza de la sabiduría, mi niña hermosa de mirada
transparente llena de ternura, delicada y cariñosa siempre pendiente y atenta, desde que
llegaste a nuestras vidas has sido luz.

Por cierto para ti, mi Benjamín, mi niño elegido hasta el infinito, vibrante de vida y de
alegría, eres para mí un impulso vital que explota y se hace fuerza en la sonrisa y el juego,
contigo revivo cada día la certeza que todo es posible.

Para ustedes tres, mi familia amada, motor de la esperanza y la búsqueda permanente. A
ustedes tres, gracias, por permitirme los tiempos, el silencio y la distancia, son el mejor
regalo de la vida y todo sólo es posible porque estamos juntos y unidos en nuestro proyecto
de ser felices. En mi corazón, por parchado que este, son el centro que hace palpar la vida.

La Frontera, primavera de 2016

Agradecimientos

En primer lugar quiero agradecer a mi maestro y amigo, Pedro Jurado, sin su apoyo y consejo fraternal este trabajo no habría sido posible, siempre has sido un consejero certero y paciente.

Tu fuerza para empujarme a terminar ha sido un motor, gracias maestro-amigo.. A mi hermana Claudia por su lealtad, cariño y preocupación e invaluable compromiso, gracias
hermana.

A mi familia amplia, en especial a mis suegros, siempre atentos y preguntando cómo van las cosas, a ellos les debo el apoyo y la confianza. A Karin y Rodman, por su cercanía y apoyo, especial tú gringa que fuiste un ejemplo a seguir, a mis tres queridas sobrinas Ale, Caro y Nico, un abrazo muy fuerte por su cariño y siempre están mi corazón.

En especial, a mi amigo Jorge Jerez por su empuje y aliento, gracias por permitirme terminar y por no dejar de exigir.

A mis colegas de la Universidad Católica de Temuco por ser parte de este trabajo, sus aportes y generosidad y el tiempo dedicado me permitió avanzar.

Quiero agradecer a la Universidad Católica de Temuco por permitirme desarrollar el estudio. Deseo agradecer a mis estudiantes quienes son los principales actores detrás de mis palabras, ellos son el ejemplo que es posible cambiar una sociedad que muchas veces injustamente nos rotula, estigmatiza y limita los talentos, muchos de estos estudiantes nos dicen hoy, con más fuerza que nunca, que es posible cambiar la vida de las personas y que la educación es la llave maestra de la transformación.

Por último, quiero agradecer a mi madre, que hoy en algún lugar del infinito universo me observa, gracias por tu permanente apoyo y por enseñarme que siempre hay que soñar porque la única forma de hacer que las cosas sean posibles es soñarlas. Soy en gran parte lo que tú con tu esfuerzo y desvelo me permitiste ser.

Tabla de contenido

RESUMEN	9
<hr/>	
I. INTRODUCCIÓN	13
<hr/>	
II. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	16
<hr/>	
2.1. INTRODUCCIÓN DEL CAPÍTULO	16
2.2. ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE. EL PROCESO DE CAMBIO	16
2.3. EL ALUMNADO UNIVERSITARIO CHILENO EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	23
2.4. LOS DESAFÍOS QUE ENFRENTA LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	25
2.5. ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	26
2.6. PERMANENCIA DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	30
2.7. DESEMPEÑO Y RESULTADOS DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	36
2.8. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO	39
2.9. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	42
2.9.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	42
III. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	43
<hr/>	
3.1. INTRODUCCIÓN DEL CAPÍTULO	43
3.2. POBREZA COMO CONCEPTO CLAVE	43
3.3. VULNERABILIDAD: UN CONCEPTO EN CRISIS	46
3.4. LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	51
3.5. RELACIÓN ENTRE EQUIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN	58
3.6. LA EQUIDAD EN LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	65
3.7. DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DEL CAMBIO	67
3.8. EL ROL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	69
IV. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS Y CULTURALES DEL TERRITORIO	74
<hr/>	
4.1. INTRODUCCIÓN DEL CAPÍTULO	74
4.2. EL MICROSISTEMA: LA ARAUCANÍA, TIERRA DE FRONTERA	74
4.3. ATRIBUTO SOCIO CULTURAL DEL PUEBLO MAPUCHE	76
4.4. BASE ECONÓMICA REGIONAL	78
4.4.1. COHESIÓN SOCIAL	79
4.4.2. POBREZA E INDIGENCIA	80
4.5. LA SITUACIÓN EDUCACIONAL EN LA ARAUCANÍA	83
4.5.1. RESULTADOS EDUCACIONALES	84
V. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO (UCT)	86
<hr/>	
5.1. INTRODUCCIÓN DEL CAPÍTULO	86
5.2. LA UCT, UN CASO QUE PLANTEA DESAFÍOS	86
5.3. COMPORTAMIENTO DE LA MATRÍCULA DE LA UCT	88
5.4. PERMANENCIA	90
5.5. DESEMPEÑOS Y RESULTADOS	94
VI. MARCO APLICADO	97
<hr/>	
6.1. DISEÑO METODOLÓGICO	97
6.2. NIVEL O ALCANCE	99
6.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASOS	100

6.4. POBLACIÓN, MUESTRA Y CRITERIOS DE INCLUSIÓN	103
6.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	107
6.5.1. INFORMES Y DOCUMENTOS	107
6.5.2. CUESTIONARIO	109
6.5.3. ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	116
6.5.4. GRUPOS FOCALES	119
6.6. TRABAJO DE CAMPO	121
6.6.1. ENTRADA AL CAMPO	122
6.6.2. ESTADÍA EN EL CAMPO	122
6.6.3. SALIDA/RUPTURA	122
6.7. DIMENSIÓN ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN	123
6.8. PROCEDIMIENTO Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS	123
VII. RESULTADOS	129
<hr/>	
7.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	129
7.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE REPRESENTACIONES DOCENTES RESPECTO DE LA VULNERABILIDAD EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN TERCIARIA EN LA UC TEMUCO	129
7.2.1. ¿CON QUÉ CONCEPTO VINCULA EL TÉRMINO VULNERABILIDAD?	130
7.2.2. ¿LA VULNERABILIDAD TERRITORIALMENTE SE ASOCIA A?	131
7.2.3. DE LOS SIGUIENTES COLECTIVOS SOCIALES ¿CUÁLES CREE USTED QUE SE ENCUENTRAN EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD?	134
7.2.4. EL CONCEPTO DE VULNERABILIDAD APLICADO AL ÁMBITO EDUCATIVO LE PARECE	136
7.2.5. SU EXPERIENCIA PROFESIONAL SE ASOCIA A COLECTIVOS DE ESTUDIANTES	137
7.2.6. ¿CUÁL DE LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZA EN SU DESEMPEÑO CON ESTUDIANTES VULNERABLES?	138
7.2.7. EN SU EXPERIENCIA PROFESIONAL, ¿QUÉ ACCIONES CONSIDERA LA INSTITUCIÓN FORMADORA -UNIVERSIDAD- RESPECTO DEL ESTUDIANTE VULNERABLE?	139
7.3. RESULTADOS DE ENTREVISTAS	142
7.3.1. CONCEPTO DE VULNERABILIDAD	143
7.3.2. FORMACIÓN DOCENTE	149
7.3.3. RESPUESTA INSTITUCIONAL PERCIBIDA POR LOS DOCENTES	160
7.3.4. ESTRATEGIAS DE TRABAJO	164
7.4. RESULTADOS DEL GRUPO FOCAL	170
7.4.1. CATEGORÍA DE EXPECTATIVAS DOCENTES	172
7.4.2. CATEGORÍA RELACIÓN VULNERABILIDAD Y FRACASO	174
7.4.3. CATEGORÍA DE FACTORES DE LA VULNERABILIDAD	177
7.4.4. CATEGORÍA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EXITOSAS UTILIZADAS POR DOCENTES	180
VIII. PROCESO DE TRIANGULACIÓN Y REFLEXIÓN DE LOS RESULTADOS	186
<hr/>	
8.1. RESULTADOS DEL PROCESO DE TRIANGULACIÓN ASOCIADOS A LAS CATEGORÍAS “CONCEPTO DE VULNERABILIDAD” Y “FACTORES DE LA VULNERABILIDAD”	189
8.2. RESULTADOS DEL PROCESO DE TRIANGULACIÓN ASOCIADOS A LAS CATEGORÍAS VULNERABILIDAD Y FRACASO Y EXPECTATIVAS DOCENTES	192
8.3. RESULTADOS DEL PROCESO DE TRIANGULACIÓN ASOCIADOS A LAS CATEGORÍAS DE RESPUESTA INSTITUCIONAL Y ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES	194
8.4. RESULTADOS DEL PROCESO DE TRIANGULACIÓN ASOCIADOS A LAS CATEGORÍAS DE FORMACIÓN DOCENTE Y RESPUESTA INSTITUCIONAL	197
IX. MARCO CONCLUSIVO	201
<hr/>	
X. LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	211
<hr/>	

XI.	BIBLIOGRAFÍA	214
XII.	ANEXOS	236
12.1.	ANEXO 1: RESULTADOS Y SISTEMATIZACIÓN GRÁFICA CUESTIONARIO CONCEPCIONES DOCENTES ACERCA DE LA VULNERABILIDAD EDUCATIVA	236
12.2.	ANEXO 2: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	243
12.3.	ANEXO 3: LISTADO DE PARTICIPANTES EN ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	245
12.4.	ANEXO 4: TABLA DE CO-OCURRENCIA DE CONCEPTOS CONSTRUIDO CON ATLAS.TI	246
12.5.	ANEXO 5: TRANSLITERACIONES ENTREVISTAS	247

Índice de Tablas, Gráficos, Ilustraciones y Figuras

IMAGEN 1 POBLACIÓN MAPUCHE EN LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA	77
IMAGEN 2 PRESENCIA INDÍGENA EN LA REGIÓN	78
IMAGEN 3 COEFICIENTE DE GINI POR COMUNAS	82
IMAGEN 4 SÍNTESIS DE INDICADORES DE VULNERABILIDAD Y POBREZA A NIVEL TERRITORIAL	83
IMAGEN 5 RED SEMÁNTICA RESPECTO DEL CONCEPTO DE VULNERABILIDAD	144
IMAGEN 6 RED SEMÁNTICA RESPECTO FORMACIÓN DOCENTE	150
IMAGEN 7 RED SEMÁNTICA RESPECTO DE RESPUESTA INSTITUCIONAL	161
IMAGEN 8 RED SEMÁNTICA RESPECTO DE ESTRATEGIAS DE TRABAJO DOCENTE	164
IMAGEN 9 RED SEMÁNTICA DE EXPECTATIVAS DOCENTES.....	174
IMAGEN 10 RED SEMÁNTICA RELACIÓN VULNERABILIDAD FRACASO	176
IMAGEN 11 RED SEMÁNTICA DE FACTORES DE LA VULNERABILIDAD	180
IMAGEN 12 PROCESO DE TRIANGULACIÓN DE FUENTES	188
CUADRO 1 PROPOSICIONES DEL CONSTRUCTIVISMO RESPECTO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	98
CUADRO 2 CATEGORÍAS BASE PARA LA ELABORACIÓN DE ENTREVISTAS	118
GRÁFICO 1 MATRÍCULA PREGRADO 1983-2005.....	21
GRÁFICO 2 COBERTURA DE MATRÍCULA DE PREGRADO SEGÚN LA POBLACIÓN DE 18 A 24 AÑOS DE EDAD.....	21
GRÁFICO 3 TIPO DE DEUDA DECLARADA POR LOS ESTUDIANTES DE LA ES	22
GRÁFICO 4 PORCENTAJE ESTUDIANTES DE LA UCT POR QUINTIL	24
GRÁFICO 5 TRAYECTORIA DEL ALUMNADO QUE INGRESÓ A 1° BÁSICO EN 1995 Y SU INSERCIÓN EN LAS UNIVERSIDADES DEL CRUCH EN 2007	29
GRÁFICO 6 DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS SEGÚN DEPENDENCIA EN INSTITUCIONES DE MAYOR O MENOR SELECTIVIDAD	39
GRÁFICO 7 POBREZA E INDIGENCIA SEGÚN GRUPO ETARIO	81
GRÁFICO 8 EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS ALUMNOS POR QUINTIL, UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO.....	89
GRÁFICO 9 PROCEDENCIA HISTÓRICA POR UNIDAD ACADÉMICA DE DEPENDENCIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO	90
GRÁFICO 10 INDICADOR COMPARADO DE RETENCIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UCT	91
GRÁFICO 11 INDICADOR COMPARADO DE RETENCIÓN EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE LA UCT.....	92
GRÁFICO 12 INDICADOR DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES MAPUCHES DE PRIMER AÑO DE LA UCT.....	93
GRÁFICO 13 INDICADOR DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES MAPUCHES DE TERCER AÑO DE LA UCT	93
GRÁFICO 14 EVALUACIÓN HISTÓRICA DE APROBACIÓN DE LA UC TEMUCO	94
TABLA 1 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS POR UNIVERSIDAD	14
TABLA 2 FUNDACIÓN DE UNIVERSIDADES PRIVADAS BAJO EL GOBIERNO MILITAR DFL N° 2 1981.....	18
TABLA 3 DISTRIBUCIÓN DE LA DEUDA DE ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE	21
TABLA 4 DECILES Y QUINTILES SEGÚN ENCUESTA CASEN 2011, ACTUALIZADA POR IPC A AGOSTO 2015	24
TABLA 5 ESTUDIANTES INSCRITOS PARA RENDIR PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA Y LOS QUE EFECTIVAMENTE RINDEN EL EXAMEN, SEGÚN DEPENDENCIA Y AÑO DE EGRESO	30
TABLA 6 COBERTURA EN ES SEGÚN DECIL DE INGRESO AUTÓNOMO DEL HOGAR, 1997-2011	30
TABLA 7 TASA DE RETENCIÓN DE PRIMER AÑO POR TIPO DE INSTITUCIÓN POST SECUNDARIA, COHORTES DE INGRESO DE 2007 A 2012	31
TABLA 8 TASA DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO SEGÚN PUNTAJE PSU, COHORTES DE INGRESO 2007 Y 2010	32
TABLA 9 TASA DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES QUE CURSAN EL PRIMER AÑO EN EL SISTEMA TERCIARIO SEGÚN CALIFICACIONES DE SECUNDARIA COHORTES 2007-2010	34
TABLA 10 TASA DE RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO POR TIPO DE ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN COHORTES 2007-2010	35
TABLA 11 PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO POR TIPO DE ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN COHORTES 2005-2011	38

TABLA 12 VARIACIÓN INTERCENSAL	75
TABLA 13 COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN LA REGIÓN	76
TABLA 14 POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE INDIGENCIA	81
TABLA 15 TIPO DE DEPENDENCIA DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE ORIGEN	87
TABLA 16 INGRESO BRUTO FAMILIAR DE ESTUDIANTES MATRICULADOS PARA LA COHORTE 2015-2016 DE LA UCT	88
TABLA 17 PUNTAJES PSU PROMEDIOS DE INGRESO POR COHORTE	92
TABLA 18 ESTADO COMPARATIVO EN CIFRAS 2010-2014	95
TABLA 19 DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR EDAD	104
TABLA 20 DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES POR AÑOS DE EXPERIENCIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA	104
TABLA 21 SÍNTESIS DE ESTRUCTURA INTERNA DE LA MUESTRA	106
TABLA 22 PREGUNTA 1: ¿CON QUÉ CONCEPTO VINCULA EL TÉRMINO VULNERABILIDAD?	131
TABLA 23 ¿LA VULNERABILIDAD TERRITORIALMENTE SE ASOCIA A?	132
TABLA 24 TABLA DE CONTINGENCIA ¿CON QUÉ CONCEPTO VINCULA EL TÉRMINO VULNERABILIDAD? ¿LA VULNERABILIDAD TERRITORIALMENTE SE ASOCIA A?	133
TABLA 25 COMENTARIOS ASOCIADOS A LA PREGUNTA 1: ¿CON QUÉ CONCEPTO VINCULA EL TÉRMINO VULNERABILIDAD?.....	133
TABLA 26 RESPUESTAS ABIERTAS ASOCIADAS A LA PREGUNTA 2: ¿LA VULNERABILIDAD TERRITORIALMENTE SE ASOCIA A?	134
TABLA 27 PREGUNTA 3: DE LOS SIGUIENTES COLECTIVOS SOCIALES ¿CUÁLES CREE USTED QUE SE ENCUENTRAN EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD?	135
TABLA 28 DE LOS SIGUIENTES COLECTIVOS SOCIALES ¿CUÁLES CREE USTED QUE SE ENCUENTRAN EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD? * ¿CON QUÉ CONCEPTO VINCULA EL TÉRMINO VULNERABILIDAD EN %?	136
TABLA 29 PREGUNTA 4: EL CONCEPTO DE VULNERABILIDAD APLICADO AL ÁMBITO EDUCATIVO LE PARECE... ..	137
TABLA 30 PREGUNTA 5: SU EXPERIENCIA PROFESIONAL SE ASOCIA A COLECTIVOS DE ESTUDIANTES.....	138
TABLA 31 PREGUNTA 6: ¿CUÁL DE LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZA EN SU DESEMPEÑO CON ESTUDIANTES VULNERABLES?	139
TABLA 32 PREGUNTA 7: EN SU EXPERIENCIA PROFESIONAL, ¿QUÉ ACCIONES CONSIDERA LA INSTITUCIÓN FORMADORA -UNIVERSIDAD- RESPECTO DEL ESTUDIANTE VULNERABLE?.....	140
TABLA 33 TABLA DE CONTINGENCIA: ¿CUÁL DE LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZA EN SU DESEMPEÑO CON ESTUDIANTES VULNERABLES? * EN SU EXPERIENCIA PROFESIONAL, ¿QUÉ ACCIONES CONSIDERA LA INSTITUCIÓN FORMADORA - UNIVERSIDAD- RESPECTO DEL ESTUDIANTE VULNERABLE	141
TABLA 34 CATEGORÍAS BASE PARA LA ELABORACIÓN DE ENTREVISTAS	142
TABLA 35 MATRIZ DE CATEGORÍAS Y PREGUNTAS GRUPO FOCAL	171
TABLA 36 SISTEMATIZACIÓN DE OBJETIVOS Y CATEGORÍAS.....	188
TABLA 37 RESULTADOS DE TRIANGULACIÓN ASOCIADA AL OBJETIVO DE IDENTIFICACIÓN DE PERFIL DE ESTUDIANTE EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	191
TABLA 38 RESULTADOS DE TRIANGULACIÓN ASOCIADA A LAS PERCEPCIONES DOCENTES RESPECTO DE ESTUDIANTES VULNERABLES .	194
TABLA 39 RESULTADOS DE TRIANGULACIÓN ASOCIADA A LA VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES CON ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD	197
TABLA 40 RESULTADOS DE TRIANGULACIÓN ASOCIADA AL ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS RESPUESTAS INSTITUCIONALES Y FORMACIÓN DOCENTE.....	199
CUADRO 1 PROPOSICIONES DEL CONSTRUCTIVISMO RESPECTO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	98
CUADRO 2 CATEGORÍAS BASE PARA LA ELABORACIÓN DE ENTREVISTAS.....	118

Resumen

La investigación se propone abordar el análisis de las prácticas docentes de Educación Superior (ES) con estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa de primer año de la Universidad Católica de Temuco (UCT). Se busca identificar las percepciones construidas por docentes de primer año de la UCT respecto de la situación de vulnerabilidad de sus estudiantes, considerando fundamentalmente para ello los discursos docentes.

El objeto de estudio del trabajo de investigación es la vulnerabilidad en educación terciaria, particularmente se busca avanzar en el análisis de las conceptualizaciones construidas por docentes universitarios respecto de la vulnerabilidad como también abordar los tipos y formas de respuestas que construyen en torno a ella. Específicamente el estudio se propone reconocer los tipos de discursos construidos en torno al concepto de vulnerabilidad en educación terciaria e identificar las prácticas desarrolladas por los docentes respecto de este colectivo de estudiantes.

Para la consecución de los objetivos, hemos optado por un planteamiento metodológico fundamentado en el análisis de caso, poniendo énfasis en el análisis cualitativo, sin menoscabar los datos cuantitativos, que nos ha permitido realizar un proceso interpretativo de la información obtenida y de definición de las categorías que constituyen el punto de partida del análisis, los resultados obtenidos en la primera etapa de la investigación fueron sometidos a un proceso de verificación mediante las entrevistas y el grupo focal, el tratamiento de la información se realizó con los software SPSS y Atlas.ti. La propuesta de investigación trabaja sobre la base de un proceso de triangulación de técnicas, cuestionario, entrevistas semiestructurada y grupo focal, con el objeto de verificar la información construida en el proceso de trabajo de campo.

La investigación define como unidad de análisis a los docentes de primer año, considerando como un elemento clave las prácticas desarrolladas por los docentes con este tipo de estudiantes.

La proposición que subyace al estudio señala que las prácticas educativas de los docentes de educación superior, con relación a los alumnos en situación de vulnerabilidad, están condicionadas por las percepciones y conceptualizaciones construidas respecto a dichas situaciones.

La proposición que subyace al estudio, señala que las prácticas educativas de los docentes de educación superior, en relación a los alumnos en situación de vulnerabilidad, están condicionadas por las percepciones y conceptualizaciones construidas respecto a dichas situaciones.

Los resultados obtenidos dan cuenta que respecto de la conceptualización construidas existen una serie de aproximaciones que eventualmente desarrollan un concepto confuso y escasamente definido que lleva a los docentes aproximarse a la vulnerabilidad desde diferentes construcciones y definiciones que, en algunos casos, se asocian a prejuicios y al determinismo social. Coherente con lo anterior, es posible observar en el proceso investigativo que los docentes construyen caracterizaciones de la vulnerabilidad que se organizan desde aspectos identitario, asociados al componente étnico de los sujetos, como también a su ubicación en un territorio determinado, condicionando en cierta medida las dinámicas de éxito o fracaso.

Summary

This research intends to approach the analysis of the teaching practices of Higher Education towards students of socio-educational vulnerability in their first year of study at Universidad Católica de Temuco (UCT). It seeks to identify the perceptions constructed by the first year educators of the UCT in regards to the vulnerabilities of their students, considering mainly the teachers discourse.

The object of the study is the vulnerability in higher education; its aim is to advance into the analysis of the conceptualizations constructed by the university educators in relation to socio-educational vulnerability and approach the types and forms of response built around this vulnerability. Specifically, it proposes to recognize the types of discourse constructed around the concept of vulnerability in higher education and identify the practices developed by the educators for this group of students.

To achieve the objectives that were proposed, we opted for a methodological approach based on case analysis, putting the emphasis on the qualitative analysis, which permitted us to develop an interpretive process of the information obtained and to define the categories that made up the starting point of the analysis, the results obtained in the first stage of research were put through a process of verification through the interviews and focal groups, the treatment of the information was done with SPSS and Atlas.ti software. The proposal of the study is based on a process of triangulation of techniques with the objective of verifying the information obtained in the process of fieldwork. The research defines the first year educators as the unit of analysis, considering their practices towards these types of students a key element.

The underlying proposition of this study is that the educational practices of these higher education educators towards students with socio-educational vulnerability are conditioned by

the perceptions and conceptualizations constructed around the vulnerable status of the students.

The results obtained indicate that there are a series of interactions, which eventually lead to a confusing concept, which is poorly defined, and it causes the educators to approach vulnerability from different constructions and definitions, which, in some cases, are associated with prejudice and social determinism. In coherence with the aforementioned, it is possible to observe during the investigative process that the educators construct characterizations of vulnerability that are organized from identitarian aspects, associated to the ethnical component of the subjects, as to their location in a determined territory which conditions the dynamics of success or failure to a certain extent.

I. Introducción

A partir de la década de los 90, la Educación Superior (ES) en Chile ha experimentado un fuerte y constante crecimiento. Cada vez son más los estudiantes que egresados de la educación secundaria, ingresan a las aulas universitarias. Según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC 2010), el porcentaje de estudiantes que ingresan a la universidad ha experimentado un aumento significativo en las coberturas de la matrícula; en tal sentido, en los próximos años se superará el millón de estudiantes en la universidad. Lo anterior, significará que aproximadamente uno de cada tres jóvenes a fines de esta década, entre 18 y 24 años, ingresarán a la educación superior. Más del 51% de ellos serán mujeres y el 70% corresponderá a la primera generación de sus familias.

De este millón, aproximadamente la mitad estudiará en una universidad, un 30% en un Instituto Profesional y un 20% en un Centro de Formación Técnica.

Se hace evidente, entonces, el cambio en la estructura y la composición de la matrícula universitaria; si hace unos 10 o 15 años atrás los estudiantes provenían fundamentalmente de sectores medios y altos de la sociedad chilena, hoy se han incorporado a las universidades estudiantes que provienen de sectores que históricamente no han accedido a la educación superior (Ramírez, 2009). Para el caso de la Universidad Católica de Temuco (UCT), los quintiles¹ de menores ingresos (1 y 2), a partir del año 2006, forman parte constitutiva de la matrícula de primer año, del mismo modo en la Tabla N° 1 se aprecia de manera clara que el

¹ Los quintiles son una medida socioeconómica que se le aplican a las familias chilenas basados en sus ingresos salariales. Surgen del proceso que divide a la población en diez segmentos mientras que los quintiles son la división de la población en cinco tramos. Un quintil es la suma de dos deciles, por ejemplo: el primer quintil corresponde a los dos primeros deciles mientras que el segundo quintil es la relación de los deciles tercero y cuarto. Los deciles 1 y 2 corresponden a los grupos de la sociedad que concentran los más bajos ingresos expresada en ingreso familiar sumado, mientras que los quintiles 4 y 5 son los que concentran la mayor riqueza.

83% de los estudiantes de la UCT provienen de hogares con bajos ingresos y aproximadamente el 40% provienen de colegios públicos.

Lo anterior constituye un punto de interés dado que gran parte de estos estudiantes presentan altas tasas de abandono y fracaso en los tres primeros años de estudio, aproximadamente sólo el 50% culmina y se titula en los programas de estudios que iniciaron. Junto a ello, la excesiva extensión de los programas, la poca conexión con las demandas laborales y los formatos pedagógicos poco actualizados hacen perder competitividad al sistema universitario en un concierto internacional caracterizado por el aumento en los niveles de integración y por la obsolescencia de las fronteras físicas, profesionales y disciplinarias (González 2010).

Tabla 1 Datos Sociodemográficos por Universidad

Según tipo de establecimiento escolar de origen				Según Clasificación socioeconómica					Según origen étnico
Privado	Concertado	Público	Sin información	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	Estudiantes Mapuches
2%	55%	40%	3%	33,60%	31.64	18.16	12%	5%	27,61%

Fuente: http://kimn.uctemuco.cl/kimn/reportes/rep_portada.asp

Según algunas fuentes (OCDE, 2009; Banco Mundial 2011) la situación se explica por la poca flexibilidad que plantean los planes, sujetos a la disponibilidad de recursos que favorezcan la eficacia y la eficiencia en detrimento de la comprensibilidad; para otros (López 2010; Biggs 2011), el punto de inflexión se asocia a los escasos niveles de desarrollo de habilidades y capacidades básicas que permitan un buen desempeño en la vida universitaria, asociada a comprensión lectora, razonamiento lógico y funciones ejecutivas para la comprensión y el desempeño eficiente.

En este contexto, en los últimos años ha surgido la necesidad de dar respuesta a toda la población universitaria sobre la base de los derechos de los ciudadanos que subyacen a la adquisición del derecho a la educación; lo anterior ha permitido ir sensibilizando las estructuras universitarias para responder a dichas demandas.

Gosling (2009), señala que muchos estudiantes que acceden a la vida universitaria provienen de familias sin el capital cultural que permita tener una comprensión de las principales demandas que se les hace, teniendo una débil comprensión de las exigencias claves que les plantean sus maestros en el punto de entrada. La situación planteada por Gosling da cuenta de una creciente preocupación sobre las tasas de retención de los estudiantes reclutados, convirtiéndose en un espacio vulnerabilizador de este tipo de estudiantes, generando dinámicas excluyentes desde las prácticas educativas desarrolladas en las aulas universitarias, dando pie a situaciones de exclusión y marginación. Al respecto, Jurado señala que “un marco de referencia democrático debe disponer de recursos para atender el principio de participación activa de todos sus ciudadanos en las acciones sociales, garantizando la igualdad de oportunidades; dicha ilusión debe transformarse en una realidad posibilitadora. Pero una sociedad marcada por el signo de la economía de mercado, la libre competencia y la división de clases, deriva en un cierto darwinismo social que permite la prevalencia de privilegios de unos en detrimento de las posibilidades de otros” (Jurado & Olmos, 2012, p.5).

II. Planteamiento general de la investigación

2.1. Introducción del capítulo

La educación de nivel terciario en los últimos años en Chile ha experimentado cambios, qué duda cabe al respecto. Sin embargo, pareciera que el desarrollo que las organizaciones de ES han experimentado no va de la mano de los nuevos desafíos que el sistema de cambios les demanda, y en algunos casos, les impone. En este sentido los nuevos escenarios imponen un nuevo rumbo para la ES, nuevos colectivos de estudiantes se instalan en las aulas y tensionan día a día las prácticas docentes y remueven los cimientos de la institucionalidad universitaria, lo hacen desde la plena conciencia del derecho adquirido por una educación de calidad. En ese contexto de contradicciones y complejidad evidente se desarrolla la Universidad contemporánea en Chile. El capítulo que se presenta busca sistematizar la reflexión en torno a estos colectivos de estudiantes que ingresan a las aulas universitarias, otrora reservada para la elite, junto con ellos llegan nuevas preguntas y no necesariamente nuevas respuestas.

2.2. Escenarios de la Educación Superior en Chile. El proceso de cambio

La Educación Superior chilena (ES) ha experimentado una serie de cambios a lo largo de las tres últimas décadas. En los comienzos de la década de los 80s, el sistema universitario chileno se conformaba sólo por universidades articuladas mediante un conjunto de sedes regionales en distintas ciudades del país.

La gran mayoría de estas casas de estudio contaban con financiamiento público, aun cuando varias de ellas pertenecían a organizaciones privadas, entre otras la Iglesia Católica. En consecuencia, el sistema de la ES, se articulaba sobre la base de un grupo de

universidades estatales y un conjunto menor de universidades vinculadas a la Iglesia Católica u otras fundaciones.

En el año 1981, el sistema chileno de educación superior, como resultado de la aprobación del decreto con fuerza de ley (DFL N° 1, 1980), comienza a experimentar cambios significativos, entre otros aspectos, relacionados con el número y tipo de instituciones, el volumen de matrícula y la oferta de carreras.

Los cambios son asociados a la promulgación del nuevo marco normativo que permitió la creación y funcionamiento de una nueva institucionalidad universitaria; surgen las universidades privadas no vinculadas a financiamiento estatal y paralelamente se produjo una reestructuración del sistema público de universidades.

Como resultado de la promulgación del DFL N°1, del total de ocho universidades existentes hasta 1980 se aumentó a veinticinco Instituciones de Educación Superior (IES). La explicación de dicho aumento se encuentra en el proceso de desmembramiento que sufren la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado que se desvincularon de sus sedes regionales transformándolas en Universidades o en Institutos Profesionales autónomos con financiamiento estatal.

El mismo proceso experimenta la Pontificia Universidad Católica de Chile dando origen a un grupo de universidades católicas independientes (con excepción de la sede de la ciudad de Villarrica), cabe señalar que el origen de la UCT, objeto de análisis de esta investigación, se encuentra asociado a este proceso de fragmentación (ver Tabla 2).

La ley General de Universidades (DFL1, 1980), consideró no sólo a las universidades como instituciones de educación superior, como había sido hasta 1980, sino que además reconoció formalmente dos nuevos tipos de instituciones no universitarias: los Institutos Profesionales (IP) y los Centros de Formación Técnica (CFT). Con su creación, se pretendió descomprimir la creciente demanda por estudios universitarios e incorporar a la formación

para el trabajo al sistema de educación formal, que hasta esa época se desarrollaba sin reconocimiento oficial.

Tabla 2 Fundación de Universidades Privadas bajo el gobierno militar DFL N° 2 1981

Año de fundación	Nombre	Acreditación	Matrícula
1982	Diego Portales	Examinada	9.135
1982	Gabriela Mistral	Examinada	2.306
1982	Central de Chile	Examinada	6.441
1988	Mayor	CSE	12.708
1988	Finis Terrae	CSE	2.717
1988	La República	CSE	3.667
1988	Bolivariana	CSE	1.903
1989	Andrés Bello	CSE	14.584
1989	Adolfo Ibáñez	Examinada	2.858
1989	ARCIS	CSE	4.652
1989	Las Américas	CSE	14.855

Fuente: Consejo Superior de Educación, índices 2004.

En el año 1998, se otorga reconocimiento como IES a aquellas organizaciones de formación dependientes de las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad y de la Policía de Investigaciones.

El grupo de instituciones que surge, en una primera etapa, no cuenta con autonomía plena, por cuanto debían someterse por un periodo determinado a la supervisión externa, especialmente en los temas académicos, dado que las nuevas instituciones no estaban habilitadas para otorgar títulos y grados académicos en forma independiente.

El explosivo aumento de IES en la década de los 80s, 40 Universidades, 80 Institutos Profesionales y 190 Centros de Formación Técnica (González & Espinoza, 2010), generó una presión muy significativa, tanto sobre el sistema de evaluación como en el proceso de otorgamiento de titulaciones, que sumado a los altos aranceles cobrados por las entidades evaluadoras generó un modelo ineficaz y lento que terminó por desaparecer.

En el año 1990, con la vuelta a la democracia, el sistema de educación a nivel nacional comienza a vivir un proceso de reforma; en ese contexto, se crea el Consejo Superior de Educación, organismo público que nace al alero de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley n.º 18.962). La misión de dicho Consejo fue la de gestionar un nuevo sistema de supervisión de Universidades e Institutos Profesionales privados bajo el nombre de acreditación. Por su parte, la supervisión de los Centros de Formación Técnica quedó bajo la gestión del Ministerio de Educación.

En el año 1999 nace la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), con el fin de diseñar y proponer un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior y de conducir procesos experimentales de acreditación, entendido esto como la evaluación periódica de la calidad de Instituciones de Educación Superior autónomas. En el año 2006 se establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior creándose la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que tiene por misión verificar y promover la calidad en todos los niveles del sistema de educación superior, así como de las carreras y programas de estudio que ellos ofrecen.

Un efecto interesante, provocado por el cambio de la estructura, se asocia a un acelerado crecimiento de la matrícula, fundamentalmente explicado por la fuerza que adquiere el sector privado (ver Gráficos 1 y 2). La cobertura bruta de la matrícula pasó de un 17% en 1990 a 59% en 2012.

El sector privado durante el periodo 1990-2000, tiene el mayor incremento en la participación relativa de la matrícula, de 55% a 72%. En números totales la matrícula aumentó explosivamente, para el año 1990 la matrícula de pregrado alcanzaba a 245.561, ya para el año 2009 ascendía a 835.246 alumnos, lo que significa un aumento del triple en sólo veinte años.

De la variación de la matrícula que experimentó el sistema en el año 1990, el 56% se vinculaba a entidades privadas, para el año 2009 la matrícula de este sector representaba casi el 67% del total de la matrícula de pregrado (Espinoza, 2002; 2007; González & Espinoza, 2009).

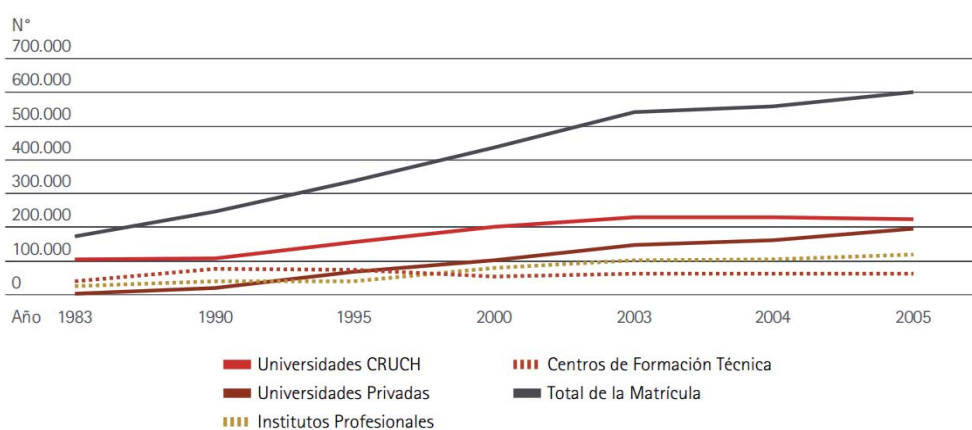
Por otro lado, la presencia del Estado en la ES consolidó su carácter subsidiario, dejando prácticamente sin crecer los aportes económicos directos a sus propias Instituciones, privilegiando el aumento de subsidios a la demanda, invertidos indistintamente en instituciones públicas o privadas, además de crear programas específicos de mejoramiento de la calidad e inversión en infraestructura.

El financiamiento a la demanda creció en términos relativos en el presupuesto público total de educación, de 44% a 74% entre 1990 y 2011, aumentando tendencialmente, además, los aportes absolutos del Estado a las Instituciones Privadas. (SIES, 1990-2011).

Sin embargo, junto con crecer en cobertura respecto del sistema, se acrecentaron las deudas de los estudiantes (cfr. datos Tabla 3); de un total de 5.119 estudiantes consultados, el promedio de la deuda es de 11 Millones. Si se consideran el total de las deudas asumidas por los estudiantes, un 43% declara que éstas corresponden a deudas por créditos para financiar su educación. Se hace evidente que muchas de las deudas asociadas se vinculan con gastos a este ítem.

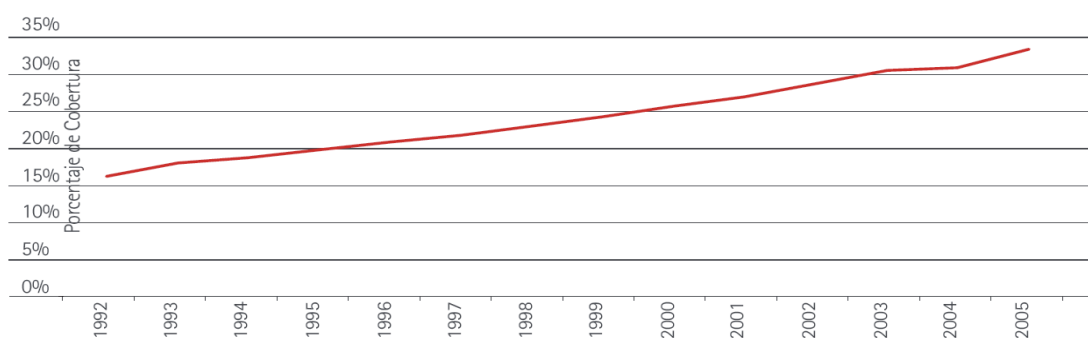
En la imagen recogida del sitio del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), se da cuenta que del total de jóvenes que declaran alguna deuda o crédito, un 43% corresponde a temas asociados a financiamiento de la formación de nivel terciario, incluso del 39% que declara tener deudas con tarjetas de crédito o casas comerciales, un porcentaje de éstas se asocia a deudas de este tipo (Gráfico N° 3). Se hace evidente, en este sentido, que el sistema de formación terciario, si bien ha aumentado y modificado la estructura de su matrícula, sigue presentando evidentes indicios de inequidad.

Gráfico 1 Matrícula pregrado 1983-2005



Fuente: Ministerio de Educación 2005

Gráfico 2 Cobertura de matrícula de pregrado según la población de 18 a 24 años de edad



Fuente: Ministerio de Educación 2005

Tabla 3 Distribución de la deuda de estudiantes de la educación superior en Chile

Rango de deuda	Menos de \$5 MM	\$5 MM - \$10 MM	\$10 MM - \$15 MM	\$15 MM - \$20 MM	Más de \$15 MM
N° Estudiantes	1046	1462	1151	765	695
Monto Deuda	\$ 2.942.028.163	\$ 10.632.574.749	\$ 13.729.594.312	\$ 12.809.689.155	\$ 18.010.116.700

Deuda Total	\$ 58.124.003.079
N° de Estudiantes	5119
Promedio Deuda	\$ 11.354.562

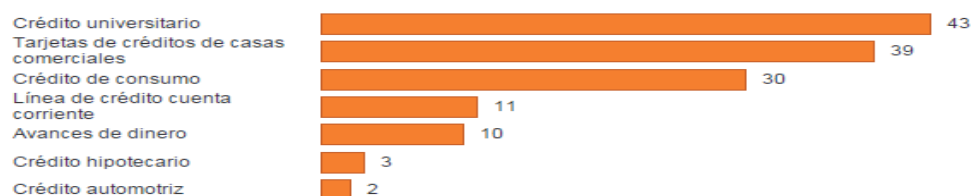
Fuente Instituto Nacional de la Juventud

Gráfico 3 Tipo de deuda declarada por los estudiantes de la ES

Tipo de deuda

De los jóvenes que tienen crédito o deuda, el **principal tipo de éstas corresponde a un crédito universitario.**

¿Qué tipo de deuda o crédito tiene?



Created with [Datawrapper](#)

Source: Injuv, [Get the data](#)

Fuente: Instituto Nacional de la Juventud

La estructura de matrícula del sistema universitario nacional se reorganiza a partir de mediados de la década del 90, un mayor grupo de personas provenientes de sectores más vulnerables de la sociedad comienzan a tener acceso a la educación terciaria; sin embargo, esta evolución no va acompañada de un proceso de mayor desarrollo social ni económico para sus familias, lo que genera que muchos de estos estudiantes que ingresan a la universidad deban abandonar el sueño de la carrera profesional como consecuencia de la escases de recursos de sus familias para soportar el peso que implica tener un miembro de la familia estudiando, particularmente por los gastos asociados al proceso y que se expresan en alimentación, manutención y vivienda para estudiantes provenientes de sectores rurales, costos de libros y equipamientos, entre otros. No se puede desconocer el impulso que el aumento en los sectores más privados psicosocialmente de la sociedad ha implicado el proceso de masificación de la matrícula, pero al mismo tiempo los datos dan cuenta de un alto número de fracaso y deserción asociados.

2.3. El alumnado universitario chileno en situación de vulnerabilidad

La cuestión central en este punto es preguntarse de dónde provienen los estudiantes, quiénes son y cómo se estructura su base social. Tal como ya lo hemos señalado, pertenecen básicamente a los quintiles 1 y 2 de la clasificación socioeconómica nacional.

A este respecto, es importante señalar, para el caso chileno, que las variables de definición de los grupos en la clasificación socioeconómica se construyen sobre la base del ingreso familiar, lo que significa que el total del ingreso se distribuye en el total de personas que conforman el grupo familiar; sobre esa base se organiza la población en cinco quintiles, cada uno de ellos incluye a dos deciles de la distribución de ingreso. A partir de esta distribución se focalizan las inversiones y la distribución de los beneficios sociales otorgados por el Estado, la Tabla N° 4² sistematiza la distribución del ingreso y la clasificación socioeconómica resultante.

Lo anterior da cuenta que los estudiantes que ingresan a la universidad se ubican mayoritariamente en hogares que presentan los más bajos ingresos de la clasificación nacional; tal como ya lo señaláramos, históricamente estos grupos no accedían a la educación superior y hoy su presencia es importante en la estructura de la matrícula terciaria (ver Gráfico N° 4).

Del 100% de los estudiantes de la UCT, un 67% corresponde a primera generación de su familia en la educación terciaria y el 80% se asocia a los quintiles 1, 2 y 3; por otro lado, el 52.5% de los estudiantes proviene de comunas y localidades rurales cordilleranas y costeras de la región, lo que incorpora en el análisis un tema de dispersión territorial significativo y

²\$48.750 pesos chilenos corresponden aproximadamente a €63 los que correspondería a un total de €252 para un grupo familiar de 4 personas en el quintil 1 y un total aproximado de €793 per cápita en el quintil 5 siendo este dato un punto de partida.

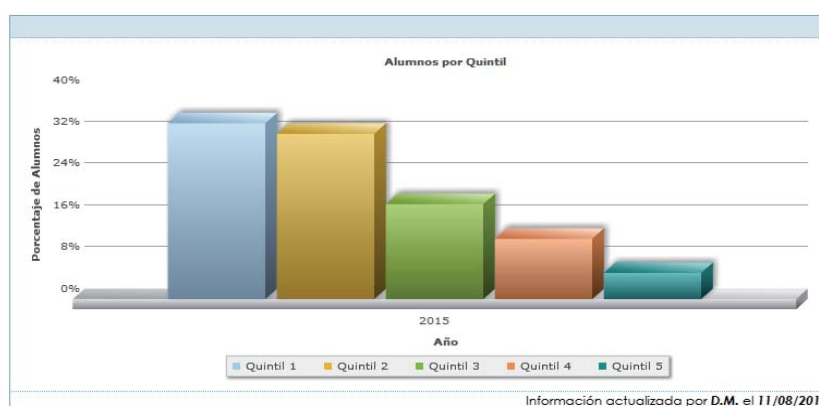
que tiene un impacto en la disposición de recursos de las familias para garantizar la estadía de sus estudiantes en el sistema.

Tabla 4 Deciles y quintiles según Encuesta Casen 2011, actualizada por IPC a agosto 2015

Quintil	Decíl	Desde \$	Hasta \$
1	1	-	74.969
	2	74.970	125.558
2	3	125.559	193.104
	4	193.105	352.743
3	5	355.744	516.540
	6	516.540	748.983

Fuente: Encuesta CASEN 2015 INE

Gráfico 4 Porcentaje estudiantes de la UCT por quintil



Fuente: http://kimn.uctemuco.cl/kimn/reportes/rep_portada.asp

Es evidente que los datos de acceso dan cuenta de un conjunto de mayor posibilidad para personas que no contaban con estas oportunidades, sin embargo, si se compara este mismo proceso de acceso con la realidad del sistema universitario nacional es posible señalar que, como indica el Informe final del Consejo para la Calidad de la Educación (2006), existe una diferencia notable con la conformación de la matrícula, dado que la cobertura de la matrícula de educación terciaria presenta discrepancias según el nivel de ingreso familiar de los estudiantes, en consecuencia, para el resto del país sólo un 15% de los matriculados corresponde al quintil de más bajos ingresos mientras que el 74% se ubica en los quintiles de

más altos ingresos. Díaz (2008) señala al respecto que mientras en el 20% de mayores ingresos la cobertura en la educación superior es de 53,1%, el 20% de menores ingresos apenas alcanza a 13,7%. El tema constituye, en el contexto de la UCT, un elemento clave que rompe con la dinámica del sistema de educación terciario a nivel nacional dado que instala en sus aulas un colectivo de personas que habitualmente no accedían a este tipo de educación, y lo hace de forma masiva, tensionando evidentemente las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, generando nuevos desafíos a la docencia y a la universidad en su conjunto.

2.4. Los desafíos que enfrenta la educación superior con estudiantes en situación de vulnerabilidad

Tal como ya se ha señalado la educación terciaria chilena ha experimentado un cambio significativo en los últimos años, esto se ha expresado de manera contundente en el comportamiento de la matrícula total la que se ha triplicado desde el retorno a la democracia. A comienzo de la década de los 90 el nivel terciario de formación alcanzó un tamaño tal que, comparado con estructuras universitarias a nivel mundial, adquiere las características de un sistema masivo. Su crecimiento constante observado en los últimos 20 años da cuenta de un sistema con características de acceso universal según la clasificación desarrollada por Martin Trow (2007), quien, sobre la base de estudios internacionales comparados, propone las categorías de sistemas de educación superior de élite (0-15% de cobertura), masivos (16-50%) y de acceso universal (50% o más). Lo anterior genera una serie de procesos asociados que complejizan el desarrollo de las actividades de la propia universidad, descontando los temas de infraestructura y de recursos humanos necesarios, uno de los desafíos clave es la necesidad de instalar procesos de innovación en la práctica de la docencia con el objeto de no generar espacios de vulnerabilización en aquellos estudiantes que, de entrada, ya presentan características asociadas a condiciones de desventaja respecto a otros colectivos de

estudiantes, Martínez señala que “...mejorar las oportunidades de acceso mediante correcciones al modelo de selección es insuficiente para lograr una igualdad efectiva de oportunidades educativas en educación superior. Se requiere ajustar las políticas institucionales dirigidas a asegurar la equidad en la permanencia de los estudiantes que, reuniendo el talento necesario, ingresan a la Universidad en una posición de desventaja debido a sus contextos vulnerables y a las carencias presentadas en el sistema escolar de procedencia” (2011 p.7). González et al., por otro lado, dan cuenta que en Chile se aprecia una “menor retención de estudiantes de los dos quintiles más pobres (I y II), cuando la permanencia al interior del sistema universitario disminuye de 40% en el primer año a 14% en el cuarto año, mientras que entre los dos quintiles más ricos (IV y V) sólo disminuye la participación desde 29% en el primer año a 21% en el cuarto año” (2009: p. 47). Los desafíos se asocian básicamente a cuatro dimensiones, acceso, permanencia, desempeño y resultados.

2.5. Acceso a la educación superior de estudiantes en situación de vulnerabilidad

Garantizar el ingreso de sectores vulnerables a la educación superior no basta, el gran desafío se encuentra en garantizar la permanencia, los resultados, la titulación oportuna y una buena empleabilidad para cientos de jóvenes que hoy se encuentran en las universidades; en torno a estos temas hoy se plantean una serie de desafíos para el Estado y las propias Universidades que reciben a estos estudiantes, ambos deben garantizar que todos los individuos puedan lograr resultados educativos que les permitan insertarse en el mundo laboral y en el sistema social en igualdad de condiciones y derechos (Espinoza & González, 2015 p. 530). Canales y De los Ríos (2009) señalan a este respecto que la adquisición de nuevos códigos y grupos de trabajo resulta particularmente compleja para los alumnos provenientes de sectores vulnerables, pues se reconocen en una posición de desigualdad, no solamente en cuanto al manejo de contenidos y cultura general, sino también en su capital

social, pues sus redes se encuentran muy desvinculadas del sistema universitario. Paralelo a los esfuerzos que se deben desarrollar con los individuos, se suman los que las universidades deben asumir desde la perspectiva institucional, vinculados al aumento de la diversidad socioeconómica y sociocultural de los nuevos estudiantes, dado que la apertura a nuevos grupos que tradicionalmente se encontraban excluidos del sistema genera nuevas preguntas (Sebastián, 2007: p. 84-85); sin embargo, agrega el mismo autor, existe una falta de visibilización de la diversidad por parte de las instituciones de educación superior o se percibe como un problema y no como una oportunidad, pues la diversificación del estudiantado se traduciría más bien en una baja en la calidad de los estudiantes, muchos de los cuales llegarían a formarse sin tener todos los conocimientos y/o competencias necesarios, lo cual no sólo incidiría en una baja en sus resultados sino, también, de los otros que sí tendrían las capacidades instaladas requeridas para aprovechar la experiencia (Sebastián, 2007).

A raíz de la multiplicidad de dificultades que se presentan a los estudiantes que provienen de contextos vulnerables, la solución no se encuentra solamente en apoyos financieros como becas, sino que se requiere elaborar estrategias y prácticas complementarias que permitan mejorar la permanencia de los estudiantes.

La situación de los estudiantes que han ingresado a las aulas universitarias, presenta comportamientos disímiles, en términos generales, se puede señalar en base a los resultados, que para el caso chileno las trayectorias de escolarización secundaria condicionan en gran medida la situación de permanencia, continuidad y egreso de los estudiantes universitarios; en este sentido los datos dan cuenta de la profunda desigualdad que existe en el sistema de educación de nuestro país, pues “el acceso a la educación superior está condicionado en gran medida por la formación previa que traen los estudiantes” (Espinoza & González, 2015 p.542). El Gráfico N° 5 resume el comportamiento de las trayectorias escolares de los

estudiantes que ingresaron a primer año de educación básica el año 1995 y su matrícula en la universidad al cabo de 12 años de escolarización, el resultado indica que sólo el 25% de los 300.000 registrados en primer año en 1995 rinde la Prueba de Selección Universitaria (PSU), de éstos, gran parte corresponde a los quintiles de más altos ingresos. Si se analiza el número de estudiantes inscritos para rendir el examen de selección para el ingreso a las universidades chilenas, la tendencia se repite cuando ésta se cruza con el tipo de establecimiento del que se ha egresado³ (ver Tabla N° 5), en ella se evidencia que para el caso de estudiantes de establecimientos privados casi la totalidad rinde la evaluación a la que se inscribió, en cambio para el caso de establecimientos públicos, esta realidad presenta discrepancias dado que los estudiantes se inscriben para sus evaluaciones y sin embargo, no las rinden, lo que eventualmente da cuenta de una sobrerrepresentación de los estudiantes de colegios privados en la matrícula de la IES a pesar de su baja presencia en la matrícula nacional (8% del total de la matrícula).

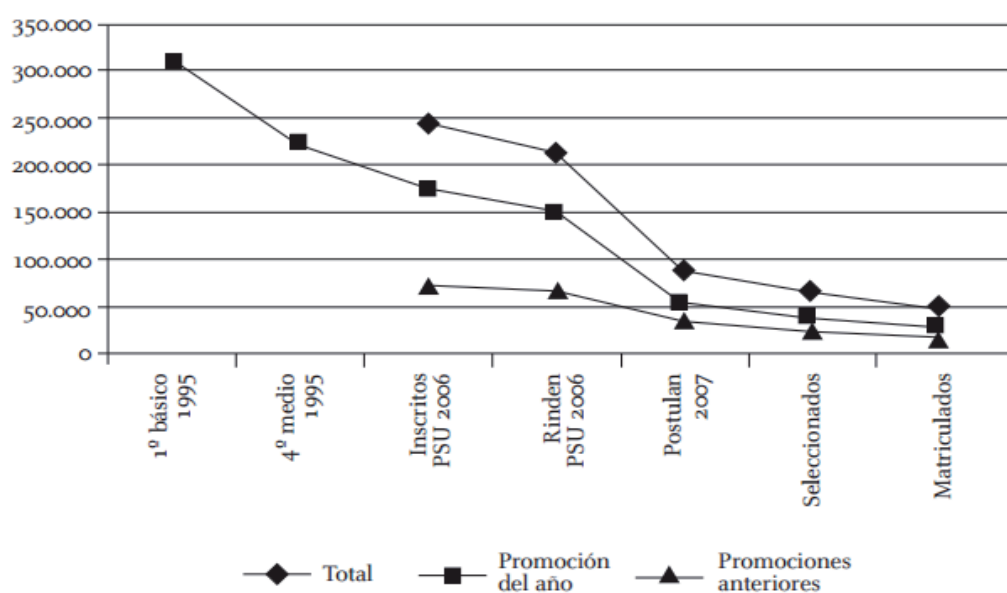
Si el análisis se realiza por decíl de ingreso a nivel nacional, es posible identificar avances importantes tendientes a la equidad del sistema; tal como señala Espinoza & González (2015), el índice de desigualdad entre los grupos extremos se redujo del 11,7% para el año 1990 a un 3,4% para los mismos grupos en 2011. Sin embargo, señalan los mismos autores, esta mayor cobertura puede estar asociada a una oferta de baja calidad generada por instituciones vinculadas a la formación técnica que no se encuentran acreditadas y que resultan muy atractivas para los sectores vulnerables porque ofrecen carreras cortas y de

³Cabe señalar que en Chile existen tres sistemas de dependencia asociados a la educación, uno público vinculado a corporaciones municipales de educación, este sector recibe aportes y subsidios del Estado, un segundo grupo subvencionado (concertado) que se nutre de aportes del Estado y hasta hace poco de copagos de los apoderados y un tercer grupo que corresponde a establecimientos particulares pagados donde el Estado sólo regula aspectos técnicos curriculares, pero no aporta económicamente y corresponde al 8% de matrícula total del país.

rápida salida al mercado, lo que haría visualizar estas cifras con cierta precaución (cfr. Tabla N° 6).

Lo anterior, hace evidente el cambio de estructura en la matrícula de las universidades chilenas; sin embargo, a pesar de los ingentes esfuerzos, el sistema sigue siendo inequitativo y desigual y se basa fundamentalmente en las trayectorias de los estudiantes; lo anterior no constituiría un problema si el sistema garantizara ciertos niveles de equidad en esas trayectorias, la evidencia demuestra que para el caso chileno, tal como ya lo hemos señalado, existe un sistema que sacraliza la desigualdad; al respecto es interesante revisar el trabajo de Jesús Redondo (2005 y 2007)

Gráfico 5 Trayectoria del Alumnado que ingresó a 1° básico en 1995 y su inserción en las Universidades del CRUCH en 2007



Fuente: Latorre, González y Espinoza (2009) sobre la base de MINEDUC, compendio de información estadística 1995 y estadísticas educacionales 2006; Universidad de Chile, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), proceso de admisión 2007

Tabla 5 Estudiantes inscritos para rendir Prueba de Selección Universitaria y los que efectivamente rinden el examen, según dependencia y año de egreso

Dependencia	Promoción Año		Promociones Anteriores		Total	
	Inscritos	Rinden	Inscritos	Rinden	Inscritos	Rinden
Municipal	75.182	59.243	27.278	23.913	102.460	83.156
Particular Subvencionado	105.923	91.268	35.945	32.257	141.868	123.525
Particular Pagado	19.114	18.824	7.061	5.954	26.175	24.778
Rec. Estud. y Val. Est	894	767	1.269	1.076	2.163	1.843
Total	201.113	170.102	71.553	63.200	272.666	233.302

Rec. de Estud. y Val. Est.: Reconocimiento de Estudios y Validación de Estudios.

Fuente: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) 2013

Tabla 6 Cobertura en ES según decil de ingreso autónomo del hogar, 1997-2011

Año	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	TOTAL	INDICE DE DISPERSIÓN
1990	4,1	3,5	5,0	7,9	10,2	11,4	14,5	27,0	29,3	47,9	14,3	11,7
2000	7,1	9,2	12,5	18,1	23,6	34,1	38,3	48,5	67,1	99,7	30,7	14,0
2011	27,1	26,8	32,7	34,9	37,0	42,0	51,7	60,8	78,2	90,9	45,8	3,4

Fuente: Encuestas CASEN 1990, 2000 y 2011

2.6. Permanencia de estudiantes en situación de vulnerabilidad

Respecto de la permanencia, el tema se abordará desde la perspectiva de la retención, entendiendo que detrás de ella se da cuenta de la permanencia de los estudiantes, en consecuencia, estamos hablando de la “no deserción del sistema” (Espinoza & González, 2015 p. 551) según datos del CINDA/Unesco 2006); se puede afirmar que más del 50% de los rezagados se titulan en algún momento.

La observación realizada a partir de los datos de la Tabla 7 da cuenta que existe una mayor retención de estudiantes en las universidades, mientras que disminuye en el caso de los CFT e

IP⁴: si bien, como señalan Espinoza y González (2015), lo razonable es que en carreras cortas la deserción debiese ser menor; en el caso chileno los datos demuestran lo contrario, la explicación podría estar básicamente en razones de índole económica, tal como lo afirmáramos anteriormente, la matrícula de estas instituciones se compone de familias de muy bajos ingresos; en este punto surge una de las críticas al modelo de educación terciaria chilena de carácter público que ha renunciado a la formación de técnicos dejándola básicamente en manos privadas; afortunadamente desde el año 2015 se ha iniciado la instalación de quince CFT estatales a nivel nacional como parte del proceso de reforma de la Educación Superior.

Un aspecto interesante de analizar, en torno a la retención, es el comportamiento de ésta sobre la base de los puntajes de ingreso de los estudiantes al sistema universitario. Recordemos que en Chile todo estudiante que desee ingresar a la universidad debe rendir un examen de ingreso, la Prueba de Selección Universitaria (PSU), este examen único nacional constituye el principal, aunque no único, sistema de selectividad para las universidades chilenas; para el ingreso a un CFT e IP este examen no es requisito.

Tabla 7 Tasa de retención de primer año por tipo de institución post secundaria, cohortes de ingreso de 2007 a 2012

Tipo de Institución	Cohorte 2007	Cohorte 2008	Cohorte 2009	Cohorte 2010	Cohorte 2012	Diferencias de retención en primer año 2007-2012
CFT	62,5	64,0	65,7	64,7	63,4	0,9
IP	58,1	63,0	63,5	64,3	63,9	5,8
UNIVERSIDADES	75,0	74,6	74,5	77,5	74,6	-0,4
TOTAL	67,9	69,4	69,6	70,9	68,7	0,8

Fuente: Sistema de Información de la Educación Superior (SIES) (2012 y 2013) tomado de (Espinoza & González, 2015 p. 551)

⁴CFT son Centros de Formación Técnica, e IP corresponde a Institutos Profesionales, ambas instituciones nacen al alero de la reforma universitaria llevada adelante por la dictadura el año 1982. Su carácter es eminentemente privado con fines de lucro.

Según los datos obtenidos, existe una relación directa entre puntaje obtenido y la retención, en este sentido a mayor puntaje mayores son las posibilidades del estudiante de mantenerse en su carrera (Espinoza & González, 2015); menos de un 5% de estudiantes que obtuvieron altos resultados en su PSU no continuaron estudios al cabo de primer año, nuevamente aparece en la reflexión las inequidades de las trayectorias educativas del sistema. Las posibilidades de un mayor puntaje en la PSU se asocian directamente con las coberturas curriculares adquiridas en la formación secundaria, en consecuencia, un estudiante expuesto a una mayor cobertura del currículo en secundaria posee altas posibilidades de obtener mayores y mejores puntajes que un estudiante que no tiene la misma posibilidad. Lamentablemente en el caso chileno esto se asocia, de manera directa, al tipo de establecimiento al que se accede, y en consecuencia, un estudiante que asiste a un establecimiento público (municipal) tiene menores posibilidades que un estudiante que accede a un establecimiento privado (al respecto ver el trabajo de Redondo, 2005-2007).

Tabla 8 Tasa de retención de estudiantes de primer año según puntaje PSU, Cohortes de ingreso 2007 y 2010

Rango de puntaje PSU	Cohorte 2007	Cohorte 2010
Menos de 475 ptos. PSU	63,7	68,1
Entre 500 y 550	79,1	80,4
Entre 60 y 650	84,4	84,3
Entre 700 y 750	90,3	88,8
Más de 800	97,5	95,3

Fuente: Sistema de Información de la Educación Superior (SIES) (2012) tomado de (Espinoza & González, 2015 p. 554)

Un tercer aspecto del análisis se vincula a las calificaciones obtenidas por los estudiantes en sus trayectorias educativas a nivel secundario. Para el caso chileno, desde el año 2010 se ha implementado el sistema de ranking de notas; esta es una herramienta en la batería de admisión a las universidades que se suma a las Notas de Enseñanza Media (NEM) y a la PSU

y que tiende a la instalación de criterios de mayor equidad, dado que busca premiar las trayectorias de los estudiantes más allá del tipo de establecimiento al que asista. A diferencia de los otros dos instrumentos, el ranking varía de acuerdo a cada colegio y busca reconocer el esfuerzo de los estudiantes de acuerdo a su propio entorno, sin discriminar por nivel socioeconómico, género, o si salió de un liceo técnico. El ranking se sustenta en el principio que el talento se distribuye de manera homogénea en la sociedad (Rawls 1971). La propuesta nace sobre la base de investigaciones y proyectos piloto que han verificado que aquellos alumnos que se han destacado durante los cuatro años de enseñanza media, tienen mejores resultados en la educación terciaria (Gil, Frites, Muñoz. 2010, p. 28). Su funcionamiento se organiza sobre el cálculo de una calificación promedio y una calificación máxima para cada establecimiento del país, utilizando las calificaciones de todos los estudiantes de enseñanza media de cada colegio en los tres años anteriores. Con esto se evita generar lógicas competitivas e inflación de notas. Los alumnos no compiten con sus compañeros. A la nota promedio de cada colegio se le asigna el puntaje correspondiente según la escala NEM: todos los estudiantes que egresan con una nota superior al promedio tienen una bonificación en su puntaje que crece hasta los 850 puntos para la nota que está en el promedio mayor de su colegio. Los alumnos que obtienen una nota inferior al promedio de su colegio mantienen su puntaje NEM.

Los datos revelan que "estudiantes que han alcanzado una mayor ubicación en el ranking de calificaciones en la formación secundaria, desertan menos y tienen mayores expectativas de titulación, los datos recogidos por Espinoza & González (2015 p. 553), señalan que el "86% de los estudiantes que ingresaron a IES con promedios superiores al 6,5⁵ de mantuvieron en la universidad al cabo de un año, mientras que sólo un tercio de los

⁵En Chile las calificaciones de los estudiantes se representan en una escala de 1 a 7 siendo esta última la calificación máxima.

estudiantes con promedios que oscilaban entre el 4,0 y el 4,5 lograron continuar estudios al cabo de un año” (ver Tabla 9).

Tabla 9 Tasa de retención de estudiantes que cursan el primer año en el sistema terciario según calificaciones de secundaria cohortes 2007-2010

Rango de NEM	Cohorte 2007	Cohorte 2010
4,0 – 4,5	37,8	38,9
5,0 – 5,5	63,7	67,7
6,5 – 7,0	86,4	86,4

Fuente: Sistema de Información de la Educación Superior (SIES) (2012) tomado de (Espinoza & González, 2015 p. 554)

Un dato interesante de abordar en el análisis de la deserción, se vincula a la procedencia de los estudiantes, tal como lo hemos señalado y siguiendo la reflexión de Redondo (2005 y 2007) en Chile existe una especie de Apartheid educativo que segmenta a la sociedad por tipo de ingreso y en cierto modo condiciona sus oportunidades futuras, esta realidad se ha intentado corregir con la promulgación de la ley 20.609, que entra en vigencia el año 2016 y que busca garantizar la inclusión de todos los estudiantes, sin embargo, las diferencias se mantienen.

Respecto del punto anterior, el trabajo referenciado de Espinoza & González (2015) señala que, si bien se han producido avances respecto de la permanencia, tanto de estudiantes provenientes de los tres tipos de establecimientos reconocidos en el sistema nacional de escolarización, la mayor prevalencia respecto del indicador sigue estando asociada a estudiantes provenientes de establecimientos privados por sobre los otros dos grupos de estudiantes (públicos y subvencionados), al respecto ver Tabla 10.

Al analizar los datos, surgen algunos elementos destacados, se asocian a la diferencia que existe entre los dos casos extremos de estudiantes de colegios privados y aquellos que provienen de establecimientos públicos, para el año 2007 la diferencia en la retención

expresada en porcentajes de la población que ingresó a las IES es de 10,3% entre un grupo y otro, esto significa que la permanencia del primer grupo (privados) respecto del segundo (públicos) da cuenta de una mejor situación de uno respecto del otro, para el año 2010 esta diferencia aumenta a un 12,3%. Si bien, al analizar los grupos por separado y sobre su mismo desempeño se evidencian aumentos, al realizar el cruce entre uno y otro colectivo las diferencias aumentan a favor de los estudiantes provenientes de colegios privados, lo que ratifica el peso que posee la trayectoria de los estudiantes en el nivel secundario condicionando sus mayores posibilidades de éxito en la educación terciaria. Un segundo aspecto, es que de los estudiantes del sector público que desertan del sistema terciario, existe una mayor prevalencia de estudiantes que provienen de la formación técnico profesional versus aquella población que proviene de formación científico humanista (Larrañaga, Cabezas y Dussillant, 2013); la explicación de esta situación puede responder a dos variables, sólo mencionamos la primera de ellas asociada a los intereses de estos estudiantes que se vinculan con el ingreso temprano al mundo del trabajo y ven los estudios de nivel terciario como una oportunidad, pero no como un fin en sí mismo, dado que su situación socioeconómica es precaria buscan generar recursos de manera rápida.

Tabla 10 Tasa de retención de estudiantes de primer año por tipo de establecimiento de origen cohortes 2007-2010

Tipo de institución	Cohorte 2007	Cohorte 2008	Cohorte 2009	Cohorte 2010	Diferencias de retención en primer año entre 2007-2012
Municipal	68,1	69,7	70,1	70,1	2
Particular subvencionado (concertado)	70,5	72,0	72,4	73,3	2,8
Privado	80,4	79,9	78,3	80,4	0
TOTAL	70,9	72,1	72,2	72,8	1,9

Fuente: Sistema de Información de la Educación Superior (SIES) (2012) tomado de (Espinoza & González, 2015 p. 556)

2.7. Desempeño y resultados de estudiantes en situación de vulnerabilidad

En términos generales los resultados son un tema complejo de analizar dado que se requiere de modelos de formación relativamente homogéneos y comparables, especialmente en lo que respecta a las cargas de tiempo que se plantean a los estudiantes a lo largo de su trayectoria formativa; sin embargo, a pesar de lo anterior, es posible avanzar en algunos datos que permiten dar cuenta de la realidad.

En Chile, desde el año 2006, las universidades adscritas al Consejo de Rectores, toman la decisión de establecer un sistema único de créditos (SCT-Chile) con el objeto de: (1) considerar el tiempo que requiere un estudiantes para el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias laborales en una determinada actividad curricular; (2) promover la legibilidad de un programa de formación y la transferencia de estos créditos académicos de una institución a otra; y por último, (3) favorecer la movilidad estudiantil universitaria (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, 2007 p. 10). Si bien, gran parte del sistema universitario se encuentra en este proceso, los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica no se adscriben del todo al sistema de SCT, lo que imposibilita el análisis con este tipo de instituciones. Una estrategia razonable de comparación, respecto el desempeño y los resultados, es contar con un sistema de aseguramiento de la calidad que garantice ciertos estándares mínimos por carrera y programa de formación; tal como señala Espinoza & González (2015) esto reduciría el riesgo de que estudiantes con mayor vulnerabilidad accedan a instituciones y programas de dudosa calidad, lo que eventualmente podría generar un proceso de precarización respecto del reconocimiento que el mercado realiza de las cualificaciones profesionales obtenidas, aumentando la existencia de una segmentación socioeconómica, sumada a las anteriores, condicionando el futuro laboral de los estudiantes.

El desempeño se vincula a la progresión de los estudiantes a lo largo de procesos formativos; a pesar de la precariedad de los datos, es posible señalar que aproximadamente el 50% de los estudiantes de las IES presentan algún nivel de retraso en su proceso formativo y respecto del promedio de finalización de una carrera de cinco años en Chile, éste es de siete años. A nivel nacional los datos desagregados por género y grupo étnico son fragmentarios y no permiten un análisis para estos colectivos. Sin embargo, se puede afirmar que el retraso, en particular en colectivos vulnerables, tiene un impacto en el plano personal, además del familiar y social.

Desde la perspectiva de los resultados, expresada ésta en titulación oportuna y empleabilidad, es posible afirmar, respecto del primer punto, que existe un retraso evidente en los procesos de titulación. En general, entre los estudiantes chilenos, se puede observar una extensión que en promedio, supera los dos años por sobre la cantidad de años definidos para una carrera de cinco años. Los costos asociados en el plano social y familiar son crecientes y un gran número de estudiantes, frente a esta situación, no se titulan o lo hacen superando los promedios debido a que deben salir a trabajar por un periodo para reunir los recursos necesarios para volver a su proceso de formación, con los efectos que esto tiene para un estudiante. Más allá de esta situación, es destacable que más del 70% de los estudiantes chilenos desempeña algún trabajo remunerado, y que en no pocas ocasiones, supera con creces las exenciones horarias definidas por las unidades académicas.

Respecto de los procesos vinculados a los resultados expresados en empleabilidad, seguiremos los análisis realizados por Espinoza & González (2015), ellos identifican cuatro premisas de análisis en su estudio, la primera señala que, a pesar de las afirmaciones anteriores referidas a la prolongación excesiva de los estudios, no se puede negar que hoy existen más egresados de las IES que en otras épocas, lo que evidentemente genera una fuerte presión sobre el mercado del trabajo. La segunda, tal como afirman los autores, existe una

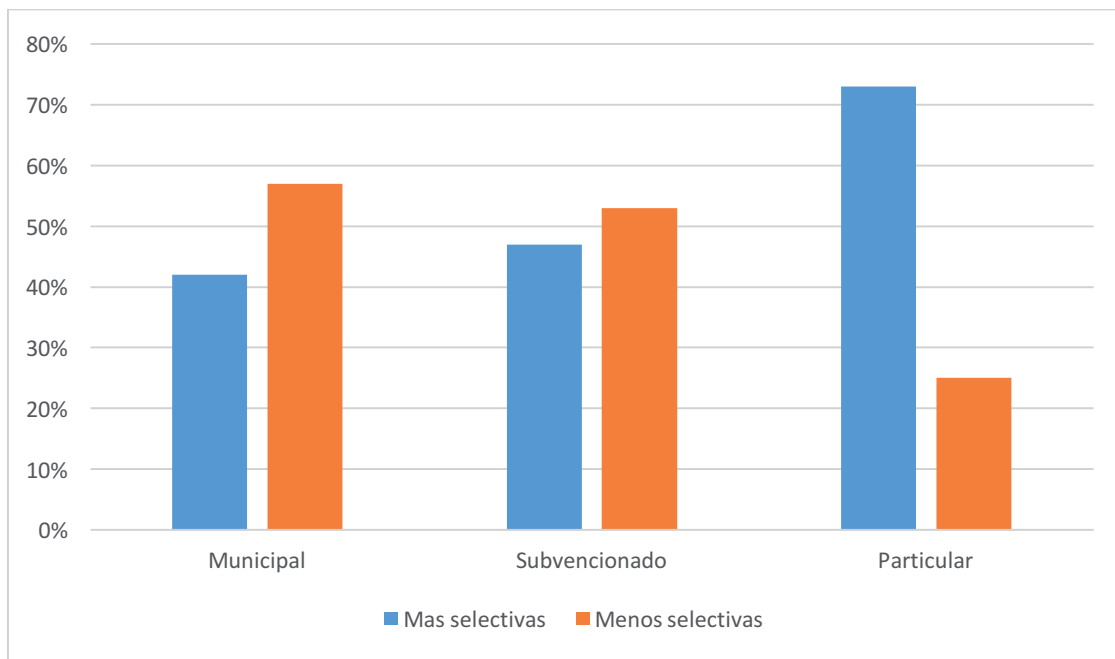
tendencia a que los estudiantes provenientes de sectores vulnerables tiendan a optar por carreras de corta duración vinculadas a una formación técnica que, en algunas ocasiones, no cuentan con aportes del Estado y que en gran medida los costos han sido asumidos por las familias; en estos casos se suma la dudosa calidad vinculada a los programas de titulación, generando procesos de vulneración, dado que el mercado no necesariamente reconoce las cualificaciones entregadas. Como un tercer aspecto, dada la fuerte oferta al mercado de egresados, se ha producido un proceso de precarización del empleo generando una tendencia al subempleo en particular en carreras de “tiza y pizarrón”. Un cuarto aspecto se vincula a la falta del mérito como un medio para acceder a mejores condiciones, para Núñez y Gutiérrez (2004) el origen es una variable determinante en la posibilidad de acceder al empleo, en consecuencia, el tipo y el nombre de la institución formadora puede ser un excelente predictor de la inserción laboral de los egresados, cabe recordar, tal como ya lo hemos señalado anteriormente, a las Instituciones de mayor prestigio y renombre, en general, acceden estudiantes egresados de establecimientos privados (ver Tabla 11 y Gráfico 6), evidenciándose la presencia de estudiantes con mejores trayectorias de formación secundaria en comparación con otros colectivos con atributos de mayor vulnerabilidad socioeducativa.

Tabla 11 Porcentaje de estudiantes que Ingresan a la Pontificia Universidad Católica de Chile estudiantes de primer año por tipo de establecimiento de origen cohortes 2005-2011

Dependencia	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Particular pagado	62%	65%	65%	66%	66%	65%	64%
Particular subvencionado (concertado)	22%	21%	22%	22%	23%	23%	22%
Municipal (público)	16%	15%	13%	12%	11%	12%	13%
Sin Información	/	/	/	/	/	/	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Cabrera (2011)

Gráfico 6 Distribución de alumnos universitarios según dependencia en instituciones de mayor o menor selectividad



Fuente: Manzi, Bravo, Del Pino, Donoso y Martínez (2006)

En consecuencia, si bien las posibilidades de acceso a las IES son claramente mayores, el análisis desde la perspectiva de los resultados, expresados en oportunidades reales de empleabilidad, son dispares y dan cuenta de una profunda inequidad al interior del sistema de educación terciario que urge ser corregida (Opech, 2008).

2.8. Problema de investigación y objeto de estudio

El objeto de estudio es la vulnerabilidad en la educación superior, específicamente en la UCT. La evidencia demuestra que la masificación de la matrícula, como ya se ha reseñado, en particular en los quintiles más bajos de la sociedad, plantea la necesidad de abordar desde la investigación el tipo de respuestas que las universidades y los docentes han generado para estos nuevos estudiantes. La pregunta central es ¿cómo se asume la presencia de estos nuevos estudiantes en la dinámica de la Universidad y en particular desde la perspectiva de las

prácticas de los docentes? El estudio, busca profundizar sobre estos aspectos y generar conocimiento sobre la base de las prácticas educativas en contextos universitarios asociadas a estudiantes que presentan significativos niveles de vulnerabilidad. El supuesto que subyace es el impacto que estos nuevos estudiantes tienen sobre las prácticas de docentes universitarios y los desafíos que plantean para su quehacer y el de las instituciones de educación terciaria.

En el contexto de la investigación se abordarán las prácticas de docentes de primer año. La definición del nivel de formación responde a la necesidad de identificar este tipo de prácticas y los procesos desarrollados por la Universidad para generar respuestas a las demandas de dichos estudiantes y los déficits que presentan asociados al desarrollo de competencias acumuladas en sus trayectorias educativas previas.

El estudio busca describir las situaciones de vulnerabilidad presentes en el contexto universitario, en particular el caso de la UCT, de manera que a partir de esta descripción se puedan analizar las percepciones que los docentes tienen con respecto a las situaciones de vulnerabilidad de sus estudiantes. La propuesta busca avanzar en la generación de conocimiento respecto de las conceptualizaciones y las prácticas educativas de los docentes de la UCT, así como explorar desde el discurso de los docentes las respuestas institucionales planteadas frente a este tipo de estudiantes, así como también generar propuestas centradas en los niveles apuntados para la atención de alumnos en situación de vulnerabilidad.

La metodología corresponde a un estudio de caso, siendo el caso la UCT. La opción se explica por las características regionales asociadas a un alto índice de vulnerabilidad social expresada en el índice de desarrollo humano para la región (PNUD 2010) y a la definición que la propia Universidad ha planteado para hacerse cargo de manera preferente de dichos estudiantes, desde su proyecto educativo institucional y de sus definiciones estratégicas. De este modo, no sólo las dimensiones de orden territorial, sino que además las definiciones estratégicas de la política de la Universidad plantean una oportunidad para el estudio. Al

mismo tiempo, se genera un espacio fértil para la investigación asociado al proceso de renovación curricular que en los últimos cinco años ha comenzado a experimentar la Universidad y que se expresan en el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 y el documento del Modelo Educativo de la UCT: principios y lineamientos.

Otros elementos que nos permiten caracterizar a la Universidad como un caso, es la alta tasa de estudiantes provenientes de los tres primeros quintiles de la clasificación socioeconómica nacional, lo que hace de la UCT una Universidad que alcanza niveles por sobre el 80% de población vulnerable constituyéndose un hito a nivel nacional.

Las preguntas de investigación se vinculan a los tres niveles de análisis definidos para la investigación:

¿Cómo conceptualizan los docentes de la UCT la vulnerabilidad y con qué otros conceptos la asocian?

¿Cómo caracterizan los docentes a los estudiantes vulnerables, cuáles son los atributos que les asignan?

¿Reconocen los docentes en su práctica a estos estudiantes?

¿Cómo desarrollan los docentes su práctica con este tipo de estudiantes?

¿Cuáles son los tipos de respuestas que la Universidad, desde el plano institucional, desarrolla para responder a estas nuevas poblaciones de estudiantes?

¿Cómo se puede promover la mejora de la atención a los estudiantes en situación de vulnerabilidad?

2.9. Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación se centra en valorar la situación de vulnerabilidad de los estudiantes en la educación superior desde la perspectiva de las conceptualizaciones y prácticas docentes y las respuestas institucionales de la UCT.

2.9.1. Objetivos específicos

1. Describir el perfil del estudiante de educación superior vulnerable, a partir del discurso de los docentes de la Universidad Católica de Temuco.
2. Analizar las percepciones que los docentes de educación superior tienen con relación a las situaciones de vulnerabilidad de sus alumnos, a partir de su experiencia en aula en la UCT.
3. Analizar las prácticas desarrolladas por docentes de la UCT con estudiantes en situación de vulnerabilidad.
4. Analizar el tipo de respuesta institucional a las necesidades de los docentes que trabajan con estudiantes vulnerables.
5. Proponer alternativas para atender las situaciones de vulnerabilidad en el contexto de la educación superior.

III. Marco teórico referencial

3.1. Introducción del capítulo

El marco referencial que da cuenta del trabajo presentado se articula sobre la base del concepto de vulnerabilidad y la relación que éste posee con los conceptos de equidad y desigualdad. En una primera etapa se abordará la discusión teórica al respecto, identificando las visiones asociadas y las categorías vinculadas a ellas. En un segundo momento se desarrollará el concepto de docencia universitaria y las dimensiones y variables contextuales asociadas, para en un tercer momento abordar los conceptos de innovación y cambio en el contexto trabajado. Es importante tener presente que estas tres dimensiones, vulnerabilidad, docencia universitaria e innovación, constituyen el telón de fondo de la reflexión y las formas de articularse y relacionarse que darán cuenta del nuevo escenario, que surge a partir de la incorporación de nuevos colectivos a la educación terciaria.

3.2. Pobreza como concepto clave

Abrir las noticias del día y encontrar en ellas la palabra vulnerabilidad no es algo muy complejo de hacer, cada día más la expresión vulnerable y todos los conceptos asociados se repiten en distintos contextos. Se es vulnerable frente al riesgo de un Tsunami, frente a una enfermedad o frente a una crisis económica, sin embargo, a pesar que desde la comprensión del concepto, todos estamos expuestos al riesgo, es difícil establecer un consenso respecto de su significado.

Paulatinamente se ha ido estableciendo, por repetición, que el atributo de vulnerable es un concepto propio del pobre y generalmente se utiliza como sinónimo sin hacer la distinción.

En este punto, surge un primer elemento de análisis que es importante abordar desde la revisión, dado que ser pobre y ser vulnerable no necesariamente es la misma cuestión.

Respecto de la conceptualización de pobreza, algunos especialistas se refieren casi exclusivamente a los ingresos, al consumo y, hasta cierto punto, al bienestar humano, como elementos para entender y medir la condición de pobreza y bienestar de las personas; en este sentido, la ciencia económica ha propuesto variadas fórmulas para su comprensión. En la aproximación epistemológica de pobreza que realiza la economía, el concepto de bienestar económico de una persona se vincula básicamente a la disposición de ingresos para adquirir un nivel básico de consumo o de bienestar humano, en consecuencia, la diferencia del pobre de aquel que no lo es, se basa fundamentalmente en el nivel de ingreso y la ubicación objetiva que se define a partir de las denominadas líneas de pobreza resultante del análisis de ingreso.

Para otros especialistas de las ciencias sociales la definición de pobreza se expresa en una función de la falta de capacidades individuales, como la educación o la salud, para alcanzar un nivel básico de bienestar humano, en este caso la sola definición del nivel de ingreso no basta para delimitar el estado de pobreza de un sujeto. Por último, desde la sociología y la antropología, se han definido ciertos factores sociales, comportamentales y políticos que dan marco al bienestar humano. En este sentido, si bien se percibe como causa de la pobreza el comportamiento anormal o el aislamiento, existen argumentos divergentes para definir quién -los propios individuos o las instituciones- convierten a los pobres en personas anormales o aisladas del resto de la sociedad (Wagle, 2002).

En general, los tres enfoques de medición; bienestar económico, capacidades y exclusión social, se encuentran presentes en el análisis de la pobreza; el esfuerzo mayor se orienta, hoy en día, a la generación de una síntesis que articule las visiones identificadas. Sin embargo, el indicador más utilizado en la definición y medición de la pobreza es el bienestar económico (Wagle, 2002).

Perona (2008) respecto del análisis de la pobreza señala que “la noción de igualdad ha sido reemplazada por la de equidad (que es una parte de la igualdad), la agenda social se ha fraccionado y se ha ampliado para contemplar temas como la extrema pobreza, la equidad de género, de raza, de etnia, entre otros” (p.2). En el sentido que plantea la autora, la pobreza se constituye en un concepto basal de la reflexión, sin embargo, ésta se define como un fenómeno económico y social, que hace referencia a una situación de carencia efectiva y actual. En consecuencia, la pobreza da cuenta de la ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal, así como una insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar aquella posición.

Así, se es pobre cuando no se logra satisfacer algunos de los requerimientos que han sido definidos como "necesidades básicas", pero también se es pobre cuando, aun cubriéndolas, los ingresos se ubican por debajo de una imaginaria línea de pobreza (Perona 2008).

Por otro lado, las situaciones de carencia y deterioro, no sólo comprometen el presente con el debilitamiento de la trama social, sino que involucran a las generaciones futuras en la perspectiva de la transferencia intergeneracional de la pobreza.

En consecuencia, la pobreza condiciona al sujeto al deterioro de los vínculos relacionales que se traduce en un alejamiento de la vida pública donde la presencia política o su influencia social se mantienen en el plano de lo formal antes que en el real (Perona 2008).

Atkinson (1998), respecto de la exclusión, identifica tres dimensiones claves: (1) Toda definición de exclusión debe considerar el funcionamiento de toda la sociedad, no sólo la trayectoria individual, ya que las causas por las que algunos grupos tienen esta condición generalmente se encuentra en otro sector de la sociedad. (2) Implica una acción donde están involucrados otros actores. (3) El carácter dinámico de la exclusión, concierne a las perspectivas futuras, a la transmisión por generaciones de las condiciones de riesgo.

Visto desde este punto de partida, la pobreza y la consecuente exclusión poseen un carácter dinámico que se vincula de manera directa con el contexto y el tipo de sociedad en el que se desarrolla. Para Castel (1991, 1995, 1996) las situaciones de carencia se desarrollan sobre la base de dos ejes: el primero de ellos, referido a la integración-no integración vinculados fundamentalmente al trabajo, dado que éste posee un rol central en la capacidad del sujeto para proveerse los medios económicos que requiere; el segundo eje vinculado a la inserción, o no, en una sociabilidad socio familiar, es decir, la inscripción o la ruptura con respecto al sistema relacional en el seno del cual reproduce su existencia en el plano afectivo y social. Para Castel (1995) el cruce de los dos ejes definidos generaría tres zonas: de integrados-estables, de vulnerabilidad y de exclusión, donde se encuentran los más desfavorecidos.

Para efectos de nuestro trabajo, abordaremos la pobreza desde una perspectiva más cercana a la búsqueda de factores sociales que inciden en la pérdida de bienestar social de una persona o de un colectivo determinado, asociado a la posibilidad real de acceder a condiciones de educabilidad y condiciones de vida que posibiliten el desarrollo de una persona, en este sentido, la ausencia de algunos de estos aspectos aumentaría la posibilidad de un sujeto de ser pobre o de disminuir su bienestar social.

Sin embargo, la pregunta que nos surge desde esta revisión es ¿todo pobre es necesariamente un vulnerable? o ¿para ser vulnerable necesariamente se debe estar en situación de pobreza?

3.3. Vulnerabilidad: un concepto en crisis

Existe hoy en día un gran cúmulo de publicaciones que se centran o toman como referente la vulnerabilidad como su objeto de estudio. Lo anterior da cuenta de la profundidad de la

problemática y de las dificultades epistemológicas que surgen al momento de abordar el tema.

Aun cuando el uso del concepto se evidencia como obvio para la opinión pública, no existe una sola forma de abordarlo. En este sentido la definición de vulnerabilidad, a pesar de las diversas orientaciones, nos señala Ruof, sigue siendo un concepto vago y difuso: “A pesar de que diversas directrices protectoras estipulan protecciones especiales para las poblaciones vulnerables, el concepto de vulnerabilidad y, como consecuencia, los criterios que designan a las poblaciones vulnerables continúan siendo vagos” (2004: p. 411). Particularmente en el caso de América Latina, en las últimas décadas se han experimentado profundas transformaciones para sus poblaciones, permitiendo que un número importante haya dejado los bajos niveles de vida, sin embargo, no es menos cierto que otro grupo no menor de personas han experimentado experiencias de pobreza, vulnerabilidad y vulnerabilización de sus condiciones de vida; si bien las condiciones de vida han mejorado, el número de sujetos vulnerables pareciera aumentar cada día y las políticas públicas orientadas a resolver esta situación ocupan gran parte de la agenda social.

¿Cómo podemos explicarnos esta paradoja? Según Rendtorff y Kemp, la vulnerabilidad expresa dos ideas básicas: “en primer lugar, expresa la finitud y la fragilidad de la vida en las que, en aquellas personas capaces de autonomía, se funda la posibilidad y necesidad de toda moral. En segundo lugar, la vulnerabilidad es el objeto de un principio moral que requiere del cuidado de los vulnerables.” (2000: p. 398). Para los autores, los vulnerables son aquellos cuya autonomía, dignidad o integridad son susceptibles de ser amenazadas. Siguiendo a Kottow (2011), ser vulnerable implicaría la capacidad o potencialidad de ser afectado por una acción que vulnera. Una vez producida la vulneración, el afectado deja de ser vulnerable y se convierte en vulnerado, dañado, herido o “mulcado” [neologismo derivado de mulco =dañado]. En general, la literatura define la vulnerabilidad como la incapacidad de resistencia

cuando se presenta un fenómeno amenazante o la incapacidad para reponerse después de que ha ocurrido un desastre (Martínez, 2004). Otra definición corresponde a aquella que vincula a la vulnerabilidad con la diversidad de "situaciones intermedias" y al proceso por el cual se está en riesgo de engrosar el espacio de exclusión (Perona, 2008)

El concepto de vulnerabilidad posee en sí mismo un fuerte componente de potencialidad, dado que, si se produce cierta articulación de factores, el riesgo objetivo aumenta. En este sentido la condición de vulnerabilidad trasciende a la propia condición del sujeto vulnerable proyectando a futuro la posibilidad de padecerla a partir de ciertas debilidades que se constatan en el presente, llevando a nuevas o mayores situaciones de vulnerabilidad. Visto de esta manera, el concepto de vulnerabilidad es un concepto dinámico y más abarcador. En su sentido amplio la categoría de vulnerabilidad refleja dos condiciones: la de los "vulnerados" que se asimila a la condición de pobreza, es decir, que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad; y la de los "vulnerables", para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no está ya materializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte (Perona, 2008).

Martínez (2004), respecto del concepto de vulnerabilidad señala que también es tratada como desigualdad: “en toda sociedad existen grupos de individuos que disfrutan de una posición preferente y en el extremo opuesto, existen grupos de excluidos. Estos dos grupos mantienen entre sí relaciones sociales y económicas” (1999: p.23)

De lo mencionado se desprende que el concepto de vulnerabilidad social “ayudaría a identificar a grupos sociales, hogares e individuos, que por su menor disponibilidad de activos materiales y no materiales, quedan expuestos a sufrir alteraciones bruscas y significativas en sus niveles de vida.” (Perona, 2008, p.23)

Si llevamos estas definiciones al contexto educacional, que es el de interés del estudio, en palabras de Briones (1985) se entenderá la vulnerabilidad educativa como la “desigual distribución de población en los distintos niveles o grados definidos al interior del sistema educativo, relacionado con: (a) Desigualdad de oportunidades de acceso a la educación; (b) Desigualdad de oportunidades para continuar estudiando; (c) Desigualdad en la exposición y uso de recursos didácticos; (e) Desigualdad en los niveles de aprendizajes alcanzados.” (Citado por Jadue, 1997, p. 77) La vulnerabilidad socioeducativa, para Álvarez (2003), es posible observarla mediante dos variables: las características socioeconómicas y culturales del contexto, e identificando cómo éstas influyen en el acceso y permanencia del alumno en el sistema educativo y también a través del impacto que la no escolarización provoca en su futuro laboral y social.

Siempre pensando en la superación de la vulnerabilidad, la literatura nos muestra lo que se espera llegar a lograr: la igualdad educativa que, según Franco, Ortigão, Albernaz, Bonamino, A., Aguiar, G., Alves, F., ... & Cueto, S. (2006) se entiende como: Igualdad inicial, resultado de las condiciones anteriores al ingreso a la escuela. Las diferencias entre clases sociales representan diferencias innatas de habilidades en las personas; consecuentemente el sistema educativo tiene la función de preparar a cada uno según la posición que se espera que ocupe en la sociedad, fundamentalmente heredada de la posición de sus padres.

Para Lange (2012), vulnerabilidad hace referencia a la situación en que se encuentra una persona o un grupo, que influye en su desarrollo y en la propia adquisición de competencias, en la anticipación y/o implicación de las decisiones, en la prevención y en la recuperación tras el impacto de algún peligro. Jurado, Olmos y Pérez señalan: “Entendemos que la perspectiva de la vulnerabilidad cuestiona los fenómenos de la realidad que llevan a determinadas personas a encontrarse en una posición de exclusión” (2015, pg. 3) y aluden

que “Una primera aproximación al concepto de vulnerabilidad deja entrever la relación implícita que se establece con el término exclusión” (p. 4); esta dimensión incorpora el sentido relacional que posee la exclusión. En términos reales, sólo se puede excluir a un sujeto cuando éste establece una relación con otros (Subirats et al., 2006). En consecuencia, el término exclusión asume una dimensión socio relacional sujeto a los contextos sociales en los que emerge, contextos que pautan aquellos factores considerados de riesgo de exclusión (Jurado et al, 2010).

Levine y Col. (2004 p.44) nos indican que “tantos grupos son ahora considerados vulnerables en el contexto de la investigación, en particular de la investigación internacional, que el concepto ha perdido fuerza”; los mismos autores dan cuenta de la crítica que se ha realizado al concepto señalando que “se lo ha criticado por ser demasiado estrecho, con el riesgo de no prestar suficiente atención a las características no relacionadas con los grupos rotulados como vulnerables sino con los rasgos de la investigación misma, el ambiente institucional, o el contexto social y económico que pueden poner a los participantes en peligro” (p.46). A lo anterior se sumaría la falta de categorizaciones que permitan la sustentabilidad del concepto (Morawa, 2003) o conjunto específico de criterios de términos operacionales para determinar qué individuos, grupos o poblaciones deben considerarse vulnerables y qué formas de intervención deben ser consideradas explotación (Macklin, 2003; Alwang y Col, 2002). En términos generales, se le critica al concepto que es un creador de “estereotipos, sin hacer distinción entre las personas del grupo cuyas características especiales deben ser tomadas en consideración y las que no” (Levine y Col., 2004: p. 47). “...uno de los defectos de las concepciones actuales de vulnerabilidad es que conciben el ‘ser vulnerable’ como un rótulo inmutable en una subpoblación particular” (Luna, 2009: p. 122). Con todo, sigue siendo un concepto identificable y reconocible en el contexto de los análisis

y su existencia nos plantea una serie de preguntas vinculadas a la relación con la equidad, particularmente en el plano educativo.

De acuerdo a lo presentado para la investigación, la vulnerabilidad socioeducativa se entenderá como las falencias, discriminación y exclusión que se realicen a grupos menos aventajados y que están en contextos de riesgo, que por ende reciben menos oportunidades. En este sentido, los estudiantes que ingresan a la educación terciaria, en el contexto estudiado, aumentarán su riesgo en la medida que no accedan a un conjunto de oportunidades que les permitan compensar y nivelar sus condiciones de ingreso, generando situaciones de inequidad al interior del sistema y en consecuencia de exclusión del mismo.

3.4. Los estudiantes universitarios en situación de vulnerabilidad

Es imposible de soslayar los cambios en la cobertura de la ES, tal como ya se ha reseñado en este trabajo, el incremento incluye hoy más que nunca, a los quintiles más bajos de la sociedad chilena. Sin embargo, a pesar de estos cambios, sigue existiendo una enorme brecha entre los distintos sectores sociales, como lo señala Díaz (2008), mientras en el 20% de mayores ingresos la cobertura en la educación superior es de 53,1%, en el 20% de menores ingresos apenas alcanza a 13,7%.

Las causas ya analizadas vinculan esta situación, principalmente, al tipo de establecimiento educacional de origen y las limitantes socioeconómicas de los estudiantes provenientes de los quintiles más bajos. Esta situación, expresa entonces una cierta estratificación al interior de la educación superior, que viene condicionada por la educación escolar y por el origen socioeconómico del estudiante como ya lo hemos señalado, el acceso a universidades selectivas de estudiantes provenientes del sector municipalizado es bajo. Los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) nos confirman para el año 2008,

que tan solo 47,8% de los estudiantes de establecimientos municipales obtuvieron 475 puntos o más, una cifra muy por debajo de la alcanzada en los colegios particulares pagados correspondiente a 91% de sus estudiantes (OECD, 2009). Para el año 2015, un total de 101.131 jóvenes que egresaron de la educación secundaria no lograron alcanzar los 500 puntos en la PSU, esto es un 56% de los 181.718 escolares que rindieron el examen. Así también, 44.955 estudiantes de los colegios municipales no llegaron a ese puntaje, lo que representa el 71% del sector público, (Gil, F. entrevistado en De la Torre, 2016). Las cifras, además dan cuenta de que el 54% de los alumnos de los establecimientos particulares subvencionados tampoco alcanzaron los 500 puntos en la PSU, es decir, 53.205 personas. En el sector particular de pago un 15% (2.971) no alcanzó esa meta. Otras cifras que arrojan los resultados de la PSU es que hay 85.013 alumnos que no lograron obtener 475 puntos, que es el mínimo que piden las universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) para optar a una carrera. Los datos muestran que el 62% (39.241) de los estudiantes de colegios públicos no alcanzaron ese piso. También que en el caso de los colegios particulares subvencionados (concertados), hay 39.341 (44%) de egresados que tampoco lograron esa meta y que en los establecimientos particulares pagados fueron 2.211 (11%) los jóvenes que no podrán postular a ningún plantel del CRUCH (Gil, 2016). Para un alumno no llegar a los 500 puntos da cuenta de que los colegios no lograron transmitir todos los contenidos necesarios a los estudiantes, sobre todo en el caso de los establecimientos públicos. Por otra parte, se trata del piso mínimo para que los estudiantes puedan acceder a becas que entrega el Estado. Así, son más de 100 mil los jóvenes que no pueden acceder a este beneficio.

En consecuencia, las probabilidades que un estudiante de un colegio municipalizado ingrese a la ES son de un quinto en relación con las de uno proveniente de un colegio particular de pago (García Huidobro, 2006: p. 139).

Queda en evidencia que igualdad no es sinónimo de equidad, dado que las mayores posibilidades de ingreso al sistema universitario de estudiantes en situación de vulnerabilidad, compiten con las reales posibilidades de éxito en la Educación Superior (ES) que poseen estos estudiantes; siendo un factor clave en el proceso sus trayectorias escolares previas.

Al analizar la literatura se puede establecer una diferencia interesante a la hora de abordar los conceptos de equidad e igualdad; el primero de ellos se asocia con la imparcialidad o justicia en la provisión de los derechos, entre otros el de educación y posee una dimensión fundamentalmente de carácter individual; por otro lado, igualdad se asocia a la similitud en el trato vinculándose básicamente con dimensiones del derecho natural de cada persona (Corson, 2001).

En consecuencia, en la medida en que no se avance en la definición de políticas de equidad que permitan a estos nuevos estudiantes poder competir en iguales condiciones, el sistema no sólo profundizará la inequidad, sino que también avanzará en establecer prácticas de desigualdad y vulnerabilización de los nuevos estudiantes. Bronfenbrenner (1973), Konvitz, M. R. (1973) y Gans (1973), respecto de la igualdad, ponen el acento en una dimensión cuantitativa, mientras que respecto de la equidad, para los autores, señalan que ésta implica básicamente una dimensión de orden cualitativa vinculada con el juicio moral y ético y que, desde la perspectiva de la aplicación de una norma, tendería a relevar el espíritu de ésta. Harvey y Klein (1985) por su parte, aportan a la reflexión, la complejidad que surge a la hora de abordar los temas de equidad, dado lo subjetivo de los significados asignados a dimensiones como rectitud y justicia.

El discurso de la equidad se desarrolla con mucha fuerza a partir de la obra de Rawls (1979) y se asocia a una noción más compleja que trata de superar la idea de una igualdad estricta, a todos según su mérito, al margen de la situación de partida. Al respecto Amyrta Sen (1995 p.13) señala que “el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se

dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable”. Bolívar (2005) nos indica que es preciso ir más allá de la igualdad formal. La equidad es, sensible a las diferencias de los seres humanos; la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal. El mismo autor profundiza la reflexión señalando que “paradójicamente, puede haber desigualdades justas... Una justicia distributiva en educación debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos” (p.45). Visto desde la perspectiva de lo que sucede en educación “un sistema educativo equitativo sería aquel que trata a todos los alumnos como iguales y que intenta favorecer una sociedad equitativa, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad” (Crahay y otros, 2003 p.12).

La discusión existente, respecto de las posibilidades reales que tienen los estudiantes provenientes de los quintiles más bajos que ingresan a la universidad, plantea, entonces, que la relación ausencia-presencia de los bienes básicos (recursos, calidad del profesorado, oferta educativa, medios y recursos compensatorios en los alumnos desfavorecidos, etc.), constituye uno de los ejes articuladores de las desigualdades que viven los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. En informes de organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE, se afirma que hay pocas sociedades con un alto coeficiente de desigualdad que, a la vez, tengan sistemas educacionales de calidad (Brunner y Elacqua, 2003). Chile presenta niveles de desigualdad social y económica que sitúan al país, comparativamente, en los últimos lugares del índice de equidad en la distribución de los bienes, situación que se agrava de manera particular en la región de la Araucanía que constituye el contexto territorial del estudio y que será abordado más adelante en detalle. En términos reales, no existe una

relación entre los niveles de ingreso per cápita y desarrollo humano asociado⁶. Llevado este análisis a la educación, los resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales (PISA, IALS y TIMMS) promovidas por OCDE, Chile aparece ubicado en un lugar significativamente inferior al esperado según indicadores económicos y de desarrollo de su sistema escolar. La evidencia que arrojan los resultados de las pruebas internacionales, los resultados nacionales, no son mejores, sólo unos pocos logran puntuaciones similares o superiores a la media general de todos los países participantes, y muy similares a los obtenidos por estudiantes de países de Europa Central; y otros obtienen resultados que los sitúan junto con estudiantes del denominado “tercer mundo” lo que condiciona sus posibilidades de éxito en la universidad. Por otro lado, las familias de las que provienen estos estudiantes, tampoco constituyen un foco que favorezca el desarrollo de las capacidades educativas, simplemente porque estos hogares no están suficientemente habilitados con los recursos necesarios para ello. Bellei (en Cox, 2003) intenta un ejercicio a partir de los resultados de la prueba TIMMS 1999, que, según advierte, debe entenderse a modo ilustrativo dadas sus características metodológicas. En éste concluye que, resulta evidente que las variables que más distinguen a unos y otros alumnos chilenos, en su probabilidad de obtener mejores resultados, se relacionan con las características socioeconómicas de sus familias. Las variables escolares ocupan un lugar secundario y con mejor capacidad discriminadora. A partir de lo anterior es posible configurar un escenario complejo: una sociedad desigual y un sistema educativo con una efectividad menor a la esperada, a la luz de los estudios internacionales (Navarro, 2005, p. 20).

El desafío de obtener resultados educativos de calidad en países con alta desigualdad social y sistemas educacionales aún precarios, constituye un reto de gran magnitud. Se hace

⁶Chile para el año 2015 presenta un Ingreso per cápita de US\$ 23.564 si bien este es un macro indicador en el que se esconden muchas realidades constituye un dato de referencia, cabe señalar que gran parte de América Latina no superó los US\$ 4300 de ingreso anual. (PROCHILE, 2005)

evidente, en consecuencia, que la vulnerabilidad no es un tema que se resuelva solamente por la educación y tampoco lo harán las políticas sociales intersectoriales; hay detrás problemas de política económica que son más explicativos de la inequidad en la distribución de la riqueza, el desempleo y los bajos ingresos. Por lo que depositar, exclusivamente, en la educación la tarea de mejorar la calidad y equidad de la sociedad es al menos reduccionista. En este sentido, la existencia de políticas que incluyan dispositivos de diálogo y encuentro entre el sistema y el mundo de la vida y lograr imbricar significados subjetivos e intenciones nacionales, aparentemente, tienen mayores posibilidades de ser efectivas en la solución de estos problemas.

Visto de la IES, el problema de la equidad se ha centrado, básicamente, en dar respuestas de manera instrumental a las desigualdades expresadas en la oportunidad real de éxito a las que acceden los estudiantes en situación de vulnerabilidad representada en la no titulación oportuna o el abandono de la carrera. Bolívar (2005 p. 45) señala que “La paradoja de nuestra situación actual es que, a pesar del incremento de inversión educativa en casi todos los países, continúan persistiendo las desigualdades educativas y, en algunos casos, incluso han aumentado. La igualdad no puede predicarse en abstracto, sin concretar aquello de lo que se predica (acceso, currículo y resultados)”. Roemer (1999 p. 74) establece dos enfoques respecto de la igualdad de oportunidades: a) “nivelar el campo de juego”, se propone que todos estén inicialmente en las mismas condiciones y para ello recurre a distintas estrategias compensatorias; y b) no discriminación de ninguna persona por sus condiciones personales. Para el autor, se deben compensar todas las circunstancias de las que no es responsable la persona, por ejemplo, el origen familiar, pero que afectan a sus posibilidades; no así aquellas, defiende Roemer (2012), de las que es responsable, por ejemplo, el esfuerzo. En consecuencia, la asignación de recursos debiera ser “de manera que el nivel alcanzado por una persona para conseguir los resultados que se buscan refleje únicamente su esfuerzo y no

sus circunstancias. [...] La política que yo propongo es aquella que procura los resultados tan iguales como sea posible para todos los individuos que hagan el mismo esfuerzo, sean las que sean sus circunstancias” (p. 98). Por otro lado, Rawls (1979) defiende una “justa igualdad de oportunidades”, donde el talento no debe ser tenido en cuenta. Van Parijs (1994 p.19), respecto de la tesis de Rawls, señala: “La igualdad equitativa de oportunidades, por su parte, no se reduce a la posibilidad puramente formal para cualquiera de acceder a cualquier función en la sociedad. Exige que el origen social no afecte en nada las posibilidades de acceso a las diferentes funciones y requiere, pues, la existencia de instituciones que impidan una concentración excesiva de riquezas y que, a talentos y capacidades iguales, aseguren a los individuos surgidos de todos los grupos sociales las mismas oportunidades de acceso a los diferentes niveles de educación”. Para Bolívar (2005 p. 47), “desde Roemer, todo alumno podría entrar en las carreras más prestigiosas, a condición de que sus resultados, fruto de su esfuerzo, se lo permitan; desde Rawls esto no satisfaría los principios de la justicia, dado que no todos los individuos estarían en una situación similar, lo que requiere políticas compensatorias”.

Desde la perspectiva de la igualdad, es importante considerar algunas dimensiones que hacen posible operacionalizarlas para el análisis, la primera de ellas vinculada al acceso, la segunda a la supervivencia, la tercera a los resultados y por último, de las consecuencias o beneficios de los resultados (Farrell, 1997-1999).

Al analizar Chile desde la perspectiva de la discusión de la igualdad, es posible afirmar que, respecto del acceso al sistema educativo en sus diversos niveles se ha logrado, sin embargo, en la medida que la escolarización aumenta, las desigualdades vinculadas a los otros factores se mantienen y prolongan hasta el final de la trayectoria generando profundos niveles de desigualdad expresados en indicadores de titulación oportuna, retención, empleabilidad, etc.

3.5. Relación entre equidad social y educación

Esta relación ha sido tradicionalmente planteada en una sola dirección, es decir, en una dinámica en que más y mejor educación es promesa de más equidad en la sociedad⁷.

La tesis de fondo es que más educación y conocimiento impulsarían el cambio en las estructuras y formas de producción y, de paso, proveerían equidad. La idea era provocadora, pues la propia dupla CEPAL/OREALC advertía que se trataba de una propuesta que iba contra la corriente regional y que postulaba seguir el ejemplo de aquellos países de otras regiones que sí habían logrado vencer la compensación “equidad-crecimiento⁸”. Durante algunos años, ciertos países de la región lograron niveles elevados de dinamismo económico, unos pocos alcanzaron grados mínimos de equidad y ninguno, según ese análisis (CEPAL/OREALC, 1992), cumplió simultáneamente los dos objetivos esperados del proceso de desarrollo. En cambio, en otras regiones y en el mismo contexto internacional, varios países de industrialización tardía consiguieron compatibilizar el crecimiento con la equidad (CEPAL/OREALC, 1992). A más de una década de la promesa, una revisión del mapa latinoamericano arrojaría un cuadro quizá algo menos desolador o con avances ciertamente discutibles que podría llevar a concluir que la compensación no es fácil de resolver con la fórmula CEPAL/OREALC (Navarro, 2002).

Sin embargo, la idea y estrategia central de esos años sigue vigente, sustentando la relación casi mecánica de que la “educación lleva a equidad” constituyendo la base del discurso político y de definición de políticas públicas. No obstante, se debe valorar este

⁷Ver a este respecto CEPAL, Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa (LC/G.1601-P), Santiago de Chile, marzo de 1990. Publicación de las Naciones Unidas.

⁸Por ejemplo, Chile aparecería como un país con una década de crecimiento, una fuerte reducción estadística de la pobreza y una tenaz desigualdad. Es decir, como un país que creció, pero que no se ha hecho más equitativo y sí más desintegrado (PNUD, 2002).

binomio, en tanto constituye un referente que acota las formas de pensar e intervenir políticamente la relación entre educación y calidad.

Entonces, para que la educación genere equidad se requiere un piso mínimo de equidad social o, lo que es lo mismo, por debajo de ciertos mínimos de equidad social, los esfuerzos de la educación suelen ser vanos o insuficientes (Tedesco, 2000). Es este mínimo de equidad social lo que subyace en la noción de “condiciones de educabilidad” que, a su vez, comprende el conjunto y la dinámica de factores y condiciones socioculturales y familiares que juegan en la relación entre el espacio educativo, familia y sociedad.

En contrapunto, en condiciones de ciertos mínimos de bienestar, las condiciones de educabilidad interrogan y miran al sistema educativo (Navarro, 2002). Estas condiciones son criterios de factibilidad y éxito de esas políticas, como lo han venido mostrando las evaluaciones de algunas iniciativas que no rinden los frutos que se esperaba en contextos de marginación; a este respecto, es interesante la revisión que realiza Cornejo (2007) quien aborda de manera crítica el progreso de las políticas públicas asociadas al tema educacional en Chile y aporta interesantes reflexiones.

Respecto de los objetivos propuestos, se hace necesario poder buscar un concepto que permita una mirada que se haga cargo de la complejidad de los procesos en contextos vulnerables, de ahí que la noción de “condiciones de educabilidad” aporta una serie de elementos que enriquecen el análisis, así como permite comprender el problema propuesto desde una dimensión sociológica, que tensiona a su vez las definiciones políticas y éticas de la sociedad y del propio sistema de educación superior en Chile, superando lo mecánico del análisis propuesto e incorporando al análisis conceptos de equidad social, condiciones socioculturales e institucionales mínimas para un proceso de formación exitosa. En otras palabras, cuando se dice “condiciones de educabilidad” se está nombrando el escenario educativo en su totalidad y sus efectos modeladores de la educabilidad en su conjunto, lo que

cuestiona en definitiva es el impacto del arreglo institucional entre Estado, mercado y sociedad –la matriz sociocultural-, en la denominación de Garretón (1985) expresada en la organización educativa, para este caso la Universidad.

Esta demanda ético-política se puede plantear de dos formas. Una, la de considerar que un mínimo de equidad social, y las condiciones de educabilidad implícitas en éste, constituirían parte de los “bienes primarios”; es decir, las condiciones sociales o los medios de uso universal que son necesarios para que los miembros de una sociedad puedan desarrollarse y ejercer plenamente sus facultades morales y para que puedan promover sus concepciones específicas del bien (Rawls, 2002). Una segunda forma es aceptar la anterior, pero ampliándola (o precisándola) con la perspectiva de Sen (1995, 2001), según la cual el enfoque de “medios” no toma debida cuenta de la necesaria libertad para aprovechar, e incluso alcanzar los bienes fundamentales de Rawls.

Los bienes primarios son las cosas que requieren las personas como ciudadanos, esto es, como personas libres e iguales, dotadas de facultades morales y capaces de ser miembros plenos de la sociedad. Rawls (2002) propone distinguir cinco clases de bienes primarios: (1) Los derechos y libertades básicas (la libertad de pensamiento y de conciencia); (2) La libertad de movimiento y la libre elección del empleo en un marco de oportunidades variadas que permitan alcanzar diversos fines y dejen la decisión de revisarlos y ajustarlos; (3) Los poderes y prerrogativas que acompañan a cargos y posiciones de responsabilidad; (4) Ingresos y riqueza, entendidos como medios de uso universal y con valor de cambio; (5) Las bases sociales del autorespeto o dignidad, entendidas como las convicciones compartidas sobre aspectos básicos de las instituciones, tales como el hecho de que los ciudadanos tienen iguales derechos básicos y el reconocimiento público de ese hecho.

Muchos de estos conceptos nos pueden aproximar a un tema significativo y que pudiese ser objeto de otra investigación que se vincula a la desigualdad, entendiendo que no sólo se

reduce a aquella que se expresa en los datos duros de las estadísticas de pobreza, sino que se vincula con dimensiones tan complejas como lo son la percepción de desigualdad que los sujetos poseen de sí mismos.

Argumenta Meller (1999), acerca de la tesis original de Rawls, una sociedad equitativa que respeta las decisiones personales debiera focalizarse en los insumos que un individuo controla, y no en los resultados. Esto implica asegurar que cada estudiante tenga una disponibilidad similar de recursos a la mano para enfrentar la vida. Al avanzar en su proceso, decide por sí mismo, cómo usar estos recursos para lograr lo que él cree que maximizará su nivel personal de bienestar. Así, un sujeto no sería responsable por la situación económica de la familia en la que nace; pero luego sería totalmente responsable por la forma de usar los recursos que se le proporcionan y de los logros que obtiene en su vida. Rawls postularía, entonces, una igualdad de oportunidades cuya justicia radica en esta posibilidad para todos de “llegar arriba”. Pero, según Meller, las condiciones iniciales –influencia de la familia-, estatus social, patrimonio heredado, talento, inteligencia, trayectoria educativa, entre otros, son factores determinantes sobre el futuro económico de cada uno. Luego, el problema de la injusticia social no radica sólo en que ciertos sujetos crecen en un medio ambiente con condiciones iniciales muy favorables y a otros les toca uno muy desfavorable, la cuestión central, consiste en que sean esas condiciones iniciales las que influyan decisivamente en el destino económico de cada uno de los sujetos. Una sociedad equitativa es aquella que proporciona un nivel similar de educación, capacitación y salud a todos, independientemente de su capacidad de pago (Meller, 1999), lo cual no significa ausencia de desigualdad. Rawls (2002) afirma que ciertos niveles de desigualdad económica y social son tolerables siempre que se cumplan dos condiciones: (a) tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todas las personas en igualdad equitativa de oportunidades; y (b) deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (lo que denomina

“principio de diferencia”). Una sociedad justa, en la perspectiva del autor, acepta desigualdades de ingreso y riqueza siempre que estas diferencias beneficien a las personas menos aventajadas, para lo cual deben compararse los esquemas de cooperación viendo cómo les va a los menos aventajados en éste y seleccionar el esquema donde aquellos están mejor que en cualquier otro esquema.

Sen (1995-2000), por su parte, señala que los bienes primarios no son por sí mismos una ventaja, pues la ventaja depende de una relación entre las personas y los bienes, es decir, los bienes que para uno pueden ser ventajosos, no necesariamente lo son para otro. La igualdad de oportunidades no basta: dos personas que tengan el mismo repertorio de bienes primarios pueden tener grados y “calidades” de libertad muy distintas de percibir sus respectivas concepciones de lo que es bueno.

En consecuencia, en la reflexión de Sen, el bienestar no se identifica con los bienes y servicios, ni con el ingreso, sino con la adecuación de los medios económicos en relación a los ambientes sociales, económicos y culturales particulares (Sen, 1995). Por consiguiente, la pobreza tampoco se define por la carencia de bienes frente a las necesidades fundamentales, sino por las potencialidades o capacidades que disponen los individuos para desarrollar una vida digna, aprovechando las posibilidades para emanciparse de la pobreza (CEPAL, 2000).

La noción de “capacidad”, según Sen, admite dos versiones: “la ‘capacidad’ de una persona se refiere a las diversas combinaciones de funciones que puede conseguir; por lo tanto, la capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para conseguir distintas combinaciones de funciones” (Sen, 2000, p. 54); pero también se refiere a las funciones realizadas (lo que una persona es capaz de hacer realmente). De este modo, la ‘combinación de funciones’ de una persona refleja sus logros reales y el ‘conjunto de capacidades’ representa la libertad para lograrlos (sus oportunidades reales). Ambas proporcionan

diferentes tipos de información: la primera sobre las cosas que hace una persona, y el segundo sobre las cosas que tiene libertad fundamental para hacer (Sen, 2000).

De aquí se puede argumentar que una sociedad con los mínimos de equidad necesarios es aquella que provee los recursos materiales y simbólicos que permiten a los menos aventajados, los más pobres y vulnerables, el despliegue de sus potencialidades y el aprovechamiento de las oportunidades para superar su condición. Lo que la sociedad, y en particular la universidad, debe igualar por sobre un umbral, no son las oportunidades, sino las capacidades, sin embargo, esto puede ser discutible, pues una sociedad debe ofrecer igualdad de oportunidades para todos, lo que significa que para algunos tendrá que ofrecer o disponer más recursos, en función de que el punto de partida individual se muestre en clara desventaja, con relación a los demás. En el terreno de la educación superior, esto implica una configuración mínima de recursos y capacidades aplicables en reales oportunidades para aprender, y en este sentido, la capacidad de la organización –universidad- para generar respuestas frente a las necesidades y déficit que presentan los nuevos estudiantes. En este escenario una de las claves es la capacidad de los docentes para leer el escenario educativo que se conforma con el arribo de estos estudiantes.

Visto desde el sur y la periferia, existe una distancia considerable entre la sociedad justa o “bien organizada” de Rawls y las sociedades latinoamericanas reales, entre ellas la chilena. Esta constatación pone el doble desafío de alcanzar tanto los bienes primarios de Rawls, como las capacidades que advierte Sen. Por lo mismo, en el plano de las políticas educativas, un enfoque que reconoce la distancia entre sujetos en situación de vulnerabilidad y no vulnerables (en la doble perspectiva de mínimos recursos y capacidades), debiera orientarse a reducir las brechas existentes entre la población de estudiantes. Para ello, un camino posible es implementar acciones que aseguren el logro de un mínimo de equidad en educación, esto es, una estructura de recursos mínimos que el Estado debe garantizar a los estudiantes más

vulnerables del país que permitan el desarrollo de capacidades necesarias para acceder a la educación terciaria en condiciones reales de competir y alcanzar los niveles demandados por la nueva experiencia de aprendizaje.

La educabilidad es una construcción social que, en cuanto tal, se ve afectada por intervenciones sociales. Ahora bien, como anota Raczynsky (2002), la mejora de las condiciones materiales de vida como un aumento en el ingreso, acceso más expedito a los servicios de educación y salud, facilidades de transporte, renovación de recursos naturales, ampliación y mejoramiento de la vivienda, son, sin lugar a dudas, componentes importantes en la calidad de vida. Sin embargo, esas mejoras tienen una alta probabilidad de ser pasajeras si no se abordan simultáneamente aspectos no tangibles de las situaciones de pobreza ligadas a actitudes, valores y conductas de los segmentos vulnerables de la población. En otras palabras, las mejoras de las condiciones de vida y con esto su impacto en la configuración de la educabilidad, pasa necesariamente por las personas, adquiriendo relevancia para la política social dimensiones como la autoestima y confianza en sí mismo, la capacidad de construir un relato explicativo acerca de la situación actual de cada uno, la capacidad de generar un proyecto y visualizar un futuro, junto con la modificación de actitudes y conductas ordenadas por ese proyecto de vida.

Los desafíos que surgen a la cuestión educativa son de gran envergadura, no sólo se vinculan de manera directa con la relación escuela/universidad como espacio educativo, sino que las superan ampliamente. Tal como ya lo hemos señalado, pensar que la respuesta se encuentra en lo que ellas puedan hacer, es mirar el problema de la vulnerabilidad desde un prisma que al menos nos hace perder la mitad del horizonte. En este contexto, la investigación pretende explorar aquellos elementos asociados a la docencia universitaria con estudiantes en situación de vulnerabilidad, con el objeto de identificar prácticas de cambio e

innovación asociadas a la docencia universitaria y cómo éstos, eventualmente, generan crecientes niveles de equidad e igualdad en el sistema.

3.6. La equidad en la permanencia en la educación superior

Los procesos de transformación que experimenta el sistema de ES en Chile dan cuenta, tal como ya se ha señalado, de cambios significativos expresados básicamente en la ampliación de la base social que constituye la matrícula. La evidencia demuestra que el sistema universitario chileno sigue siendo un sistema extremadamente elitista y excluyente. A lo largo del trabajo se ha ido evidenciado, a través de los datos, las mejoras de las oportunidades de acceso a través de las diversas medidas que se han desarrollado, (correcciones al modelo de selección; programas inclusivos; valoración del talento; etc.) Sin embargo, es insuficiente, dado que, para lograr una igualdad efectiva de oportunidades educativas en educación superior, tal como señala Katzman (2001), se debe romper con la dinámica del aislamiento social del pobre que instala dinámicas de exclusión. El gran desafío para las universidades es avanzar en el ajuste de políticas institucionales dirigidas a asegurar la equidad, particularmente en los indicadores de permanencia y titulación oportuna de los estudiantes que, reuniendo el talento necesario, acceden a la ES en una posición de desventaja debido a sus trayectorias escolares previas, su base familiar, etc. La evidencia da cuenta, respecto de este punto, que existe una menor retención de estudiantes de los dos quintiles más pobres (I y II), cuando la permanencia al interior del sistema universitario disminuye de 40% en el primer año a 14% en el cuarto año, mientras que entre los dos quintiles más ricos (IV y V) sólo disminuye la participación desde 29% en el primer año a 21% en el cuarto año (Latorre et. al., 2009). Por lo tanto, la equidad en la permanencia es una deuda y una urgencia. Las explicaciones son diversas, al respecto Canales y De los Ríos (2009) señalan que adquirir nuevos códigos y grupos de trabajo resulta particularmente complejo para los alumnos

provenientes de sectores vulnerables pues se reconocen en una posición de desigualdad, no solamente en cuanto al manejo de contenidos y cultura general, sino también en su capital social, pues sus redes se encuentran muy desvinculadas al sistema universitario.

Por otra parte, los factores institucionales expresados en las universidades y del cual el rol del académico es parte, no han asumido en su totalidad los nuevos desafíos asociados al aumento de la diversidad socioeconómica y sociocultural del estudiantado, abriéndose la posibilidad en el acceso a grupos que tradicionalmente se encontraban excluidos del sistema.

La escasa visibilización de la diversidad, por parte de las instituciones de educación superior, genera que ésta sea percibida como un problema y no como una oportunidad, pues la diversificación del estudiantado se traduciría más bien en una baja en la calidad de los estudiantes, muchos de los cuales llegarían a formarse sin tener todos los conocimientos y/o competencias necesarios, lo cual no sólo incidiría en una baja en sus resultados, sino también en los otros que sí tendrían las capacidades instaladas requeridas para aprovechar la experiencia (Sebastián, 2007).

A raíz de la multiplicidad de dificultades que se presentan a los estudiantes que provienen de contextos vulnerables, la solución no se encuentra solamente en apoyos financieros como becas, sino que se requiere elaborar estrategias y prácticas complementarias que permitan mejorar la permanencia de los estudiantes.

Hoy más que nunca es necesario que las universidades desarrollen las capacidades institucionales necesarias para recibir y promover el aprendizaje de los estudiantes procedentes de sectores más pobres o culturalmente diversos, para Sebastián (2007, p.23). “la institucionalidad –universitaria- no estaría ofreciendo oportunidades equivalentes a cada estudiante según sus especificidades, sino que, en la práctica, estaría discriminando a favor de unos y en contra de otros”.

La inclusión de este nuevo contingente de estudiantes debe orientarse de manera clara al aseguramiento de la permanencia y egreso de los alumnos que, desde contextos vulnerables, acceden a la universidad dado que no hacerlo implica acrecentar la deuda de calidad y asumir de manera parcial el compromiso por la equidad y la superación de las desigualdades.

3.7. Docencia universitaria en el contexto del cambio

La docencia universitaria, como objeto de estudio, constituye un desafío difícil de abordar, dado que las variables y factores que la definen son diversos y se encuentran presentes en distintos niveles del quehacer de las instituciones de educación superior.

Si bien el objeto de este apartado no es desarrollar en su totalidad la dimensión asociada a la docencia universitaria, se busca incorporar a la reflexión una mirada desde los desafíos que surgen para los profesores universitarios por la incorporación de nuevos tipos de estudiantes en las aulas. La pregunta que subyace es ¿cómo la llegada de estudiantes provenientes de colectivos sociales definidos como vulnerables, tensiona la práctica docente? Imbernón (2000 p. 38), respecto de esta nueva realidad, señala que “...la Universidad ya no es aquella institución anterior a los años 60-70, cuando pasar por un centro universitario era un verdadero privilegio, un signo de pertenencia a una élite”. Hoy más que nunca, como lo indican los datos expuestos, muchos estudiantes, aunque no los suficientes, provienen de sectores sociales que tradicionalmente no eran parte de la Universidad. La llegada de estos nuevos estudiantes ha venido acompañada también de prejuicios y dudas asociadas al desempeño que ellos tendrán en la Universidad, las razones que se argumentan van desde trayectorias escolares deficitarias hasta aspectos motivacionales y socioemocionales. González (2015 p. 373) alude que “existe una percepción relativamente generalizada de que los nuevos estudiantes no poseerían las herramientas básicas para enfrentar de manera

apropiada la vida académica”. Al respecto es interesante revisar diversos trabajos (Tinto, 1975, 1982; Díaz, 2008; Biggs, 2006, Donoso, 2010; González & Uribe, 2002; Thomas & Quinn, 2007; Knight, P., & Yorke, M, 2004; Zepke & Leach, 2005; Spady, 1970; Pascarella & Terenzini, 2005), quienes abordan desde distintas perspectivas de la deserción e indagan, entre otras razones, respecto del peso de los docentes en la retención de los estudiantes en los primeros años de universidad, así como también la variable contexto.

Wang y Wong (2004) reportan, en torno a este tema, aspectos como la motivación y las percepciones de la enseñanza. Frankola (2001) encontró que la falta de supervisión, motivación, problemas con la tecnología, falta de apoyo a los estudiantes, las preferencias de aprendizaje, diseño inadecuado de los cursos e instructores inexpertos, son las principales causas que explica la deserción. La OCDE (2009), en el informe que entrega sobre la Educación Superior en Chile, señala que en general en las aulas universitarias chilenas se tiende a privilegiar métodos tradicionales de enseñanza desvinculados de formas de docencia que promuevan el aprendizaje de calidad, en palabras de Pozo y Pérez (2009) refiriéndose a la realidad europea, señalan que, en las aulas predomina el “fax docente” (p.13) continúan los autores, “las formas de gestionar el conocimiento en las aulas universitarias han cambiado mucho menos en las últimas décadas de lo que ha hecho esa misma gestión del conocimiento más allá de las aulas, en los espacios sociales y profesionales en los que finalmente esos alumnos deberán, en un futuro cercano, hacer un uso eficaz y competente de los conocimientos adquiridos” (p.13).

Pareciera ser que cuando la élite asistía a las universidades el tema de la docencia no constituía un foco de preocupación dado que la ES estaba destinada a la población que concentraba el mayor capital cultural y en general era posible prever que estos estudiantes adquirirían los conocimientos entregados por sus profesores con relativa rapidez, como señala González (2015), la deserción o eliminación era considerada una “muerte natural” en un

sistema reservado para los “mejores” (p.375), sin embargo, el tema de la masificación de la matrícula sumado a los desafíos que surgen de la economía del conocimiento (Barnett 2000 y 2007) y la revisión crítica que se ha realizado de las prácticas docentes (OCDE 2009 y Banco Mundial 2011) dan cuenta de la urgente necesidad de generar una transformación en la forma de desarrollar la docencia en la universidad dado que de no cambiar, ésta se transformará en un foco de exclusión y eliminación de estudiantes.

Desde el retorno de la democracia en los años 90, Chile ha planteado, desde la política pública, un discurso de inclusión vinculado a enfoques de acción afirmativa que básicamente plantea al menos dos visiones respecto de los sujetos beneficiarios y sus modos de inclusión: El primero de ellos justifica la existencia de estas acciones (políticas) y las caracteriza a través de los sujetos beneficiarios asignándoles un conjunto de atributos o problemáticas tales como falta de motivación, aspiraciones o talentos, reforzando estigmas sobre ellos al promover representaciones desvinculadas de la cultura meritocrática imperante en la ES y reforzando, a su vez, un discurso de inclusión donde los beneficiarios son percibidos como sujetos pasivos, objetos de caridad (Morley, 2012). En la segunda construcción discursiva, surgen visiones que buscan romper con nociones de inclusión estigmatizantes, vinculando a los estudiantes sujetos de las políticas con nociones meritocráticas que permiten posicionarlos de igual a igual frente a los estudiantes tradicionales. Ambos discursos se encuentran presentes en las universidades y reflejan básicamente las visiones que los docentes tienen respecto de los estudiantes que provienen de sectores vulnerables.

3.8. El rol del docente universitario

Hoy, el rol del docente universitario se encuentra en revisión, la imagen tradicional del catedrático que transmitía su disciplina desde una posición de privilegio aparece en cuestión, los roles definidos de docente e investigador también suman hoy nuevas dimensiones que

demandan de los profesores universitarios diseñar habilidades y conocimientos para trabajar con poblaciones diversas y con un alto grado de necesidades educativas asociadas. En general, las prácticas docentes que privilegian y ponen el foco en el desarrollo de un conocimiento que se aprende en un proceso lineal, lógico y predecible que luego lo traslada, son miradas con ojo crítico, toda vez que generan prácticas excluyentes que no aportan nada a la inclusión de estos nuevos estudiantes. Ortega (1998) señala al respecto que “...para enfrentar el desafío de una verdadera calidad y equidad, la Educación Superior debe ser capaz de producir conocimientos científicos y tecnológicos que puedan resolver los problemas de la mayoría excluida. Debe también terminar con el círculo vicioso que los que pueden optar realmente a una educación de calidad, sean sólo aquellas personas que provienen de los sectores más acomodados.” (p.1)

Utilizando palabras de Imbernón (2000), en la universidad las prácticas docentes son “predominantemente transmisora, seleccionadora y selectiva e individualista” (p. 23). Aún hoy, se aprende a enseñar mediante las estructuras y las relaciones que se tuvieron y se tienen, más que por la formación específica, la reflexión, la implicación y el contraste de ideas. Y es evidente que la realidad social y cultural del alumnado que llega a las aulas universitarias es muy diferente, radicalmente diferente, del alumnado de hace un par de décadas. También, las repercusiones de los nuevos sistemas educativos y sociales configuran un nuevo tipo de alumnado. No partir de la premisa de una formación diferente para un alumnado distinto sería un gran error en los planteamientos de la docencia universitaria.

El abordaje de esta nueva realidad no pasa únicamente por desarrollar nuevas metodologías, demanda, además, un proceso de intervención a nivel institucional y del conjunto del profesorado, en particular aquel que intervenga en los primeros años de formación.

El desarrollo de estrategias para responder a los nuevos colectivos de estudiantes que ingresan a las universidades, plantea al menos tres grandes desafíos, el primero de ellos, ya diseñado en el punto anterior, tensiona fundamentalmente las capacidades de la organización para responder de manera eficiente a los temas de inclusión y demanda el desarrollo de estrategias de compensación y nivelación que garanticen la permanencia del estudiante y no sólo el ingreso, al respecto Rosa Blanco (2011)⁹ señala que “hablar de acceso a la educación superior es incompleto, pues la verdadera justicia social se produce al egreso”. Esto genera implicancias a los docentes quienes deben desarrollar estrategias que eviten la deserción, particularmente en primer año.

El segundo aspecto clave, vinculado con el anterior, es la necesidad de generar capacidades docentes que les permitan a los académicos trabajar con estos nuevos colectivos, en términos concretos, significa superar las tradicionales visiones vinculadas al saber e incorporar herramientas socio-afectivas, de trabajo individualizado, acompañamiento específico y alfabetización académica. González (2015) afirma que se debe romper con la visión que culpabiliza al estudiante, “si los estudiantes no aprenden, no es porque tengan problemas, sino porque ellos son incapaces, no están motivados, no tienen el conocimiento previo necesario o no hacen lo que tienen que hacer” (p.376). Entonces, la oportunidad de los docentes está precisamente en el desarrollo de estas habilidades y competencias para la vida universitaria.

El tercer aspecto, se vincula con la sistematización y articulación de estrategias y experiencias de enseñanza y aprendizaje en el aula, que se hagan cargo de los nuevos procesos que surgen en aulas diversas, la instalación de programas de desarrollo de la

⁹Rosa Blanco, al año 2011 encargada del Programa de Inclusión Educativa para América Latina y el Caribe de la Unesco, en la ceremonia de inauguración del Propedéutico 2011 de la USACH (<http://www.propedeutico.cl/publicacion.aspx?id=59>)

docencia académica (Brew y Ginns 2008; Ginns, Kitay y Prosser 2008; Trigwell, 2013) basados en el desarrollo de comunidades de enseñanza y aprendizaje, constituye, según la experiencia desarrollada, una estrategia real de transformación de las prácticas docentes.

Un sistema masificado de ES demanda necesariamente un mayor desarrollo de la docencia. Biggs (2011), señala que, en cursos tradicionales, aquellos donde el profesor transmite su conocimiento, un estudiante nuevo, alguien que por ejemplo es primera generación en la universidad y no posee el capital cultural de otros estudiantes, tiende a desplegar, en general, habilidades cognitivas de primer orden tales como memorizar o tomar notas (citado por González 2015 p. 377). La masificación de la universidad demanda una “buena docencia” que logre, más allá del origen socioeconómico, cultural y de las trayectorias escolares de base, aprendizajes profundos y significativos que favorezcan la adquisición de procesos cognitivos de orden superior. El discurso de inclusión posiciona a las universidades y a sus docentes con la responsabilidad de producir mejores estrategias para la enseñanza y el aprendizaje que pongan en el centro la relación mérito/talento. Tal como señala Leyton (2010), implica reconocer una compleja gama de contextos sociales que configuran las experiencias y resultados para identificar a sus posibles estudiantes. A su vez, posiciona a los docentes universitarios y a la propia universidad con la responsabilidad de reconocer que, no obstante, el mérito, talento y excelencia académica que poseen los estudiantes que provienen de contextos socioeducativos afectados por la desigualdad, éstos necesitan soportes institucionales y didácticos que les permitan manifestar y desarrollar el talento de base. Al respecto, los trabajos de Biggs, (2006) y de Trigwell & Prosser (1991), vinculados al “student learning research” proporcionan un interesante modelo de análisis, ya que concibe los resultados académicos como un sistema en el que intervienen el estudiante, los profesores y el contexto de enseñanza, relacionando tres fases: pronóstico, proceso y producto. Para los autores, la retención es uno de los resultados posibles del proceso

académico concebido de manera relacional, que se representa en el modelo 3P-R (López, 2010) “student learning research” (Biggs, 2006; Trigwell & Prosser, 1991), El modelo concibe los resultados académicos como un sistema en el que intervienen el estudiante, los profesores y el contexto de enseñanza, proporcionando un modelo (3P), que los relaciona en tres fases: Pronóstico, Proceso y Producto. La retención es uno de los resultados posibles del proceso académico concebido de manera relacional, que se representa en el modelo 3P-R.

IV. Características socioeconómicas y culturales del territorio

4.1. Introducción del capítulo

La Región de La Araucanía, constituye una de las regiones más complejas del país, no sólo por sus altos índices de pobreza concentrados en la región, sino que también por el resultado de un proceso de instalación del Estado nacional chileno que data de principios del siglo XIX y que ha sido violento y traumático para los habitantes originarios del territorio (Mapuches). El arrastre de una serie de deudas sociales ha hecho de esta región un territorio complejo en donde convergen pobreza, ausencia de desarrollo económico, violencia étnica y también bajos resultados educativos. La caracterización de la región la transforma en sí misma en un espacio atractivo para un estudio de esta característica, se podría afirmar que un número importante de su población experimenta cotidianamente situaciones de riesgo que se expresa en malos resultados, desempleo, pobreza y exclusión étnica. Lo que a continuación se presenta es una síntesis sociodemográfica de la región y tiene por objetivo dar un marco social, económico y étnico al fenómeno estudiado.

4.2. El microsistema: La Araucanía, tierra de frontera

La Región de La Araucanía se ubica a 780 kilómetros al sur de la capital nacional. Según el Censo de 2002¹⁰, la región tiene una población de 869.535 personas, 465.025 son hombres y 404.510 son mujeres. La densidad es de 29,4 habitantes por Km.2. La tasa media de crecimiento anual estimada para el periodo 2006-2010 es de 0,9 personas por cada 100 habitantes.

¹⁰Se utiliza esta referencia dado que el Censo de 2012 llevado a cabo en Chile presentó serias observaciones de orden metodológico en su ejecución por lo que los datos fueron objetados y no considerados.

En esta región, la población se localiza entre la ciudad y el campo, sin embargo, como en muchos países, la tendencia en los últimos 50 años ha sido de decrecimiento en el ámbito rural y de mayor poblamiento en el espacio urbano, tal como se demuestra en los mapas y gráficos comparativos. La población urbana alcanza a 330.500 habitantes y la población rural 141.734 personas. Entre los grupos etarios cabe destacar a los adultos mayores, son un 6,2% de los cuales el 6,5 son hombres y 6,0 mujeres.

La población urbana regional aumentó a 109.593 habitantes, mientras que la pérdida rural fue de 21.280 personas (variación intercensal periodo 1992/2002). Estas disminuciones de población ocurren, fundamentalmente, en las zonas rurales. (Cfr. Tabla 14)

Tabla 12 Variación intercensal

Censo 1992		Censo 2002	
Urbano	Rural	Urbano	Rural
61.29	67.67	32.33	32.33
		Crec. 6.38	Crec. 6.38

Fuente: *INE* 2002

Entre ambos Censos, la región observa una disminución en el análisis comparativo de la población por género, que se explica por la reducción de la población que va en el rango de 15 a 29 años, cuya variación de 1001, 76 bajó a 99,19 y la población de adultos mayores de 60 y más, que bajó de 88,01 a 84,74 en el último Censo.

Cabe señalar que la Región de la Araucanía está entre las tres regiones que presentaron disminución de este índice.

Respecto de la conformación de la población a la luz del índice de vejez, se puede señalar que este índice da cuenta del aumento de adultos mayores por cada 100 menores de 15 años. En la región alcanzó al 9,24%. La diferencia en el aumento es notable. Es muy importante valorar y poner atención en estos índices, ya que conllevan una carga de obligaciones de parte

del Estado muy relevante, vinculados con los requerimientos de atención de mayor población en servicios sociales básicos: salud, vivienda, seguridad y previsión. Si se considera el incremento de la edad media entre ambos sexos, se tiene que las mujeres en el último Censo incrementaron edad en un índice de un 2,86 mientras que los varones en un 2,66. Por tanto, las mujeres debieran ser un grupo de atención preferencial entre los adultos mayores y seguramente por un tiempo más prolongado.

4.3. Atributo socio cultural del pueblo Mapuche

La Araucanía debe su nombre a la denominación que dio Pedro de Valdivia y Alonso de Ercilla a la población indígena que habitaba desde el Bío-Bío hasta el sur del río Toltén, cuyo territorio fue denominado Arauco, quedando éste inscrito en toda la literatura de cronistas e historiadores de los primeros siglos, aun cuando los mapuches nunca se han identificado con este nombre. Si bien hoy se reconoce a la población indígena con la denominación mapuche, el nombre de la región ha persistido prácticamente desde la conquista, dicho en el lenguaje de nuestros tiempos, en una marca identitaria del territorio regional.

La población indígena regional alcanza al 23,4%, según el último Censo, un total de 203.221 habitantes así lo reconocieron. La distribución actual de la población indígena en la Araucanía, tanto urbana como rural, es la siguiente:

Tabla 13 Composición de la población indígena en la región

Composición	Indígena	No indígena	Total	% Indígena	% No indígena	Total
Urbana	59.475	529.113	588.588	29.2	79.5	67.7
Rural	144.475	136.472	280.947	70.8	20.5	32.3
	203.950	665.585	869.535	23.5	76.5	100

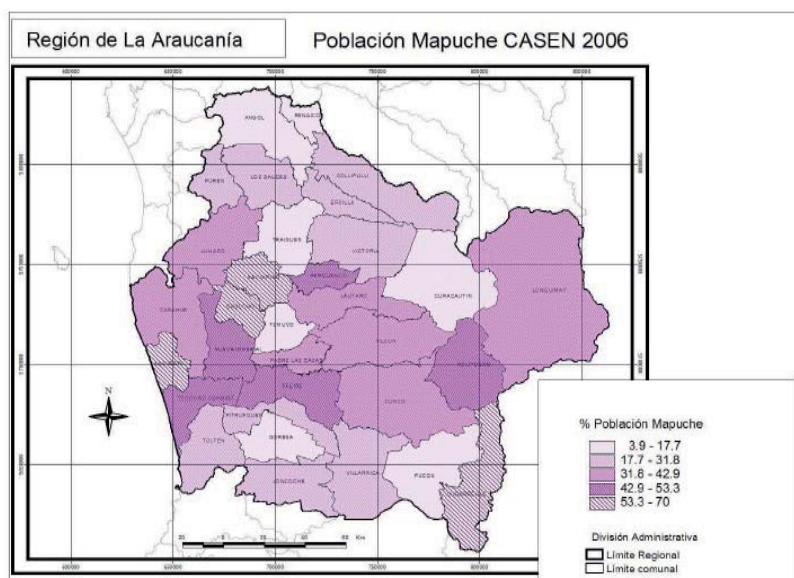
Fuente: CONADI

Cabe destacar que la población rural de la región es mayoritariamente indígena, ello tiene varios significados desde la perspectiva social y económica, que está permeada por su

posicionamiento cultural, que posee una interpretación cosmogónica, que ostenta una economía fundamentalmente de uso y subsistencia. Su identidad cultural y la sobrevivencia de las comunidades, ha estado ligada siempre a la tierra. En la región, existen al menos cuatro comunas cuya población indígena presenta un porcentaje superior al 50%, es decir, duplica y más el porcentaje regional (23,4%), siendo la zona costera la más alta, con un 64% de población mapuche (Lafkenche). Entre un 23,4% y un 49% se encuentran nueve comunas, y en este rango es Freire la que más se acerca al 50%. Esto es bastante significativo por todos los factores socioculturales y económicos que ello involucra.

Respecto de la ruralidad de la población mapuche, tenemos catorce comunas que muestran que este factor es superior al 75%, en otras cinco comunas este factor va entre el 50 y el 74.9%, y sólo una comuna tiene un rango inferior a 50%, es el caso de Temuco que constituye la cabecera de la región.

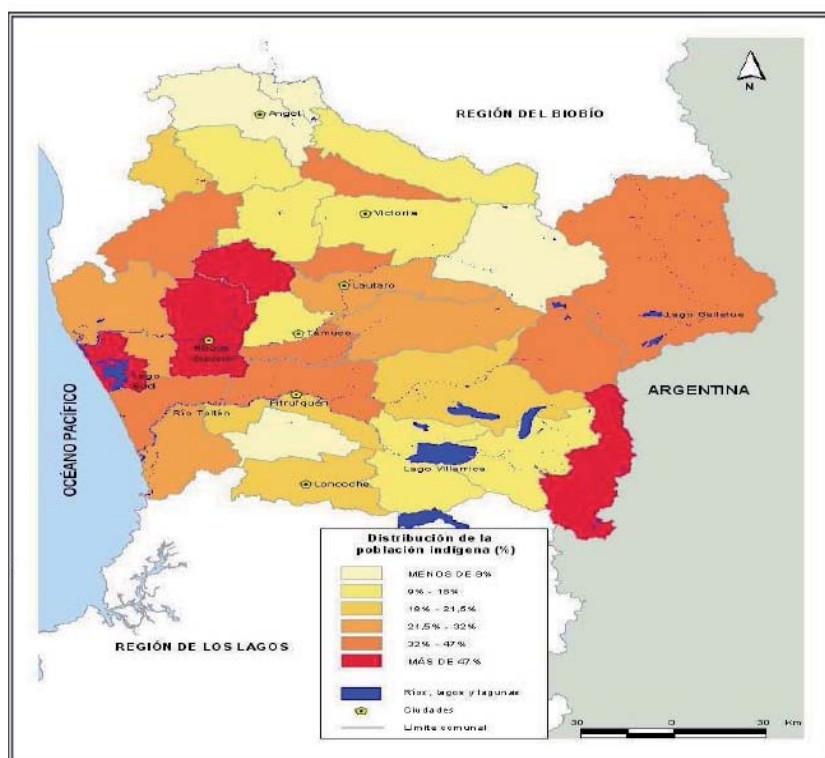
Imagen 1 Población Mapuche en la Región de La Araucanía



Fuente: CASEN 2006

Es en el ámbito rural y en diferentes comunas donde se localizan las comunidades indígenas, que son el ente principal de reproducción de la cultura ancestral, ya que sus códigos están muy ligados a la tierra y a la naturaleza.

Imagen 2 Presencia Indígena en la Región



Fuente: CONADI

4.4. Base económica regional

La tasa de crecimiento de la Región de La Araucanía es variable en el tiempo, siguiendo un comportamiento similar al país, pero a un ritmo con mayor dispersión. La participación del producto regional en el país se mantiene en torno al 2,0% desde el año 90 a la fecha (ODEPA 2015), presentando línea de tendencia hacia la baja, siendo una de las regiones que se mantiene en un lugar inferior a nivel nacional, en general la región presenta bajos indicadores de desarrollo económico, siendo una de las regiones que enfrenta los mayores niveles de pobreza a nivel nacional (CASEN 2015).

4.4.1. Cohesión social

Uno de los temas críticos en la región lo constituye, además de la pobreza y la inequidad, la cohesión social dado que en el territorio se concentran factores de carácter insoslayable respecto de las diferencias étnicas y culturales que llevan a ubicar en esta región un conflicto evidente entre la cultura ancestral (Mapuche) y la presencia del Estado chileno y el componente colonizador europeo.

La región presenta altos índices de pobreza e indigencia, que dan cuenta de la precariedad en la satisfacción de necesidades básicas (empleo, educación, salud, justicia, vivienda), sumado a la estigmatización de una región que está en permanente conflicto étnico.

El diálogo intercultural en la región está sujeto a vaivenes propios del encuentro entre dos culturas, que en aspectos muy básicos y de derechos sociales se complementan y en otros se distancian ostensiblemente, lo que produce conflictos y crisis que tensionan la región. Gran parte de estos vaivenes tienen su origen en la relación histórica que marcó el encuentro entre criollos e indígenas. La desintegración territorial y social entre 1850 y 1890 que enfrentó la región, a propósito de la consolidación del Estado nacional a través de la ocupación violenta del territorio “pacificación de la Araucanía”, dejó como secuelas la estigmatización y la discriminación mapuche, que en mayor o menor grado, se mantiene en estos tiempos. La discriminación, como factor de intolerancia, se ha instalado en la habitud de la región llevando a hablar hoy día del “conflicto mapuche”, la realidad da cuenta de una discriminación velada y latente hacia el indígena sumado a situaciones de pobreza y marginalidad evidentes.

4.4.2. Pobreza e indigencia

La concentración de la pobreza, da cuenta que en la región existe un alto porcentaje de familias actualmente jóvenes, que viven en situaciones de alta precariedad, y que eventualmente comprometen las posibilidades de futuro de sus hijos como resultado de su desempeño educativo, integración social y en muchos casos, con una pérdida de esperanza en estas primeras etapas de vida (Perona, 2001). El segundo grupo etario más pobre está entre los 34 y 44 años, lo que podría coincidir en gran medida con la edad de los padres del segmento ya mencionado.

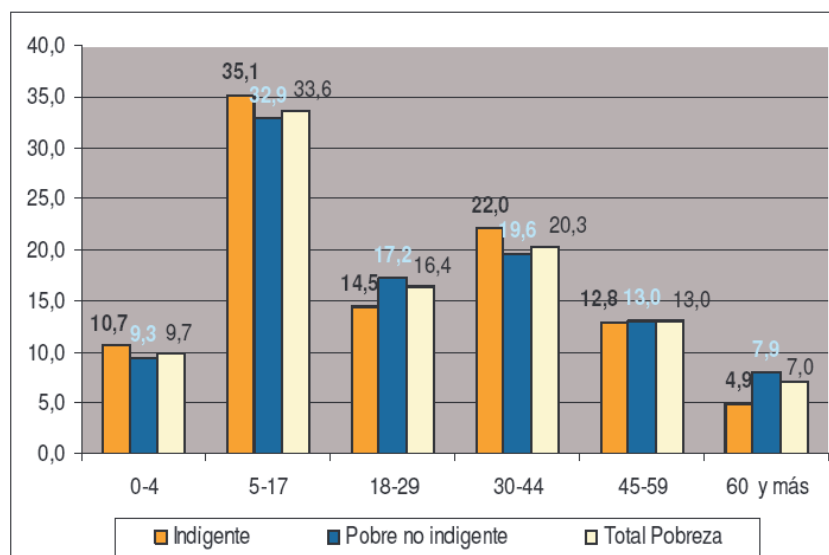
La Encuesta CASEN 2015 establece que las diez comunas con índices más bajos, a excepción de Chol-Chol, están ubicadas, o en el valle central o hacia la cordillera de los Andes. Por el contrario, las diez comunas que mantienen niveles mayores de pobreza, a excepción de Curacautín, se concentran en la zona del secano interior y costero.

Dentro de los valores regionales se ubica la pobreza e indigencia que afecta a la población mapuche, esta población concentra las cifras más altas de situaciones de pobreza e indigencia de la región. En 2006, por ejemplo, se planteaba que la tasa de pobreza de los mapuches de la región (casi 17,5%) superaba a la no mapuche (12,5%), (CEP) (2008) una de las implicaciones directa asociada a este fenómeno es la magnitud de la migración de los mapuches, que comienza siendo temporal, luego es permanente, pero regresando a la tierra de origen periódicamente y sin perder los lazos familiares ni culturales. Un antiguo estudio de Peyser (1994), quien toma como base la tasa natural de crecimiento (nacimientos y defunciones) y cuyo valor intercensal es negativo, señala que ha habido una disminución de la población en las reducciones¹¹ y comunidades, producto de la migración, de alrededor de

¹¹ Constituyen vestigios de organizaciones de poblaciones indígenas desarrolladas en los siglos XVI y XVII a manos de los Jesuitas.

22.641 indígenas. Si bien no hay datos fidedignos actualizados, esta migración es constante en la falta de jóvenes, tanto hombres y mujeres, en algunas zonas de la región donde se localizan las comunidades.

Gráfico 7 Pobreza e Indigencia según grupo Etario



Fuente: Encuesta CASEN 2006

Tabla 14 Población en situación de indigencia

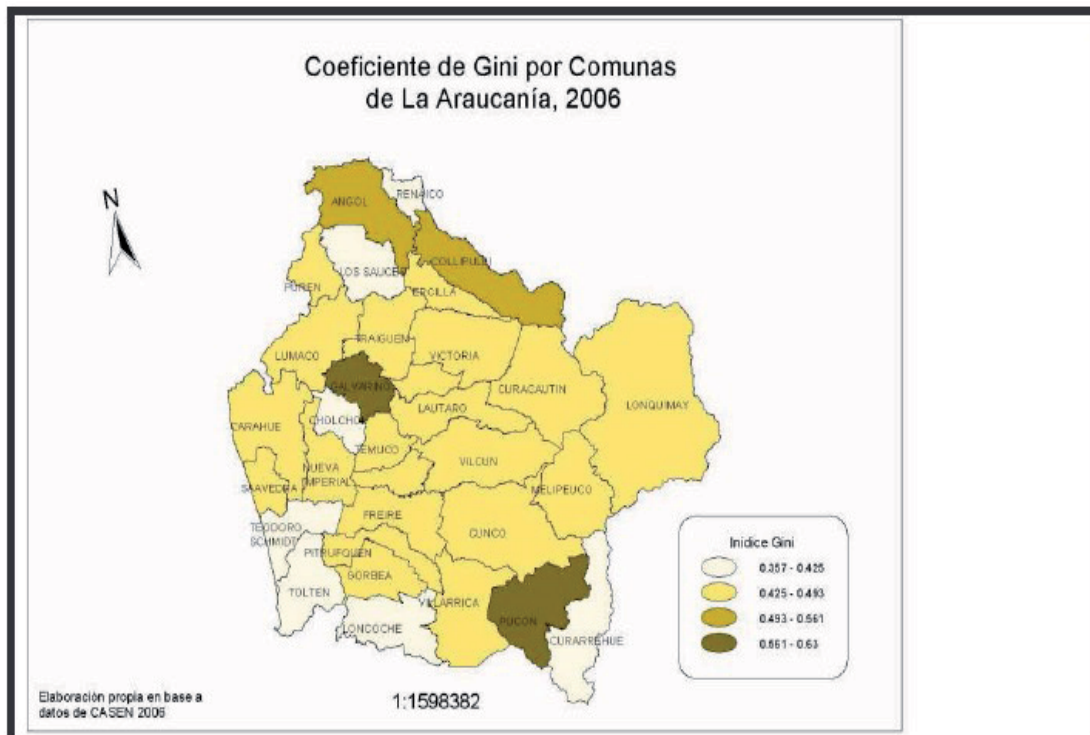
Población	Indigencia	No indigencia
Total, país	3.2	10.5
Indigencia país	4.7	14.3
Indigencia región	7,0	17.5
Brecha Ind. País Ind. Región	2.3	3.5
Brecha Ind. Reg. – País	3.8	7.3

Fuente: CONADI 2008

El drama de los que migran por razones socioeconómicas forzadas, es que no tienen cualificación alguna para obtener un trabajo que les proporcione una remuneración acorde con los requerimientos básicos para satisfacer sus necesidades. La mayoría se emplea en trabajos que le reportan muy bajos ingresos. Esta situación da origen a la conmutación mapuche, que aumenta principalmente el crecimiento de las poblaciones urbanas donde

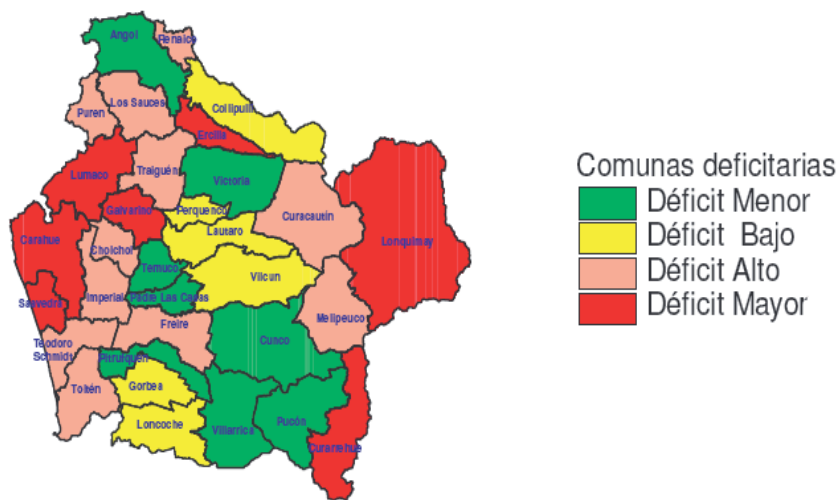
también se inicia el proceso de desarraigo cultural, que influye mucho más en las nuevas generaciones que sienten nostalgia por sus orígenes ligados a la tierra y, en muchos casos, experimentan una suerte de anomia, que para las generaciones jóvenes provoca insatisfacciones expresadas en radicalización.

Imagen 3 Coeficiente de Gini por Comunas de La Araucanía, 2006



Fuente: Ficha CASEN 2006

Imagen 4 Síntesis de indicadores de vulnerabilidad y pobreza a nivel territorial



Fuente: Casen 2008

4.5. La situación educacional en la Araucanía

La Región de La Araucanía presenta al año 2015, 1.334 establecimientos educacionales, de los cuales el 35% se ubica en el sector urbano y el 65% en el sector rural; de ellos 634 son de dependencia municipal, 681 corresponden a particulares subvencionados, 15 particulares pagados y 4 a corporaciones privadas.

Atendiendo a los niveles y modalidades educativas del sistema regional, 17.105 niños y niñas son atendidos en la educación parvularia; 130.242 estudiantes son atendidos por la educación general básica; de ellos, 2.543 niños son atendidos por la modalidad de educación especial, 64.653 estudiantes son atendidos por el nivel de educación media y 7.746 jóvenes mayores de 15 y 18 años respectivamente, son atendidos por el nivel de educación de adultos, tanto en educación básica como media.

Desde la perspectiva del comportamiento histórico de la matrícula, la región ha experimentado un aumento significativo de cobertura y retención, con la excepción de la matrícula de educación básica que muestra una tendencia a la disminución.

Ha contribuido notablemente al aumento y retención de los alumnos en el sistema, la existencia de 121 Internados que brindan atención a 18.798 estudiantes de ambos sexos, alcanzando la mayor cobertura asistencial de este tipo en el país, concentrando un tercio de los fondos asignados por el Ministerio de Educación por este concepto, a nivel nacional.

4.5.1. Resultados educacionales

Desde la perspectiva de los resultados educacionales y teniendo como referente las evaluaciones del Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa SIMCE en el período 1996-2007, para los cuartos años básicos, encontramos que la región ha experimentado un deterioro significativo en los promedios de los establecimientos que decaen progresivamente, haciéndose evidentes en la educación pública.

Los municipios, en su mayoría, poseen una política educativa comunal, con baja incidencia de iniciativas que apunten al mejoramiento continuo de la calidad, presentando una alta dependencia de los programas estatales de apoyo al mejoramiento de la gestión escolar, de desempeño pedagógico en el aula y para el desarrollo profesional de directivos, docentes y asistentes de la educación.

Con estos antecedentes, hoy día es posible señalar que existe una educación municipal desarticulada con las políticas de desarrollo nacional lo que se evidencia en algunos indicadores de eficiencia interna y que se expresa de manera nítida en la sostenida disminución de la matrícula en establecimientos municipales, así como en los lentos progresos de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación.

La Región de La Araucanía tiene el segundo índice de ruralidad más alto del país, después de la Región del Maule, con un 32% que equivale a 28.127 personas (Instituto Nacional de Estadísticas Chile 2002). Desde la mirada del Sistema Educativo Regional, al año 2007, se contabilizan 911 establecimientos educacionales emplazados en áreas rurales, de los cuales

578 corresponden a escuelas unidocentes que atienden a escolares hasta el sexto año básico, bajo la modalidad de cursos multigrado, constituyendo esta cifra en una sobreoferta educacional. La matrícula rural en educación básica alcanza a 35.000 alumnos, equivalente a un 25% de la matrícula de la educación básica regional, lo que da una media aritmética de 22 alumnos por escuela multidocente y de 17 alumnos para escuelas unidocentes.

El factor intercultural es decisivo a la hora de definir políticas públicas en materia de educación, toda vez que, una de cada cuatro personas que habitan en la Araucanía es mapuche, esto representa, en términos del sistema educativo, a 55.000 niños y jóvenes de ambos sexos. Lo anterior, demanda la generación de condiciones de educabilidad que sean capaces de dar cuenta de manera eficiente de este rasgo, hasta hoy, no existen procesos eficientes de inclusión que permitan fortalecer la diversidad en su interior.

Es indudable que la región, respecto a los índices de desarrollo humano, presente déficit evidentes, si bien no se busca agotar el tema en este trabajo, dado que se busca dar una visión general que pudiésemos sintetizar como elemento de contexto, si podemos afirmar que la región se caracteriza por ser una región en la que se concentra gran parte de la población en condición de pobreza del país, expresada fundamentalmente en sectores de origen étnico Mapuche y en zonas rurales, es además, una región con serios déficit a nivel educacional, con bajo capital cultural avanzado y bajo desarrollo de actividades productivas de envergadura que complejiza de manera significativa la proyección de un número importante de su población en las IES.

V. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco (UCT)

5.1. Introducción del capítulo

La UCT es una universidad regional, católica, fundada el 8 de septiembre de 1959, sus actividades lectivas se inician el primer semestre de 1960 en el centro de la ciudad de Temuco, constituyéndose en la primera Institución de Educación Superior de la Región de La Araucanía, bajo el respaldo de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El año 1972 se transforma en Sede Regional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, dedicada, fundamentalmente a la formación de profesores. El 10 de julio de 1991, se oficializa la Autonomía de la UCT y su ingreso al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

La obtención de la Autonomía le permite iniciar un proceso de ampliación de su oferta académica, incorporando las carreras y las disciplinas de: Antropología, Pedagogía Básica Intercultural, Derecho, Diseño, Ingeniería, Educación Parvularia, Educación Diferencial, Arte, Traducción, Trabajo Social y Medicina Veterinaria. Al año 2004 tiene un total de 4.500 estudiantes.

5.2. La UCT, un caso que plantea desafíos

A partir del año 2010 se puso en marcha el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020, que recoge las decisiones estratégicas de la UC Temuco emanadas de sus claustros y busca proyectar el desarrollo de sus funciones académicas y su proyecto universitario. Estas decisiones son: (a) diversificar y articular en un continuo educativo y de calidad la oferta formativa; (b) priorizar la investigación con impacto regional y acreditar el área; (c) contribuir a la generación de políticas públicas para mejorar la convivencia social en la

región; (d) ampliar la participación en redes regionales, nacionales e internacionales; y (e) actualizar la estructura y capacidades organizacionales.

La UC Temuco en el 2016 cuenta con una matrícula total de 8.127 estudiantes distribuidos en nueve Facultades y una Escuela de Salud.

Desde la perspectiva de la conformación de la matrícula de la UCT, se puede apreciar en la Tabla 17 la distribución de la matrícula según dependencia del establecimiento educacional de origen. En ella se puede observar que el 52% de la matrícula de la Universidad se compone de estudiantes que provienen de establecimientos concertados.

Tabla 15 Tipo de dependencia del establecimiento educacional de origen

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Particular Pagado	41	1,7
	Particular subvencionado (concertado)	1231	52,0
	Municipal	779	32,9
	Total	2051	86,6
Perdidos	Sistema	317	13,4
Total		2368	100,0

Fuente: Elaboración propia

El ingreso bruto familiar de las familias de las que provienen estos estudiantes, se concentra básicamente en los tres primeros quintiles de la clasificación nacional, esto da cuenta del 75%, 4% del total de la matrícula concentrada en esos niveles de ingresos, este dato comparado con la realidad de las universidades de mayor exigencia en el ingreso del país genera un diferencial significativo, tal como ya se ha señalado, algunas de estas universidades no superan el 8% del total de su matrícula asociada a este grupo de la población.

Tabla 16 Ingreso Bruto Familiar de estudiantes matriculados para la cohorte 2015-2016 de la UCT

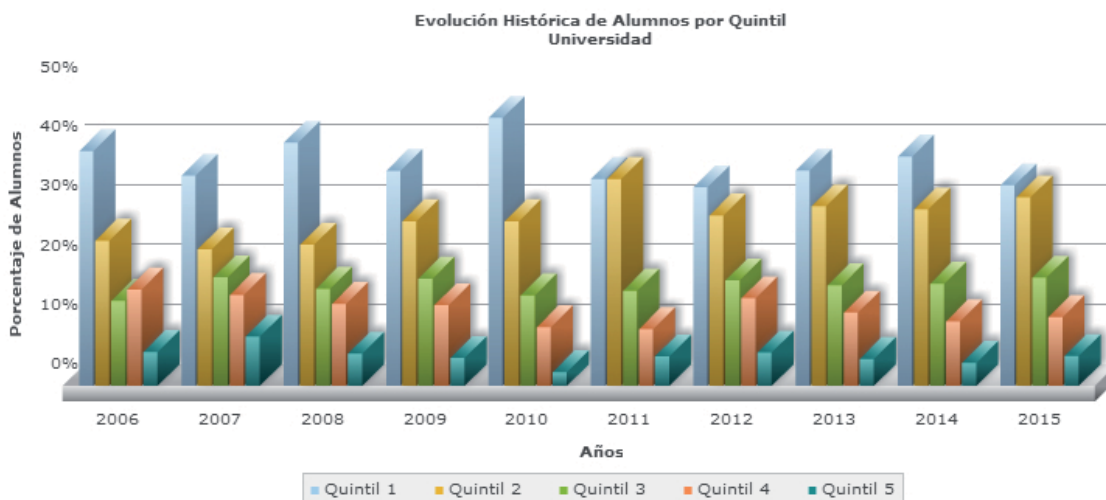
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Q1	402	17,0
	Q2	772	32,6
	Q3	378	16,0

Fuente: Encuesta 2015 JUNAEB

5.3. Comportamiento de la matrícula de la UCT

Respecto de la UCT la matrícula para primer año ha presentado unos comportamientos distintos a lo que sucede a nivel nacional. En ella, han predominado en los últimos años grupos de estudiantes que provienen básicamente de los quintiles de más bajos ingresos (ver Gráfico 8) lo que marca una diferencia sustantiva con los resultados obtenidos a nivel nacional; lo mismo sucede respecto la conformación de la matrícula y su procedencia, en ella, a diferencia de lo que sucede en el país, el colectivo predominante para la UCT corresponde a estudiantes de establecimientos municipales (públicos), a pesar que en los últimos años se ha comenzado a observar un aumento de matrícula de estudiantes provenientes de establecimientos concertados, lo que es posible explicar por la masiva migración de estudiantes a nivel escolar que se han cambiado a establecimientos concertados en búsqueda de una mejor calidad que el sistema público no ofrece. Hoy, el 55% de estudiantes a nivel nacional se encuentra matriculado en un establecimiento concertado.

Gráfico 8 Evolución histórica de los alumnos por Quintil, Universidad Católica de Temuco

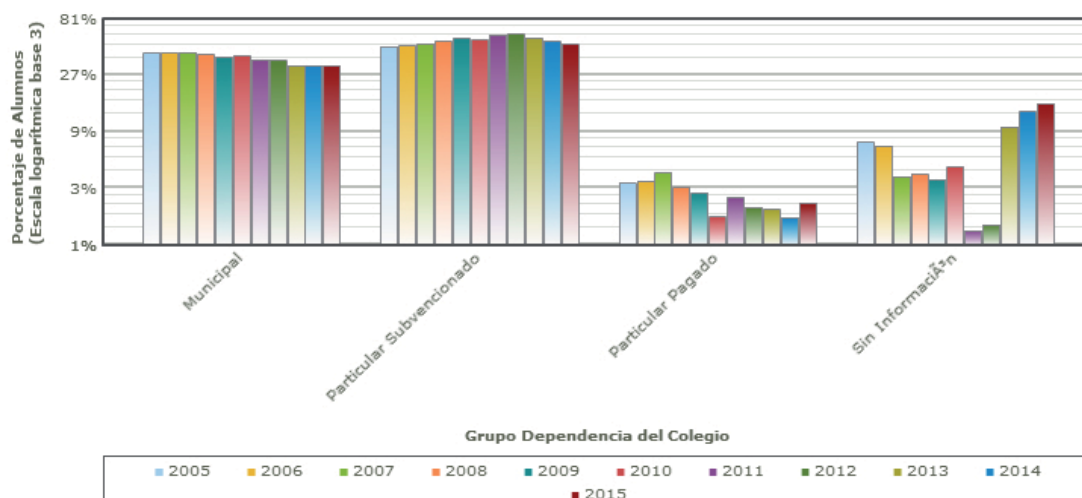


Fuente: http://kimm.uctemuco.cl/kimm/reportes/rep_portada.asp

Los datos, vistos desde la perspectiva de la equidad en el acceso, dan cuenta que la composición de la matrícula de la UCT corresponde mayoritariamente a grupos provenientes de colectivos que presentan rasgos de vulnerabilidad socioeducativa; sin embargo, se evidencia una leve tendencia a ratificar lo observado a nivel nacional, dado que la trayectoria de los estudios secundarios sigue teniendo un peso significativo en el acceso de los estudiantes. Como una medida de compensar este proceso, la UCT ha comenzado a desarrollar estrategias de acceso inclusivo¹², desarrolladas al alero de las políticas públicas, sumado a la instalación de escuelas de Talento Técnico, Talento Pedagógico y Talento Artístico, que ha permitido generar accesos más inclusivos bajo la premisa que el talento es un bien que se reparte de manera homogénea en la sociedad Rawls (1971) (ver Gráfico 9)

¹² En el marco de la Reforma Educacional, este programa busca restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándoles un cupo en la educación superior. Esto permitirá aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, así como generar nuevas perspectivas en la educación media. El Programa PACE fue lanzado oficialmente el 29 de mayo de 2014. Comenzó su fase piloto con estudiantes de 3º Medio, el cual se prolongó hasta finales de 2014. En el marco del programa, los estudiantes de los establecimientos educacionales con PACE recibirán preparación académica, orientación vocacional y una amplia gama de actividades de preparación para la vida en la educación superior.

Gráfico 9 Procedencia histórica por unidad académica de dependencia Universidad Católica de Temuco



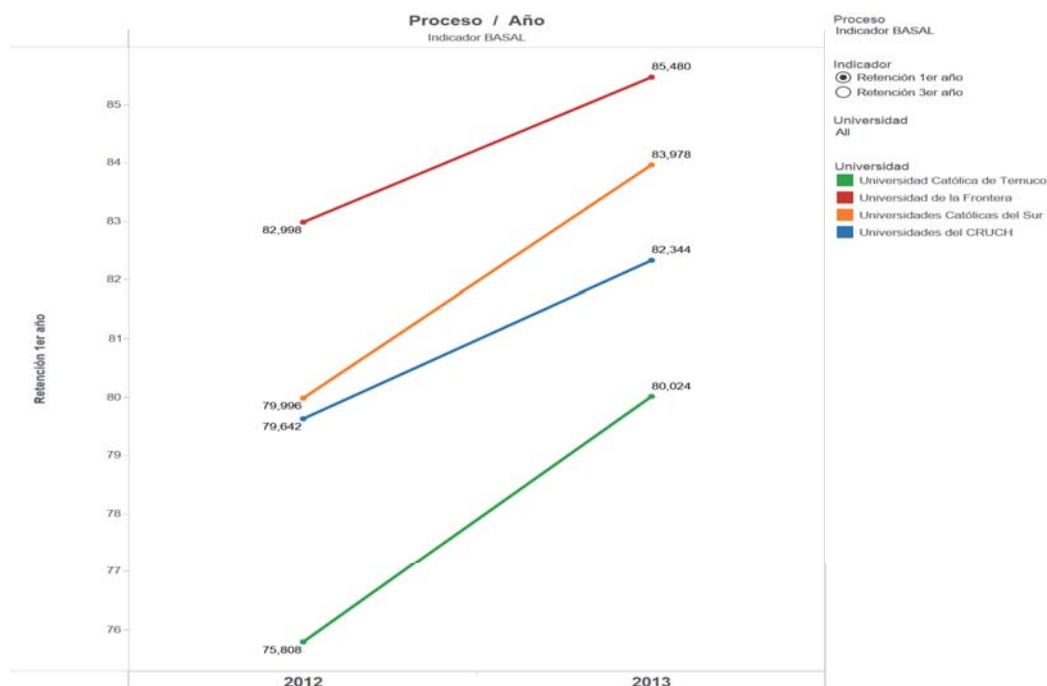
Fuente: http://kimn.uctemuco.cl/kimn/reportes/rep_portada.asp

5.4. Permanencia

Otro de los aspectos críticos del comportamiento de la matrícula de los estudiantes en la Universidad, se refiere a la permanencia de éstos después de un año, a este respecto, los datos de la UCT dan cuenta de un proceso que se ha ido desarrollando de manera lenta, pero sistemática (ver Gráfico 10), en él se puede observar, que si bien los porcentajes de retención son menores que en otras casas de estudios, en los últimos años se ha experimentado un proceso de crecimiento, a pesar de esto se reitera la afirmación de Blanco (2011), el problema no está en el ingreso, sino que en el egreso y en este sentido es interesante mirar el indicador de permanencia al tercer año (Gráfico 11), la observación que se puede realizar es que el indicador de permanencia en este curso cae de manera significativa presentando niveles críticos, para el caso del análisis se pueden identificar factores como la procedencia, el tipo de establecimientos, las calificaciones, entre otros, para el caso de los estudiantes de la UC Temuco se suma a estos factores los vinculados con el desarrollo de capacidades básicas en lenguaje, comunicación, desarrollo del pensamiento lógico y aspectos socioemocionales que

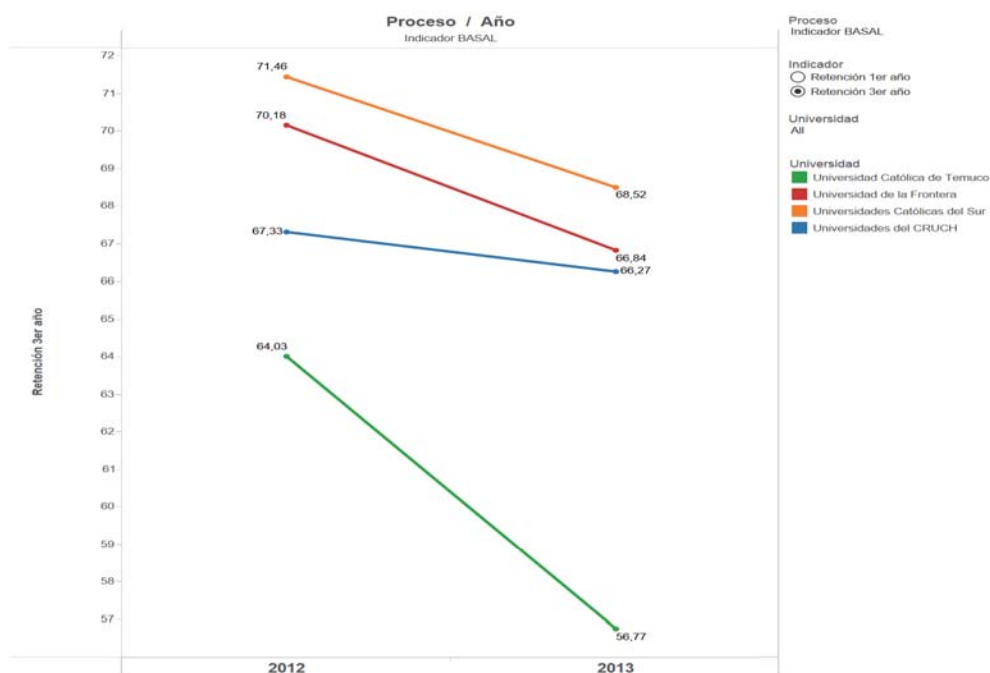
permitan a los estudiantes hacer frente a las demandas que la vida universitaria les plantea (Informe del Centro de Recursos para el Aprendizaje UCT, 2015). Según datos de las evaluaciones internas, un porcentaje mayor al 80% de los estudiantes reprueba las evaluaciones de habilidades básicas en un primer intento, cabe señalar que estas evaluaciones internas son un requisito de titulación en la UCT (Informe de evaluaciones de habilidades básicas. Centro de Recursos para el Aprendizaje 2015). Un elemento interesante a tener presente en el análisis es la composición relativamente homogénea de la matrícula de la UCT, dado que gran parte de estos jóvenes provienen de familias que presentan altos índices de vulnerabilidad socioeconómica, sumado a trayectorias de formación secundaria en establecimientos públicos o concertados con muy bajos resultados de aprendizaje y con bajos resultados en la Prueba de Selección Universitaria (ver Tabla 19), según datos del DEMRE, la UCT es la tercera universidad a nivel país que recibe los puntajes más bajos a nivel nacional.

Gráfico 10 Indicador Comparado de retención en estudiantes de primer año de la UCT



Fuente: http://kimn.uctemuco.cl/kimn/reportes/rep_portada.asp

Gráfico 11 Indicador Comparado de retención en estudiantes de tercer año de la UCT



Fuente: http://kimn.uctemuco.cl/kimn/reportes/rep_portada.asp

Tabla 17 Puntajes PSU promedios de ingreso por cohorte

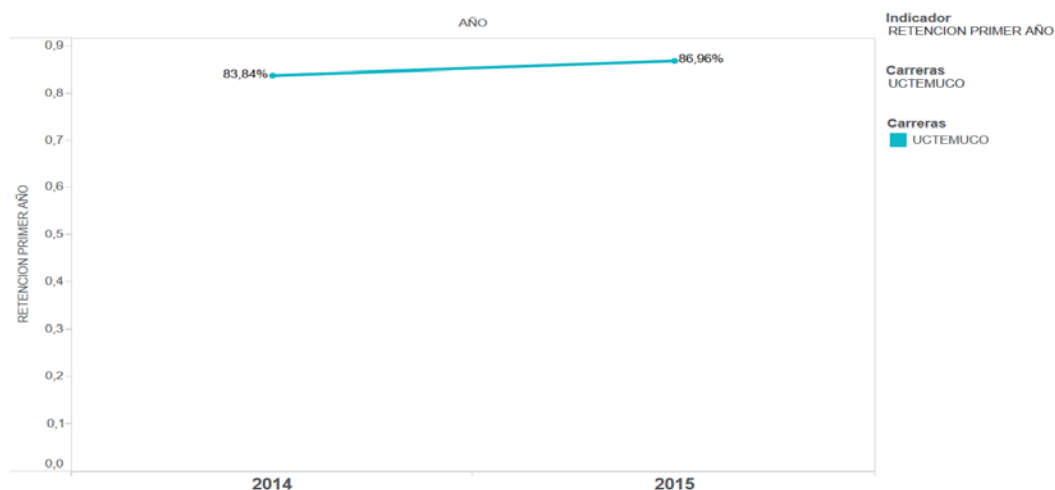
	2010	2011	2012	2013	2014
PSU promedio de la matrícula de primer año	541,6	543,3	546,7	543,7	543,4

Fuente: Dirección de aseguramiento de la calidad UC Temuco 2015

Los datos obtenidos en la UCT, no permiten dar cuenta de las tasas de retención vinculadas a grupos específicos; sin embargo, en el caso de la retención para primer año cuando se revisa el origen étnico de los estudiantes, los datos dan cuenta de un aspecto interesante que se puede visualizar para las cohortes 2014-2015, los resultados de estudiantes de origen mapuche, son casi seis puntos porcentuales más altos que el promedio del total de la Universidad (ver Gráfico 12), una proposición tentativa podría ser que el atributo cultural de Indígena no se vincula con una situación de riesgo respecto de la permanencia de estos estudiantes al interior del sistema universitario. Por otro lado, si se realiza el ejercicio de

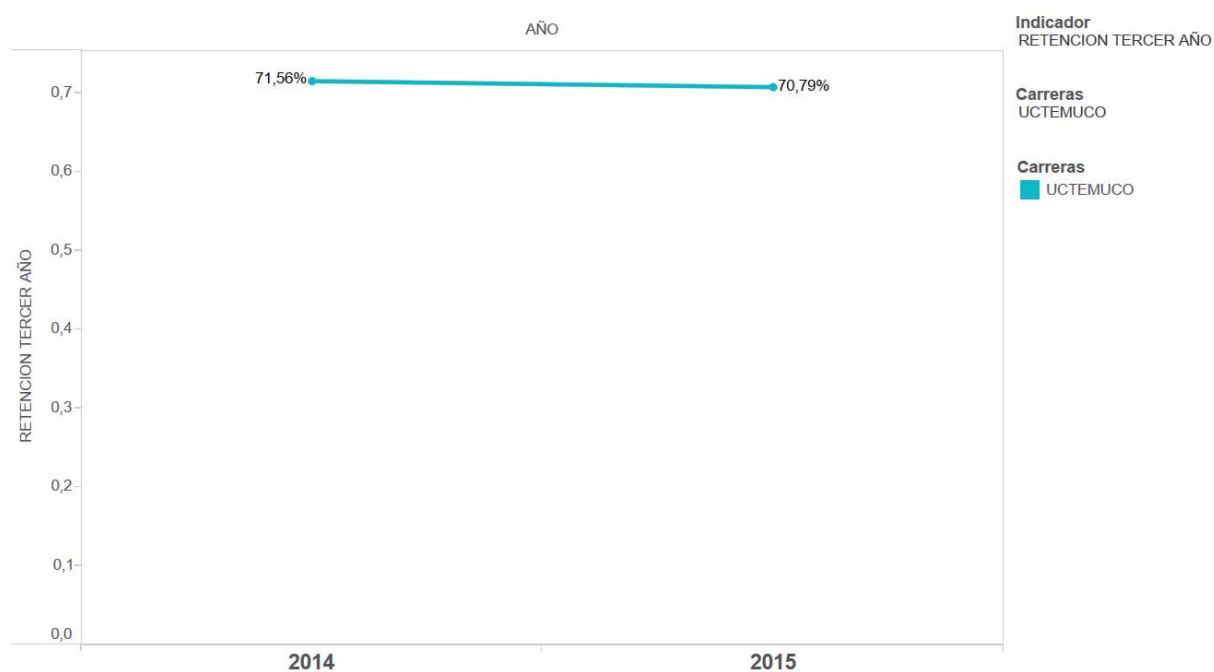
proyectar el análisis de la retención a tercer año, relacionando el atributo cultural de indígena, se repite la misma situación que para la retención de primer año, los estudiantes mapuches presentan mayores porcentajes de permanencia al interior de la Universidad, presentando evidencia de un mayor éxito en el proceso formativo (ver Gráfico 13).

Gráfico 12 Indicador de retención de estudiantes Mapuches de primer año de la UCT



Fuente: http://kimn.uctemuco.cl/kimn/reportes/rep_portada.asp

Gráfico 13 Indicador de retención de estudiantes Mapuches de tercer año de la UCT



Fuente: http://kimn.uctemuco.cl/kimn/reportes/rep_portada.asp

5.5. Desempeños y resultados

Desde la perspectiva del desempeño y resultados se analizaron dos variables claves, la primera de ellas asociada a la aprobación de estudiantes en primer año y la segunda vinculada a la titulación oportuna. Respecto de la primera se puede afirmar que, para el caso estudiado, el indicador presenta datos significativamente más altos que el promedio nacional (ver Gráfico 14). Sin embargo, estos datos son recientes, dado que en años anteriores los resultados presentados se encontraban bajo los promedios nacionales, a pesar del buen resultado en los últimos años, los niveles de retraso presentados por los estudiantes son significativos.

La titulación oportuna ha mostrado incremento de cuatro puntos porcentuales entre los años 2010 y 2014 alcanzando actualmente un valor de 33%. Respecto de las tasas de empleabilidad, éstas presentan resultados que dan cuenta de un despegue en el último año, sin embargo, no necesariamente se ha estabilizado y el promedio de los últimos años da cuenta de un resultado más bajo que el promedio nacional. Este punto ha resultado crítico dado que los elementos de contextos analizados en el apartado 5 de este trabajo, dan cuenta de una situación compleja desde la perspectiva socioeconómica de la región que dificulta las posibilidades de absorción de los titulados en la región.

La UCT ha desarrollado un proceso de acceso inclusivo y equitativo, si bien los resultados de este proceso han sido favorables, ha generado nuevos desafíos y oportunidades que en términos globales sitúan a la Universidad en un escenario en la que debe ser capaz de generar respuestas innovadoras que le permitan hacerse cargo de los estudiantes y sus resultados evitando el desarrollo de prácticas de vulneración asociadas a las repuestas inoportunas y eventualmente impertinentes frente a las necesidades educativas que presentan estos colectivos de estudiantes en la vida universitaria.

Gráfico 14 Evaluación histórica de aprobación de la UC Temuco



Fuente: http://kimn.uctemuco.cl/kimn/reportes/rep_portada.asp

Tabla 18 Estado comparativo en cifras 2010-2014

Indicadores	2010	2011	2012	2013	2014
Tasa de retención en el primer año	83%	83%	79%	80%	82%
Tasa de titulación por cohorte de ingreso	29%	29%	29%	31%	33%
Tasa de titulación por cohorte de ingreso quintiles 1, 2 y 3	N/C	N/C	32,2%	31,7%	34,5%
Tiempo de titulación	12,9	13	13,1	12,6	12,7
Empleabilidad a 6 meses del título	61%	66%	64%	63%	82%

Fuente: http://kimn.uctemuco.cl/kimn/reportes/rep_portada.asp

El desafío en este sentido, para la Universidad y sus docentes, frente a estos nuevos estudiantes, es desarrollar herramientas que permitan diagnosticar de manera cuidadosa, válida y confiable ciertas variables críticas que inciden en el desempeño académico de los estudiantes. Al respecto, el objetivo se debe centrar en ofrecer respuestas que permitan aumentar de manera real las oportunidades de éxito expresadas en la permanencia, sus resultados académicos, titulación oportuna y empleabilidad efectiva.

Desde la perspectiva de investigaciones vinculadas a la temática, es interesante destacar los trabajos realizados por Silva y Rodríguez (2010), Sebastián (2007), Canales y De Los Ríos (2009), Casillas, Ragueb y Jácome (2007), De Garay, Adrián (2006) y De Garay, Adrián

y Serrano (2007), en cada uno de ellos se aborda el tema de la vulnerabilidad y su comportamiento en el nivel terciario, particularmente en lo relativo al primer año de estancia en la Universidad. Los trabajos abordan análisis desde las variables de capital cultural evidenciando la escasa homogeneidad que existe al interior de los estudiantes de la ES revelando que en amplios sectores de este colectivo, los trabajos aportan reflexión respecto de las situaciones de riesgo frente a sus estudios, situaciones que experimentan los estudiantes que provienen de contextos vulnerables; se analizan en ellos procesos de selección de primer ingreso y la trayectoria escolar en la universidad así como también las variables asociadas a la práctica de docentes universitarios. Entre las conclusiones que desarrollan se encuentra la estrecha relación que existe entre las condiciones socioeconómicas de base y el fracaso y deserción de los estudiantes de colectivos vulnerables, en particular destaca el foco que se realiza en minorías que acceden a la universidad como resultado de los procesos de masificación de la matrícula, en particular el caso de los indígenas.

VI. Marco aplicado

6.1. Diseño metodológico

La investigación se enmarca en la tradición de los estudios cualitativos, el supuesto básico que sustenta el estudio es que la construcción de significados y símbolos son socialmente definidos (Salgado, 2007), donde la intersubjetividad constituye una pieza clave para el proceso de investigación. La investigación se propone desarrollar comprensión de significados y definiciones de una situación particular de la realidad, tal como nos la presentan las personas.

El trabajo se orienta a establecer una comprensión empática para el lector mediante la descripción de la realidad definida como objeto de estudio, la vulnerabilidad en educación terciaria, no con el ánimo de simplificar ni con el fin de agotar el análisis y explicación del fenómeno en una relación de causa efecto, ni establecer, por parte del investigador, generalizaciones que expliquen la totalidad del fenómeno y el caso estudiado, sino que se focaliza en la particularización de la realidad con el fin de generar comprensión de la singularidad que significa la UCT en relación al objeto de estudio.

Dado su carácter, se asume que el fenómeno estudiado no es posible explicarlo desde una sola variable, por lo que la comprensión de la realidad requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales (Stake 1998, p 47). El Cuadro 1 sistematiza algunos de los atributos de la investigación cualitativa.

Hernández, Fernández & Baptista (2006), respecto de este tipo de investigación, identifican un conjunto de atributos: (a) el reconocimiento de que el investigador necesita encuadrar en los estudios los puntos de vista de los participantes; (b) la necesidad de inquirir cuestiones abiertas; (c) dado que el contexto cultural es fundamental, los datos deben

recolectarse en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas; (d) la investigación debe ser útil para mejorar la forma en que viven los individuos; y (e) más que variables “exactas”, lo que se estudia son conceptos, cuya esencia no solamente se captura a través de mediciones.

Cuadro 1 Proposiciones del constructivismo respecto de la investigación cualitativa

- **No hay una realidad objetiva, la realidad es edificada socialmente, por consecuencia, múltiples construcciones mentales pueden ser “aprehendidas” sobre ésta, algunas de las cuales pueden estar en conflicto con otras; de este modo, las percepciones de la realidad son modificadas a través del proceso del estudio (Mertens, 2005).**
- **El conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en la investigación.**
- **La tarea fundamental del investigador es entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como, comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento.**
- **La investigación es en parte producto de los valores del investigador y no puede ser independiente de ellos.**
- **El investigador y los individuos estudiados se involucran en un proceso interactivo.**
- **El conocimiento resulta de tal interacción social y de la influencia de la cultura.**

Fuente: Tomado de Salgado Lévano, 2007 p. 4

La investigación que se presenta corresponde a una investigación cualitativa-interpretativa que utiliza el estudio de caso como un medio para explicar una realidad determinada ya que pretende abordar el proceso intersubjetivo visualizado a través de las representaciones que docentes universitarios tienen respecto de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad que ingresan a la Universidad. Considera para el análisis las conceptualizaciones y representaciones que subyacen en los discursos y prácticas docentes respecto de la vulnerabilidad en contexto universitario, así como las variables del contexto, la revisión

documental y el levantamiento de información mediante cuestionarios para la configuración del caso.

El paradigma que subyace a la investigación es el fenomenológico dado que el diseño pone énfasis en las experiencias individuales subjetivas de los participantes, respondiendo a la pregunta ¿cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? El centro de indagación en este diseño reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes. De acuerdo con Creswell (2005), Alvarez-Gayou (2003), y Mertens (2005), la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas: (a) pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente;(b) se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados;(c) el investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes; (d) el investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cuál ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron), y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias); (e) las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida, se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.

6.2. Nivel o alcance

Este estudio sigue las directrices de un diseño metodológico de tipo interpretativo, ya que busca, como lo expresa Geertz (1992), interpretar lo observado para rendir cuenta del discurso social “rescatar lo dicho de sus ocasiones percederas y fijarlos en términos permanentes” (Pérez, 2007 p.234), dentro de la realidad educativa, se orienta a comprenderla desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones,

motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación. Este valor descriptivo lo tiene por el expreso planteamiento de ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada (Mella, 1998).

El método interpretativo es un intento de combinar un análisis intenso de detalles cuidadosos de la conducta y su significado, en la interacción social de cada día, con análisis del contexto social más amplio dentro del cual ocurre la interacción social (Ruiz, 2003). En todo caso, una contribución importante del detalle descriptivo es mapear un contexto, para poder entender la interpretación que hace el sujeto acerca de lo que está sucediendo; en este caso particular, el foco se encuentra en el proceso de masificación de la matrícula, particularmente asociada a los primeros quintiles, esto posibilita al investigador el producir análisis y explicaciones que hagan justicia al medio ambiente en el que sus observaciones son hechas (Mella, 1998).

En este estudio la interpretación de las representaciones sociales que poseen los docentes, recuperadas mediante el estudio de las entrevistas y cuestionarios, nos permitió identificar los conceptos vinculados a la vulnerabilidad que poseen los propios docentes y determinar las articulaciones que existen entre éstas y los tipos de prácticas desarrolladas en la docencia, más aún si el énfasis en la interpretación se basa en que lo aparentemente minucioso y trivial de la vida diaria es valioso de observar, puesto que tiene la capacidad de ayudarnos a entender lo que pasa en un contexto particular.

6.3. Diseño de investigación: estudio de casos

Los estudios de casos son señalados como una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar

múltiples fuentes de datos (Pérez, 2001). Stake, al referirse al estudio de caso único, afirma que “nos interesan por lo que tienen de único como por lo que tienen de común” (1998, p.15), en este sentido, la indagación referida a la práctica, propuesta en la investigación, más que abordar la indagación respecto de ella misma, busca visualizar a través de ella las relaciones entre los discursos contruidos respecto de la vulnerabilidad y las respuestas docentes desarrolladas en el aula junto a las estrategias utilizadas por la propia organización para dar respuesta al desafío de aumento de matrícula en los grupos identificados por el estudio.

Respecto de la definición del caso, Smith señala que este es un “sistema acotado” con lo que insiste en su carácter de objeto más que de proceso (citado por Stake 1998 p.16), entonces el caso en sí mismo es un sistema integrado, lo que explica que personas y programas sean susceptibles de ser considerados como tal (Geertz, 1973). Robson (2002) pone énfasis en lo importante que es el contexto real en el que el caso se desarrolla, mientras que Dyer (1995) da cuenta de la combinación de datos objetivos y subjetivos y permite saturar la información que define un caso. Cohen, Manion & Morrinson (2007) afirman que un caso habla por sí mismo, en lugar de ser interpretado, evaluado o juzgado por el investigador. En este sentido, afirman los autores, “el estudio de caso es parecido al documental de televisión” (p.254). Lo anterior no implica una falta de rigurosidad en la recolección de los datos, sino más bien pone el acento en la necesidad de que los datos que constituyen un estudio de caso deben ser recogidos de manera rigurosa y sistemática (Nisbet y Watt, 1984). Los estudios de caso pueden hacer declaraciones teóricas, sin embargo, al igual que otras formas de investigación, éstas deben ser apoyadas por la evidencia presentada (Cohen et al, 2007).

La investigación se ajusta a la definición de un caso particular dado que lo que se busca es dar cuenta de una comprensión general de un fenómeno y mediante él comprender un fenómeno mayor, como podría ser los efectos que posee sobre la educación terciaria la

masificación de la matrícula. Stake (1998) al respecto señala "...la investigación con estudio de caso no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros, la primera obligación del caso es comprender este caso" (p.17); sin embargo, este tipo de estudios puede, a partir de sus hallazgos, modificar generalizaciones mayores.

Es importante señalar que el estudio de caso no se elige para conseguir la mayor cantidad de generalizaciones, dado que los estudios correlacionales y comparativos pueden responder mejor a este tipo de necesidad. El fin esencial de un estudio de caso es la particularización y no sólo con el objeto de establecer las diferencias que el objeto de estudio posee y que lo hacen único.

Uno de los atributos de este tipo de estudios, es la versatilidad, dado que el dinamismo que posee la realidad puede, eventualmente, llevar al investigador a modificar e incluso a sustituir las preguntas iniciales, puesto que el objetivo final es comprender el caso, podría darse que las preguntas iniciales no sean capaces de responder a los hallazgos que surgen en el proceso de comprensión del propio caso; es lo que Parlett y Hamilton (1976) denominaron "enfoque progresivo", en este sentido, el rol del investigador es mantener con claridad una interpretación fundamentada desde la observación de la realidad y la revisión de los datos obtenidos. Erickson denominó a esta capacidad asertos, "llegar a los asertos esto constituye, un proceso de interpretación habitual que para algunas personas puede requerir unas reglas lógicas o de acreditación de pruebas" (Stake, 1998 p. 21). Estos asertos son el resultado de nuestras propias experiencias y de nuestras formas de comprender la realidad y el estudio y revisión de los asertos de otros investigadores, eventualmente, esto nos puede acercar a un tipo de triangulación metodológica (Campbel y Fiske, 1995).

En el caso propuesto, las particularidades de la realidad surgida en la UCT hacen de esta realidad un caso único que se configura por la alta concentración de estudiantes provenientes

de condiciones vulnerables, tal como lo evidencian los datos presentados y que se expresan fundamentalmente en las definiciones de indicadores de tipo socioeconómico que ubican a la población respecto de la variable ingreso en los quintiles uno y dos de la clasificación socioeconómica nacional. Lo anterior, establece una relación significativa con las condiciones de educabilidad que poseen estos sujetos y el aumento de exposición al riesgo expresado en el aumento en las tasas de retiro, reprobación y no titulación oportuna.

Todo este conjunto de rasgos permite perfilar a la UCT como un caso único de estudio a nivel nacional, dado que los altos niveles de concentración de estudiantes en situación de vulnerabilidad, particularmente en el primer año de estudios, tensionan los conceptos y prácticas tradicionales de la docencia universitaria.

6.4. Población, muestra y criterios de inclusión

Del total de docentes consultados, es posible identificar algún rasgo característico significativo que aporta información relevante para el estudio y que se sistematiza a continuación. El mayor porcentaje de la muestra se concentra entre los 40 a 49 años de edad (ver Tabla 12). En general, son docentes que cuentan con grados de especialización y posgrados en nivel de máster y doctorados, con un fuerte énfasis en la especialidad, del total de consultados el 57% declara poseer un grado académico asociado a su disciplina y contar con formación asociada a temas de docencia o pedagógica, escasos y de tipo general, vinculada a proceso de diseño de guías de aprendizaje, material didáctico y evaluación, el resto de la muestra se encuentra en proceso de formación de posgrado (43%).

Respecto de los años de docencia, el mayor porcentaje se encuentra concentrado mayoritariamente entre los 5 a 15 años de experiencia docente en la Universidad (ver Tabla 13). Respecto de la composición de género, los participantes dan cuenta de un 60% de hombres y un 42% de mujeres, la distribución de los participantes por Facultad se organiza de

manera homogénea existiendo una representación equilibrada entre las nueve Facultades de la UCT.

Tabla 19 Distribución de docentes por edad

Edad	Porcentaje
20-29	2,9%
30-39	23,0%
40-49	52,0%
50-59	19,1%
60 y mas	3,0%
	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 20 Distribución de docentes por años de experiencia en docencia universitaria

Años de servicio	Porcentaje
0 a 5	5%
5 a 10	15%
10 a 15	30%
15 a 20	19%
20 a 25	15%
25 a 30	11%
30 a 35	3%
35 a 40	2%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia

Un porcentaje cercano al 30% de los docentes participantes, son exalumnos de la UCT y un 12% de los participantes declara pertenencia étnica al pueblo Mapuche. Un porcentaje cercano al 13% señala vivir en zonas cercanas a la ciudad de Temuco.

Como conclusión se puede señalar que el perfil de docentes se caracteriza básicamente por ser profesionales que se encuentran en un proceso de consolidación profesional.

La población del estudio está conformada por 759 docentes que constituye el universo (N) de la muestra; de este universo total el (n) utilizado son 120 docentes, esta muestra es de tipo

intencional, dado que se buscó que los docentes que constituyeran la fuente de la información primaria, fuesen académicos cuyas cargas de docencia se desarrollaran en primer año. La opción de trabajar con docentes de primer año responde al hecho que el punto crítico de inserción a la vida universitaria para los estudiantes se produce, particularmente, en las seis primeras semanas de estadía en la Universidad, diversos trabajos apuntan al primer año como un punto de inflexión para el análisis de la persistencia de los sujetos en su idea de continuar una carrera universitaria (Bartolucci, 1994; Casillas et al., 2001; De Garay, 2001, 2006; De Garay y Serrano 2007).

Especialmente influyentes han sido los modelos de Tinto (1987), Astin (1984) y Pascarella y Terenzini (1991) lo que nos permite plantear el criterio asumido como válido.

El proceso de integración del estudiante a las esferas académica y social de la vida universitaria, según Tinto (1987), se encuentra influido por el rendimiento académico y las interacciones con los profesores, así como los programas extracurriculares y la relación con pares son factores que pueden contribuir a la integración y reforzar la persistencia. Pascarella y Terenzini (1991) también ofrecen evidencias del impacto positivo de las relaciones entre estudiantes y profesores fuera del salón de clases para favorecer la integración académica. Por su parte, Astin (1984) destaca el papel crucial de las relaciones con otros compañeros como un buen soporte para lograr el ajuste al nuevo entorno.

La persistencia, según Tinto (1987), es producto de esa integración y está marcada por períodos de transición que los individuos deben superar para continuar en la comunidad universitaria. Para ello, los jóvenes deben superar dos obstáculos: la incapacidad para desprenderse de los estilos de relaciones propias del nivel educativo previo, y las dificultades para adaptarse a los nuevos requerimientos intelectuales y sociales de la vida universitaria.

Dado que en la etapa de transición e integración deben atenderse, como se planteó en el marco teórico, dos problemas, como son el aislamiento de los jóvenes, debido a la dificultad

para establecer relaciones sociales y la incongruencia entre sus ideas previas y lo que la vida universitaria realmente es, podemos justificar que el análisis de las prácticas docentes de primer año constituyen un espacio fértil para el desarrollo de nuestra investigación.

Los académicos objeto de la investigación, se encuentran distribuidos en nueve facultades y una escuela de salud y se distribuyen en un total de cincuenta titulaciones; cabe señalar que muchos de ellos desarrollan prestaciones de servicios en más de una titulación, la muestra se constituye de docentes de la planta permanente de la Universidad. Poseen un promedio de 5 y 12 años de desempeño, siendo el promedio de 7,5 años, en su mayoría poseen grados de Magíster y Doctorado, mayormente, no cuentan con formación pedagógica específica y su mayor fortaleza se encuentra en el manejo de sus disciplinas. Un número importante de ellos cuenta con formación de micro talleres en el desarrollo de tecnologías para el aprendizaje (ver Tabla 21)

Tabla 21 Síntesis de estructura interna de la muestra

		Total de la muestra
Docentes con posgrado	96%	102
Docentes que no cuentan con formación pedagógica	80%	
Docentes que han participado en procesos de formación de la docencia	56%	

Fuente: Elaboración propia

Los criterios de inclusión definidos para la muestra fueron: (a) tener la calidad de profesor de planta permanente de la Universidad; (b) desarrollar su docencia en primer año; (c) concentrar el total de su carga académica en la Universidad. Los criterios definidos excluyen de esta muestra a profesores con horarios parciales en la Universidad o que no cuenten con titularidad en su nombramiento académico.

6.5. Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos utilizados buscan aportar al desarrollo de un enfoque múltiple para avanzar en la interpretación y exploración del objeto de estudio, la vulnerabilidad en la educación terciaria, particularmente desde las tensiones que surgen para la docencia universitaria en el contexto descrito. Para ello se han utilizado básicamente la revisión documental, la aplicación de un cuestionario *online*, entrevistas semiestructuradas y grupo focal, aplicado a una muestra aleatoria de docentes de la muestra definida y el desarrollo de un grupo focal. Tal como señala Stake (1998), el uso de enfoques y técnicas e instrumentos múltiples dentro de un único estudio, nos permitirá, desde la perspectiva interpretativa, clarificar o anular algunas influencias externas.

6.5.1. Informes y documentos

Según Garz y Kraimer (1994, p. 8) “La realidad se presenta sólo al científico en una forma sustanciada, como texto o, en términos técnicos, como protocolo. Más allá de los textos, la ciencia ha perdido sus derechos, porque una declaración científica se puede formular sólo cuando y en la medida en que los acontecimientos han encontrado un depósito o han dejado un rastro y éstos de nuevo han experimentado una interpretación” (citado por Flick, 2007, p.190)

Esta sustanciación de la realidad en forma de textos es válida en dos aspectos: (a) como un proceso que abre el acceso a un campo y, (b) como resultado de este proceso, como una reconstrucción de la realidad que se ha textualizado (Flick, 2007).

Todo documento contiene un rico contenido a la espera del científico que quiera acercarse para leerlos. La escritura ha dado un sin fin de documentos cuyo denominador común es su

capacidad para albergar un contenido, que leído e interpretado adecuadamente, nos abre las puertas al conocimiento de aspectos y fenómenos de la vida social de otro modo inaccesibles.

Esta interpretación la realiza el propio investigador, el que crea, a través de una serie de prácticas interpretadoras, los materiales y lo analiza posteriormente. Toda redacción de un texto y toda lectura posterior del mismo (entendida como recogida de la información), son al mismo tiempo, una construcción social y política (Ruiz, 2003). El estudio documental, señala Cohen et al. (2007) “es útil en el análisis longitudinal, dado que puede mostrar cómo las situaciones han evolucionado a lo largo del tiempo” (p. 201). Una de las dificultades del trabajo documental con textos, señala Bailey (1994: 296, p. 8), es que dado que muchos de ellos no fueron escritos con el objetivo de la investigación, pueden dar cuenta de una serie de sesgos dado el alto grado de selectividad que presentan, por lo que el rol del investigador, en este caso, es fundamental para realizar la adecuada discriminación y lectura. Este es un dato que debe considerarse en la investigación documental, el propósito, público y el contexto, entre otros aspectos, son claves que arrojan una gran información, los documentos, señala Cohen et al, pueden ser interpretaciones de los hechos en lugar de cuentas objetivas de los mismos.

Para efectos del proceso de la revisión documental se ha recurrido a los siguientes documentos: (1) Plan de desarrollo institucional de la Universidad Católica de Temuco 2010-2020; (2) Modelo educativo de la UCT, principios y lineamientos (2009); (3) Ser y quehacer de la UCT (2014); (4) Anuarios 2014-2015; (5) Informe de proyecto de desarrollo de acciones transformadoras para la armonización curricular en la UCT en un contexto de vulnerabilidad social y diversidad cultural. Estos documentos sintetizan las definiciones institucionales respecto del quehacer académico y de gestión de la Universidad y definen las políticas de acción en las áreas académica.

6.5.2. Cuestionario

Hay varios tipos de modos de interrogación y de respuesta en los cuestionarios, que incluyen, por ejemplo, preguntas dicotómicas, de elección múltiple, escalas de evaluación, preguntas de suma constante, datos de relación y preguntas abiertas, etc. (véase también Wilson 1996). Los cuestionarios de preguntas cerradas son útiles dado que pueden generar frecuencias de respuesta susceptibles de tratamiento y análisis estadístico. También permiten realizar comparaciones entre los grupos en la muestra (Oppenheim, 1992: p. 115). Este tipo de instrumentos, son rápidos para codificar y analizar (Bailey, 1994: 118). Sin embargo, para el caso de la investigación propuesta, estudio de caso específico, un cuestionario cualitativo menos estructurado, basado en la palabra y de composición abierta, es más apropiado ya que a partir de su aplicación es posible captar la especificidad de una situación particular. Bailey (1994: 120) indica que los cuestionarios de preguntas abiertas son útiles en la medida que las respuestas permiten explorar una realidad, así como las posibles categorías asociadas. Cohen et al. (2007) afirman que las preguntas abiertas pueden ser útiles para la generación de elementos que posteriormente se convertirán en materia de preguntas cerradas en un cuestionario posterior o en categorías de un guion de entrevista (es decir, un pre-piloto).

El cuestionario utilizado en la investigación, corresponde a un cuestionario que mezcló intencionadamente dos técnicas y su objetivo fue fundamentalmente de carácter exploratorio, su aplicación permitió identificar categorías y elementos que permitieron configurar el caso de estudio e identificar de mejor forma el objeto de la investigación.

Respecto de su diseño, el instrumento consta de un total de siete preguntas de alternativas, cada pregunta consideraba, además, la posibilidad de incorporar mediante texto otra dimensión que no hubiese sido considerada en la escala propuesta, el objetivo del instrumento fue que los consultados pudiesen, a partir de las opciones planteadas, caracterizar los conceptos propuestos y recoger, en el caso necesario, otra dimensión que no hubiese sido

considerada o que representara mejor la reflexión del informante. Las preguntas fueron agrupadas por dimensiones. El instrumento contó con una primera página que daba cuenta de los objetivos y fines de la información, además de las instrucciones de funcionamiento y avance.

La aplicación del instrumento fue a través de la plataforma Survey Monkey y se envió a los participantes en dos momentos mediante correo electrónico con un link de hipervínculo que conectaba a los informantes con la plataforma. La muestra seleccionada correspondió a ciento veinte docentes, las respuestas recogidas por la plataforma permitieron contar con ciento dos participantes, lo que equivale al 85% del total del (n) definido para este estudio.

La plataforma utilizada permite diseñar el cuestionario en un ambiente web, solicitar la participación a cada sujeto de manera personalizada, para esto, el sistema provee distintos mecanismos: correo electrónico, plataformas sociales, vínculos electrónicos, etc. La misma plataforma permite recopilar las respuestas y analizar los resultados.

El diseño de los reactivos fue realizado como un subproducto de la revisión de documentos y textos específicos, sobre esa base se identificaron un conjunto de tópicos claves para la construcción de las preguntas, en este sentido, se siguieron las recomendaciones para la realización de cuestionarios, ver (Cohen et al., 2007, p. 318)

Ilustración 1 Fases para la elaboración de un cuestionario



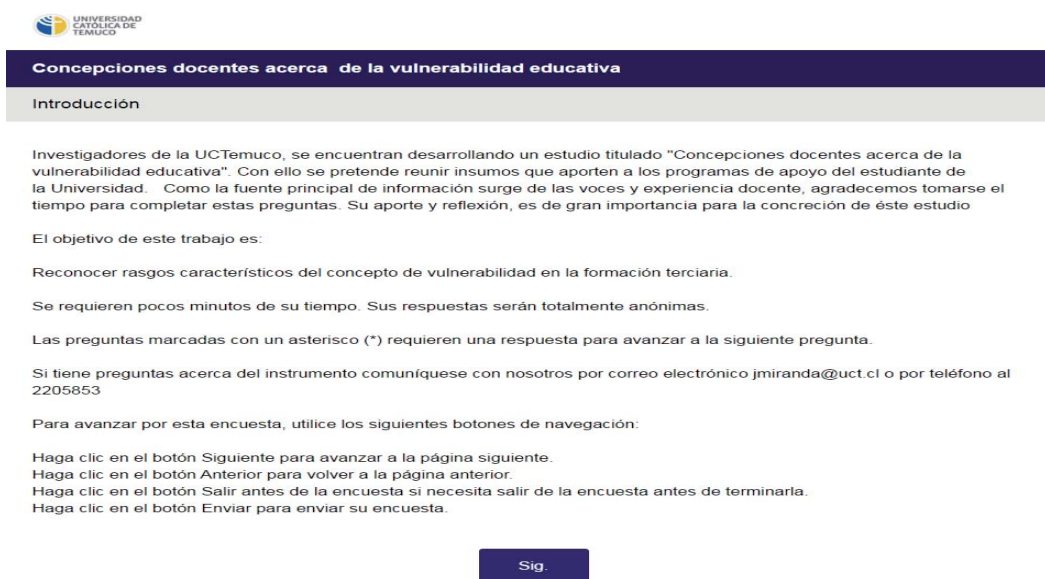
Fuente: Elaboración propia a partir de Cohen et al 2007 (p.318)

Respecto del proceso de validación, el instrumento fue sometido a un proceso de validación de expertos a quienes se les hizo entrega de la primera versión, los expertos fueron seleccionados por su experticia en el ámbito de la investigación, y en particular, en el tema metodológico de diseño de instrumentos. El número de expertos consultados fueron diez, quienes recibieron el instrumento de forma separada y de manera individualizada, los expertos pudieron revisar el instrumento en dos formatos, el primero escrito en soporte papel, y el segundo en el soporte virtual que ofrece la plataforma Survey Monkey. En el primer caso, se les solicitó que revisaran dos aspectos a saber: (1) consistencia de la pregunta sobre la base de los objetivos propuestos, en este punto se buscaba que los expertos se pronunciaran respecto de la relación objetivo-reactivo, el instrumento utilizado para esta etapa fue una pauta simple que permitió evaluar de 1 a 3 la pertenencia de las dimensiones y sus ítems y los propósitos/objetivos definidos, la pauta contaba además con un espacio para proponer cambios y sugerencias. Como resultado de esta etapa se eliminaron 5 reactivos. Para determinar la validez de contenido, a través del juicio de expertos, se utilizó la fórmula de

Lawshe (1975), quien estableció un valor mínimo de razón de validez de 0,62 con diez expertos, para asegurar que sea improbable que el acuerdo se deba al azar. En el cuestionario dirigido a los profesores se obtuvo un IVC (Índice de Validez de Contenido) de 0,8, pero fueron eliminados cinco reactivos (de la versión original, ya que presentaron un valor muy inferior al mínimo de razón de validez establecido por Lawshe). Con estas modificaciones, el cuestionario quedó compuesto por siete reactivos; (2) un segundo aspecto evaluado por los expertos se refería al uso de la plataforma Survey Monkey como medio para la aplicación del instrumento, esta evaluación se realizó sobre la base de dos criterios: usabilidad de la plataforma y accesibilidad y calidad de las instrucciones. Para llevar a cabo este proceso, se expuso a los expertos a una situación similar a la que vivirían los participantes del estudio, esto quiere decir que todos recibieron por correo electrónico el link de acceso que les remitía a la web del cuestionario, se les solicitó, mediante una pauta simple, que en una escala de 1 a 3 se pronunciasen sobre estos tres criterios de evaluación siendo uno la más baja valoración y tres la más alta, el promedio alcanzado para los tres criterios fue de 2,70 lo que da cuenta de una alta valoración de la plataforma, el dato se obtiene de un promedio de las valoraciones de los expertos y se destaca que en algunos de ellos se consignaron valoraciones con decimales. Cada experto pudo devolver, a través de la propia plataforma, sus observaciones y recomendaciones (Ilustración 2)

La redacción final del cuestionario consideró las sugerencias propuestas por los expertos y los ajustes en las instrucciones y en los reactivos.

Ilustración 2 Información que recibió cada evaluador experto



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

Concepciones docentes acerca de la vulnerabilidad educativa

Introducción

Investigadores de la UCTemuco, se encuentran desarrollando un estudio titulado "Concepciones docentes acerca de la vulnerabilidad educativa". Con ello se pretende reunir insumos que aporten a los programas de apoyo del estudiante de la Universidad. Como la fuente principal de información surge de las voces y experiencia docente, agradecemos tomarse el tiempo para completar estas preguntas. Su aporte y reflexión, es de gran importancia para la concreción de éste estudio

El objetivo de este trabajo es:

Reconocer rasgos característicos del concepto de vulnerabilidad en la formación terciaria.

Se requieren pocos minutos de su tiempo. Sus respuestas serán totalmente anónimas.

Las preguntas marcadas con un asterisco (*) requieren una respuesta para avanzar a la siguiente pregunta.

Si tiene preguntas acerca del instrumento comuníquese con nosotros por correo electrónico jmiranda@uct.cl o por teléfono al 2205853

Para avanzar por esta encuesta, utilice los siguientes botones de navegación:

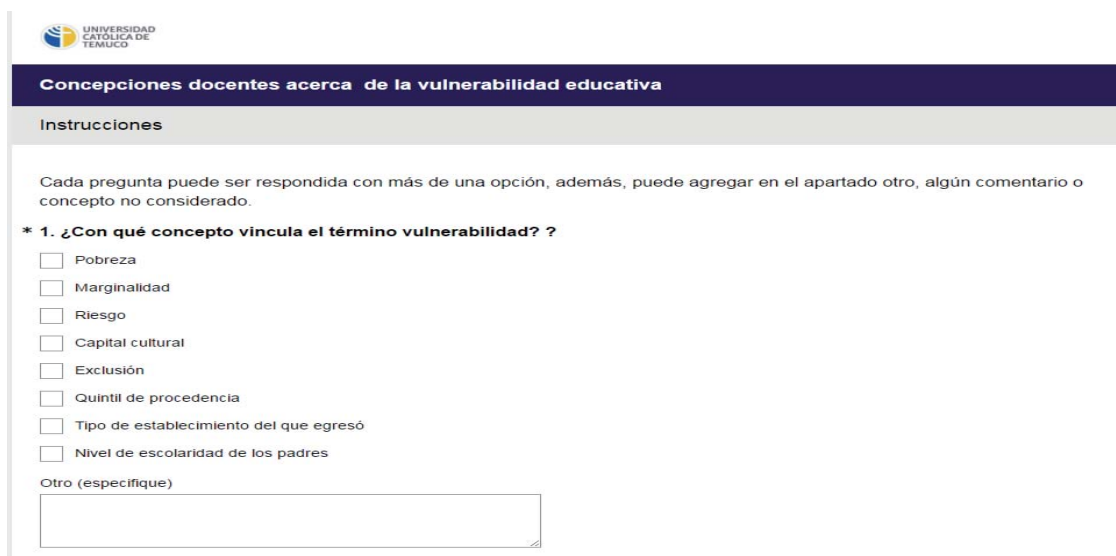
Haga clic en el botón Siguiente para avanzar a la página siguiente.
 Haga clic en el botón Anterior para volver a la página anterior.
 Haga clic en el botón Salir antes de la encuesta si necesita salir de la encuesta antes de terminarla.
 Haga clic en el botón Enviar para enviar su encuesta.

Sig.

Fuente: Plataforma Survey

Monkey: https://es.surveymonkey.net/create/survey/preview?sm=Q_2BSK6PbVqSTPNo_2BV2YdR59EM1zYBVcJwK_2BAE6OBlg9c_3D

Ilustración 3 Ejemplo de reactivo



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

Concepciones docentes acerca de la vulnerabilidad educativa

Instrucciones

Cada pregunta puede ser respondida con más de una opción, además, puede agregar en el apartado otro, algún comentario o concepto no considerado.

*** 1. ¿Con qué concepto vincula el término vulnerabilidad? ?**

Pobreza

Marginalidad

Riesgo

Capital cultural

Exclusión

Quintil de procedencia

Tipo de establecimiento del que egresó

Nivel de escolaridad de los padres

Otro (especifique)

Fuente: Elaboración propia:

https://es.surveymonkey.net/r/Preview/?sm=ulYlew9mbVxk3zYu_2BKbOXD7HuaxXQz0L0AvYltM4Rjk_3D

Respecto de las preguntas, a continuación se detallan su formulación y las opciones que el docente tenía para desarrollar su respuesta: Las dimensiones abordadas en el desarrollo del

cuestionario fueron: (1) conceptos vinculados al término vulnerabilidad, esta pregunta que corresponde a la número uno del cuestionario, buscaba identificar los conceptos que el individuo asociaba al concepto definido, para ello se le ofrecían las siguientes alternativas: pobreza; marginalidad; riesgo; capital cultural; exclusión; quintil de procedencia; tipo de establecimiento del que egresó; nivel de escolaridad de los padres. La definición de las alternativas ofrecidas surge de la revisión documental y sobre la base de la teoría asociada a la problemática, se buscaba establecer cuál de todos estos conceptos asociados tenía mayor prevalencia en las respuestas. La pregunta N° 2 planteaba lo siguiente: ¿La vulnerabilidad se asocia territorialmente a? El objetivo de esta pregunta era identificar las dimensiones del territorio que los sujetos consultados asociaban al concepto de vulnerabilidad de manera de poder dimensionar espacialmente este fenómeno, entre las alternativas propuestas se encuentra: ruralidad; zonas marginales urbana; zonas costeras; zonas urbanas; zonas cordilleranas. Cabe señalar que la región presenta una transversalidad territorial de costa a cordillera y que se asocia fundamentalmente a la identificación de espacios de pobreza expresados en el territorio por lo que fue importante indagar la dimensión territorial asociada al concepto. La pregunta N° 3 planteaba la siguiente interrogante: De los siguientes colectivos sociales, ¿cuál/es cree usted se encuentra en situación de vulnerabilidad?, el objetivo de esta pregunta fue explorar la asociación que los sujetos realizan entre situación de vulnerabilidad y grupos sociales y culturales. Las alternativas propuestas para esta pregunta son: indígenas; inmigrantes; pobres urbanos; campesinos; mujeres; personas provenientes de quintil 1; viejos; personas con bajas calificaciones en la secundaria; hijos de padres con baja escolaridad; personas que provienen de sectores rurales. La pregunta N° 4 planteaba: ¿El concepto de vulnerabilidad aplicado en el ámbito educativo, le parece? En este caso se buscaba establecer la pertinencia o impertinencia del concepto utilizado en la educación, si bien no fue una pregunta central, si permitió contrastar en las entrevistas y en el grupo focal el grado de

manejo conceptual que los sujetos poseen en torno al concepto de vulnerabilidad y el grado de relevancia o significado que le atribuyen como elemento explicativo de la realidad que les toca experimentar en su rol docente. Las opciones asociadas fueron: adecuado; satisfactorio; pertinente; reduccionista; impertinente. La pregunta N° 5 se vinculaba a la necesidad que los sujetos, desde su experiencia en la docencia universitaria, pudiesen identificar los tipos de perfiles definidos para sus estudiantes, el planteamiento fue: ¿Su experiencia profesional se asocia a colectivos de estudiantes? Las alternativas fueron: no vulnerables; escasamente vulnerables; medianamente vulnerables; altamente vulnerables. Lo interesante de esta pregunta es que propone dimensiones intermedias para el concepto que no existen en las definiciones revisadas y sin embargo, son constituyentes del discurso de los docentes.

Pregunta N° 6: ¿Cuál/es de las siguientes estrategias pedagógicas utiliza en su desempeño con estudiantes vulnerables?, tenía como objetivo indagar de manera preliminar el tema de las estrategias, entre las alternativas se mezclaron intencionadamente estrategias y procedimientos con el objeto de identificar el nivel de manejo conceptual de los sujetos en torno al tema, aspecto que fue muy interesante para el trabajo de entrevistas y grupo focal. Las opciones planteadas fueron: flexibilización del currículum; homogeneización de contenidos y procedimientos; adaptación del currículum; apoyo profesional externo; trabajo interdisciplinario. Por último, la pregunta N° 7 planteaba al encuestado respecto de la respuesta institucional en torno al tema de la vulnerabilidad y señalaba lo siguiente: En su experiencia profesional ¿qué acciones considera la institución formadora -Universidad- respecto del estudiante vulnerable? Las alternativas propuestas en esta pregunta fueron: estrategias de apoyo sistemático; actividades de apoyo esporádicas; algunas acciones no estructuradas; procesos compensatorios en el desarrollo de competencias; no considera acción alguna; apoyos socio afectivos. El cuestionario contó con un espacio en blanco con doscientos caracteres para que los encuestados pudiesen incorporar otro concepto o algún

comentario (Cohen et al. 2007). Esto permitió desarrollar un sistema de categorías paralelo al análisis de estadísticos descriptivos que se utilizaron para el primer análisis de los resultados, tópico que será abordado en detalle en el análisis de los resultados de esta investigación. El detalle completo del cuestionario se encuentra en el Anexo N° 1.

6.5.3. Entrevistas semiestructuradas

La técnica de la entrevista semiestructurada, “parte de un guion que determina de antemano cuál es la información relevante que se necesita obtener”; “es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (Bisquerra et. al. 1982, p.337).

La entrevista semiestructurada permite al investigador dar la oportunidad que el entrevistado pueda expresarse en su propio lenguaje, lo que hace posible captar toda la riqueza de los significados que éste posee de los temas en estudio. Este método de recogida de datos permite que se manifiesten espontáneamente los significados y jerarquías de valores del entrevistado (Ruiz, 2003). Durante el diseño de la guía de entrevista y la realización de la propia entrevista se han de satisfacer cuatro criterios: ausencia de dirección, especificidad, amplitud y la profundidad y el contexto personal mostrados por el entrevistado (Flick, 2007).

Respecto de la entrevista, ésta se construye a partir de la identificación de un conjunto de categorías. Para la definición de las categorías se utilizaron dos fuentes a saber: (a) la revisión documental y de la literatura y (b) las respuestas obtenidas en el cuestionario *online*. La construcción de la entrevista se organizó sobre la base de seis categorías, a cada una de ellas se vincularon un conjunto de preguntas, (ver Cuadro 2) algunos de los aspectos claves del levantamiento de la información a través de las entrevistas, era explorar las conceptualizaciones respecto de la vulnerabilidad construidas por los docentes (pregunta A1); así como la visibilización, por parte de los docentes, de estudiantes en situación de

vulnerabilidad en sus prácticas (pregunta A2), la pregunta A3 busca identificar los atributos asignados por los docentes a este colectivo, en la Universidad. Estas preguntas son agrupadas en la categoría A: definida como “Concepto de vulnerabilidad”, en la categoría B: “Formación docente”, el objetivo fue el de identificar dos subdimensiones, la primera de ellas, vinculada a la formación del conjunto de los docentes respecto de este colectivo específico de estudiantes, la pregunta B1 se orienta a los niveles de capacitación percibida por los informantes respecto del total de docentes de la Universidad para trabajar con estudiantes en situación de vulnerabilidad. La pregunta B2 se orienta a la identificación de su propio proceso formativo, el objetivo es identificar qué procesos formativos específicos han recibido para el trabajo en aula con estudiantes en situación de vulnerabilidad.

En la categoría C lo que se aborda es la “Respuesta institucional”, mediante el conjunto de preguntas que ahí aparecen, se busca identificar los tipos de respuestas percibidas por los docentes, de ahí que la pregunta C1 invita a los entrevistados a pronunciarse respecto de las formas mediante las cuáles la institución genera respuestas a este tipo de estudiantes, en esta misma pregunta, se abordó con los entrevistados su nivel de conocimiento respecto de las conceptualizaciones que la propia Universidad construye en su discurso institucional en torno al concepto de vulnerabilidad. La pregunta C2, vinculada a la anterior, se proponía indagar respecto del grado de conocimiento de estrategias desarrolladas por la institucionalidad para responder de manera eficiente a las necesidades de este colectivo de estudiantes. Por último, la pregunta C3 planteaba la cuestión respecto de los tipos de apoyos desplegados en el aula por la institucionalidad y que fuesen identificados por los docentes en sus prácticas.

Finalmente, en la categoría D, las preguntas se orientaron a indagar respecto de dos dimensiones: la pregunta D1 plantea la cuestión de los apoyos específicos necesarios para que los estudiantes superen su condición de vulnerabilidad, tratando de indagar cuáles son los tipos de bienes básicos necesarios para estos estudiantes, y la pregunta D2 que se orienta a

relevar las estrategias desarrolladas por los entrevistados en sus aulas con este tipo de estudiantes. El total de preguntas planteadas fueron diez en un lapso de cuarenta y cinco minutos en promedio.

Las entrevistas fueron grabadas y transliteradas mediante el procesador de textos Word 2010.

Respecto del procedimiento de selección de los participantes, se buscó contar con la presencia de al menos un docente por Facultad, lo que dio un número mínimo de nueve participantes, a lo anterior se sumó un docente de la Escuela de Salud¹³ lo que arrojó un total de diez docentes entrevistados. Para la selección de la muestra, el total de docentes fue agrupado por sus facultades de referencia y de manera aleatoria se seleccionó a un posible entrevistado.

Cuadro 2 Categorías base para la elaboración de entrevistas

Concepto de vulnerabilidad	A1. ¿Qué entiende por vulnerabilidad? A2. ¿En su práctica tiene contacto con estudiantes vulnerables? A3. ¿Cómo caracterizaría al estudiante vulnerable de la UCT?	3
Formación docente	B1. ¿Cree usted que los docentes de la Universidad se encuentran debidamente capacitados para trabajar con estudiantes en situación de vulnerabilidad? B2. ¿Ha recibido algún tipo de formación para abordar el trabajo docente con estudiantes en situación de vulnerabilidad?	4
Respuesta institucional	C1. ¿Cómo se aborda el tema de la vulnerabilidad estudiantil en la Universidad? C2. ¿Conoce estrategias desarrolladas en la Universidad en torno a este tema? C3. ¿Ha recibido usted algún apoyo específico para trabajar con estudiantes vulnerables en su aula?	3
Estrategias de trabajo	D1. Desde su experiencia como docente, ¿los estudiantes en situación de vulnerabilidad necesitan de apoyos específicos para superar su situación? D2. ¿Cómo aborda usted, desde la perspectiva de su quehacer en aula, el trabajo con estudiantes vulnerables?	1

Fuente: Elaboración propia

¹³Cabe señalar que la Universidad declara la existencia de nueve Facultades y una Escuela de Salud.

La forma de contacto se realizó mediante correo electrónico, a través de una invitación que describe el objetivo de la entrevista. A cada uno de los docentes contactados se les solicitó un correo que diera cuenta de su interés en participar y disponibilidad horaria para realizar la entrevista. Una vez recibido este segundo correo, se les envió a cada uno de los participantes el temario de las preguntas indicándoles que el procedimiento utilizado sería el de una entrevista semiestructurada.

En el momento de la entrevista se informó a los entrevistados el objetivo y el uso de los registros obtenidos y se les comunicó que las identidades de cada uno de ellos serían salvaguardadas y que se garantizaría el anonimato de la fuente de información, se solicitó la firma de un consentimiento informado que diera cuenta de su asentimiento y toma de conocimiento.

6.5.4. Grupos focales

Los grupos focales, junto a las entrevistas grupales en profundidad y las entrevistas focalizadas, representan un grupo de técnicas cualitativas comúnmente usadas en la obtención de conocimiento sobre un aspecto específico, a partir de un grupo de personas. En los grupos focales se priorizan los contactos horizontales, es decir, entre los miembros del grupo, que incluyen la formulación de preguntas, el intercambio de anécdotas y los comentarios acerca de sus experiencias y puntos de vista.

Los grupos focales fueron originalmente utilizados por los científicos sociales para explorar los efectos de las películas y programas televisivos en las personas y, dado su relevante aporte como herramienta de recolección de datos cualitativos, su uso se ha ido generalizando hacia otras esferas de la investigación social. Esta característica los hace particularmente útiles para explorar conocimientos y experiencias, y pueden ser usados para examinar no sólo lo que la gente piensa, sino, cómo piensa y por qué piensa de determinada

manera. La proposición que subyace en esta técnica es que el proceso grupal, gracias a un efecto de sinergia, favorece la exploración y clarificación de los puntos de vista de las personas en una medida en que las entrevistas individuales o grupales no las alcanzan. Esta técnica permite al investigador explorar determinados hechos de importancia para los sujetos participantes, generar sus propias interrogantes y establecer sus prioridades. De tal modo que, cuando la dinámica funciona bien, los participantes trabajan junto al investigador y conducen la investigación a nuevas e insospechadas direcciones.

El grupo focal, como técnica, contribuye a esclarecer los valores que subyacen en los diferentes grupos e identificar los conocimientos que comparten a partir de un modelado de la interacción diaria de los grupos, que permite acceder a elementos tan importantes (muchas veces descuidados) de la comunicación interpersonal, como son: el tipo de bromas que aceptan o rechazan, lo que los molesta, sus anécdotas y los argumentos que utilizan para sustentar sus puntos de vista, contrarios o a favor de la mayoría.

Lo señalado, hace al grupo focal particularmente sensible a las variables culturales y lo sitúa en una situación ventajosa, comparado con las técnicas convencionales de recogida de información, que, al formular preguntas directas, propician respuestas razonadas que no permiten la comprensión de dimensiones más profundas de determinación del comportamiento (DiMatteo, Kahn y Berry, 1993). Los grupos focales son utilizados frecuentemente con el objeto de empoderar, debido a los efectos en la concienciación de la dinámica que propicia la activa participación de los sujetos en la definición y solución de sus problemas, a partir de construcciones basadas en relaciones horizontales, dada la gran potencialidad de cambio que posibilitan.

Muchos investigadores han constatado que las discusiones grupales pueden generar más cuestionamientos críticos que las entrevistas individuales. Geis, Fuller & Rush (1986),

revelan que la sinergia provocada por el grupo, permite a cada participante reforzar su estado con los sentimientos expresados por los otros.

El trabajo en grupo puede facilitar la discusión de temas tabú, porque los miembros menos inhibidos estimulan a los más tímidos. Los participantes pueden proveerse de apoyo mutuo y expresar sentimientos que son comunes en ellos, pero se consideran inapropiados para la cultura imperante o la atribuida al investigador. Por otra parte, los temas tabúes varían considerablemente en los diversos contextos y grupos poblacionales.

También es necesaria esta combinación, porque algunos informantes clave en una entrevista individual, permiten la exploración de nuevos o relevantes hechos que pudieron ser "echados a un lado" durante las sesiones, porque, o bien el facilitador no los sondeó completamente, o porque los participantes estaban inhibidos de expresarlos debido al temor a rumores, represalias o por vergüenza. En el caso citado, éstas revelaron que algunos residentes habían sido maltratados por el equipo y los otros temían a las represalias.

Son de gran importancia los presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos del investigador y el equipo. Un equipo que tenga creencias relativas a la presencia de sabiduría en la comunidad y la construcción conjunta del conocimiento, generalmente propicia el desarrollo de relaciones horizontales en el grupo, y "deja hacer", con lo que consigue resultados positivos en ese sentido.

6.6. Trabajo de campo

El trabajo de campo se ha basado fundamentalmente en la realización de una serie de entrevistas, para el caso estudiado, el tema abordado fue su desempeño docente y sus representaciones respecto de la vulnerabilidad en la educación terciaria. Paralelamente, se desarrolló un grupo focal con miembros seleccionados sobre la base de las categorías y subcategorías propuestos para la investigación.

6.6.1. Entrada al campo

La accesibilidad al campo de estudio es un punto crucial en las investigaciones de tipo cualitativa, ya que el contacto que se busca es más cercano e intenso. En general, en la regulación del acceso están implicados niveles diferentes. En primer lugar, está el nivel de las personas responsables de autorizar la investigación: en caso de dificultades, son autoridades externas quienes las consideran responsables de esa autorización. En segundo lugar, encontramos el nivel de aquellos a los que se va a entrevistar u observar, que invertirán su tiempo y buena voluntad (Flick, 2007). El rol del investigador en el campo es un aspecto especial en las investigaciones cualitativas ya que las competencias comunicativas de éstos son el instrumento principal de recogida de datos y de cognición. Por lo tanto, no puede adoptar un rol neutral en el campo y en sus contactos con las personas a las que va a entrevistar u observar. “Asumir un rol o recibir la asignación de uno se debería ver como un proceso de negociación entre el investigador y los participantes” (Flick, 2007, p.126).

6.6.2. Estadía en el campo

Se aplican las entrevistas según lo planificado. El trabajo se organizó sobre la base de conversaciones con los docentes, así como la realización del grupo focal. La estadía, en caso de la investigación, es particular, dado que en mi rol de investigador soy parte de la realidad estudiada, en consecuencia, la estadía es parte de mi quehacer diario, lo anterior demandó un esfuerzo mayor por objetivar la información recibida.

6.6.3. Salida/ruptura

Los investigadores se comprometen a devolver la información transformada en conocimiento. La retirada se realiza en el transcurso del mes de junio de 2016.

6.7. Dimensión ética de la investigación

Hammersley y Atkinson (1994) respecto de la dimensión ética proponen cuatro elementos principales, el primero de ellos referido a la existencia de: (a) consentimiento informado, para lo cual los informantes o participantes en el proceso investigativo deben ser consultados y lograr acuerdos con el investigador sobre la utilización de técnicas de registro no intrusivas (notas de campo), intrusivas como grabadora, videograbadora o cámara fotográfica, del mismo modo poseen el derecho a conocer qué información va a ser registrada, con qué propósitos, si va a ser compartida con otros investigadores y a qué público va a llegar; (b) confidencialidad y anonimato, se debe salvaguardar bajo toda circunstancia los derechos de los informantes; (c) retorno social de la información obtenida, es clave en el proceso investigativo, mantener informados a los participantes sobre el curso de la información que proporcionó y el tipo de utilización de ésta en distintos medios de divulgación; (d) analizar, prever y minimizar los efectos del registro sobre los informantes y sobre el investigador y estar preparado a modificar las estrategias de registro cuando las condiciones de desarrollo de la investigación lo demanden.

En este sentido, el trabajo desarrollado en el contexto de la investigación, abordó cada uno de ellos generando la documentación necesaria que permitiese a los informantes estar en conocimiento de los propósitos y fines de la investigación.

6.8. Procedimiento y técnicas de análisis

Respecto de los procedimientos y técnicas de análisis, se debe señalar que éstas fueron variando dependiendo del tipo de instrumento utilizado, por lo cual se desarrollará en este apartado cada una de ellas por separado.

El trabajo de levantamiento de información se llevó a cabo en una primera etapa a través de la aplicación del cuestionario de representaciones docentes de vulnerabilidad, el trabajo se desarrolló a través de una plataforma virtual que permitió aplicar el instrumento y recolectar las respuestas de los participantes, si bien la muestra de sujetos se definió en 120 personas, el total de respuestas recolectadas alcanzó los 102 académicos, lo que permitió dar validez a las respuestas por el número de sujetos participantes, un 85% de la muestra. Los datos fueron recolectados por la plataforma y transformados a una matriz de datos y variables para lo cual se utilizó el software SPSS V. 20. El análisis utilizado con los resultados se orientó básicamente al uso de estadísticos descriptivos con el objeto de identificar la distribución de frecuencia de los datos, medidas de tendencia central, medidas de variabilidad, para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS para la elaboración de tablas de síntesis. En un segundo momento se trabajó con los datos obtenidos en el apartado “otros” del cuestionario, estos datos fueron agrupados por categorías. Cabe señalar que el objetivo de este cuestionario, fundamentalmente, se asoció con el levantamiento inicial del caso de investigación y su función fue definida con un rol primordialmente descriptivo de la realidad observada.

La información obtenida en la entrevista y en el grupo focal fue grabada en sistema de audio MP3 y transcrita a documento Word. Los datos emergidos fueron reducidos en el proceso de codificación abierta. La codificación se realizó a través del software ATLAS.ti, el cual arroja diversas categorías y códigos. Con la reducción de las terminologías y la consecuente generalización provocada por las constantes comparaciones (que pueden estar basadas en la revisión de la literatura o en otras áreas profesionales), se buscó alcanzar dos requisitos: la parsimonia de las variables (máxima explicación y comprensión de un fenómeno) y la aplicabilidad de la teoría a un mayor rango de situaciones, manteniendo la correspondencia de la teoría con los datos y dotándolo de una mayor relevancia (Requena et al. 2006). En el proceso de interpretación, para la toma de decisiones sobre qué datos o casos

integrar en el análisis, existen diversos procedimientos para enfrentarse a un texto: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. El proceso de interpretación comienza con la codificación abierta y hacia el final con la selectiva. La codificación se define por Strauss y Corbin (1990) “cómo representar las operaciones por las cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir en nuevas maneras. Es el proceso central por el que se construyen teorías a partir de los datos” (Flick, 2007 p. 134). La codificación abierta trata de expresar los datos y fenómenos en forma de conceptos. Se clasifican las expresiones por sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo conceptos (códigos). El paso siguiente es depurar y diferenciar las categorías derivadas de esta codificación y seleccionar las que parecen más prometedoras para una elaboración adicional. Estas categorías axiales se enriquecen por su ajuste con el mayor número de pasajes posible. Luego se elaboran las relaciones entre éstas y otras categorías. El tercer paso es la codificación selectiva, con el propósito de elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se pueden agrupar y por la cual se integren. El procedimiento de interpretar datos acaba en el punto en que se ha alcanzado la saturación teórica (Flick, 2007). La técnica de análisis utilizada fue el muestreo teórico-empírico utilizando el método comparativo constante, que como lo definen Glaser y Strauss “pretende generar teoría a partir del análisis comparativo y sistemático de los incidentes” (1967, p. 345) mediante la búsqueda de las semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos y cruzados con los resultados obtenidos en el cuestionario *online*. Comparando dónde están las similitudes y las diferencias de los hechos, el investigador puede generar conceptos y sus características, basadas en patrones del comportamiento que se repiten (Requena et al, 2006). En su aplicación se distinguen hasta cuatro etapas: la comparación de incidentes y su categorización, integración de categorías y propiedades, conceptualización teórica y la escritura teórica. En definitiva, ha de observarse

que el universo de datos del que parte el método comparativo constante, se caracteriza por la reducción de la teoría, la delimitación y saturación de las categorías. Sin criterio teórico alguno, la delimitación del universo de datos llega a ser tan arbitraria que se hace necesario contar con alguna estrategia que permita acotar el mismo, y en este sentido, el método comparativo constante cobra especial relevancia (Requena et al, 2006). Aplicando el método comparativo constante, los hallazgos encontrados se describieron utilizando la categoría definida e identificando alguna que surge de la revisión de la saturación de la información.

Desde la perspectiva de las ventajas que presenta la investigación, se puede afirmar que es un trabajo que se desarrolla en un contexto que ha experimentado en los últimos años una gran tensión por el aumento de la matrícula, en particular en los grupos que presentan mayor riesgo y donde las condiciones de vulnerabilidad son evidentes en muchos de los estudiantes que asisten hoy a las aulas. Lo anterior evidencia dos aspectos centrales que aportan información al proceso investigativo:

- El primero de ellos es que la propia Universidad es un espacio rico en temas de diversidad e impone la necesidad de buscar respuestas a preguntas complejas, y que probablemente, no poseen una única solución. En este sentido los docentes experimentan cada día la urgencia de generar una reflexión en torno al tema, no sólo desde lo institucional, sino que desde sus propias prácticas en el aula.

- En segundo lugar, constituyó una ventaja en el proceso investigativo el contar con un equipo de docentes dispuestos a compartir su experiencia docente con estudiantes provenientes de los primero quintiles. En este sentido, fue clave en la investigación el aporte de los docentes que participaron, dado que sus reflexiones fueron construidas desde el reconocimiento de sus debilidades y fortalezas para hacer frente a las demandas que el nuevo contexto universitario plantea.

Desde la perspectiva metodológica, es importante, a modo de conclusión, valorar la oportunidad que surge de abordar un tema como éste desde una dimensión que puso énfasis en lo cualitativo, toda vez que permitió relevar significados y símbolos construidos por los docentes respecto del objeto de estudio definido para este trabajo. La apuesta metodológica no buscó establecer generalizaciones que explicaran la totalidad del fenómeno, sino más bien avanzar en la particularización de la realidad con el objeto fundamental de establecer la comprensión de la singularidad que significa la UCT en relación al objeto de estudio, la vulnerabilidad en educación terciaria. La propuesta desarrollada respecto de lo metodológico fue cualitativa-interpretativa y utilizó el estudio de caso como un medio para explicar una realidad determinada con el objeto de abordar el proceso intersubjetivo visualizado y reconstruido a través de las representaciones que docentes universitarios poseen respecto de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad que ingresan a la UCT.

El paradigma que sustentó el proceso investigativo fue el fenomenológico, dado que el diseño puso énfasis en las experiencias individuales subjetivas de los docentes participantes. Respecto del alcance de la investigación, es de carácter interpretativo, dado que se buscó comprender una realidad educativa desde los significados construidos de las personas participantes, para lo cual utilizó el discurso, particularmente, porque muchos de los aspectos a observar no es posible hacerlo de manera directa.

El diseño de la propuesta fue trabajar con un estudio de caso, toda vez que se asume que la UCT constituye una entidad singular que permite abordarla desde la reflexión de las prácticas de sus docentes respecto del objeto definido, de manera de comprender un fenómeno mayor que afecta al sistema universitario a nivel global.

Respecto de las técnicas utilizadas en el proceso de investigación, se puede señalar que éstas buscaron aportar a un enfoque múltiple en la interpretación y exploración del objeto de estudio, la vulnerabilidad en la educación terciaria. Para ello se utilizó la revisión

documental, la aplicación de un cuestionario, entrevista semiestructurada y un grupo focal. El uso de enfoques y técnicas múltiples dentro de un estudio de caso, permitió, desde la perspectiva interpretativa, clarificar, profundizar y anular algunas de las influencias externas al caso propiamente tal.

Al finalizar el proceso de investigación, se pueden establecer algunas conclusiones que buscan instalar reflexiones para una propuesta de mejora al trabajo con estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, y de esta forma, relevar el fenómeno de la diversidad al interior de la educación terciaria.

VII. Resultados

7.1. Resultados de la investigación

Lo que a continuación se presenta son los resultados obtenidos del trabajo de campo. En una primera etapa se ordenan los datos obtenidos a través del cuestionario *online*, tal como se ha señalado en el apartado de técnicas de análisis, los datos se han organizado mediante un conjunto de estadísticos descriptivos expresados en un conjunto de tablas de frecuencia y tablas de contingencia que permitieron relacionar dos variables con el objeto de profundizar la descripción de los datos. En un segundo momento, se presentan los resultados de la entrevista semiestructurada aplicada, éstas fueron codificadas y a partir de este proceso se construyeron redes semánticas de significados que se describen en este apartado.

7.2. Resultados del cuestionario de representaciones docentes respecto de la vulnerabilidad en estudiantes de educación terciaria en la UC Temuco

Los resultados obtenidos a través del cuestionario permiten avanzar de manera significativa en el objetivo específico 1 de este trabajo, que se vincula a la descripción del concepto de estudiante de educación superior vulnerable en la macro región sur de Chile, construido a partir del discurso de los docentes de la UCT. Los elementos que se pueden rescatar de esta etapa de la investigación en torno a este objetivo, se asocian al concepto de vulnerabilidad, a la dimensión del territorio a la cual los docentes vinculan el tema de la vulnerabilidad, del mismo modo se rescata en esta etapa la asociación que los consultados realizan entre vulnerabilidad y grupos sociales específicos.

El cuestionario también aporta información respecto a los tipos de prácticas desarrolladas por los docentes respecto de sus estudiantes en situación de vulnerabilidad y que se vincula al objetivo específico 3 de este trabajo.

Lo que a continuación se presenta son los resultados obtenidos del cuestionario luego de procesar los datos a través del Software SPSS V.21. El trabajo realizado con el paquete estadístico mencionado, respondió a un trabajo de análisis de carácter descriptivo utilizando tablas de frecuencia y tablas de contingencia.

El cuestionario presentó a los informantes siete preguntas organizadas en tres categorías, la primera de ellas vinculada al concepto de vulnerabilidad, la segunda respecto de la identificación y vinculación del fenómeno en el territorio, y la tercera, asociada a los colectivos que se vinculan al fenómeno. Cabe señalar, como ya se ha mencionado, que cada pregunta contó con espacio abierto para que cada participante pudiese expresar de manera más amplia, o con conceptos, su visión respecto de la pregunta, estos resultados también son incluidos en lo que se presenta. Estas respuestas abiertas fueron codificadas e incorporadas en la descripción. A continuación, se exponen de forma descriptiva mediante tablas de contingencia, los resultados obtenidos a través de los cuestionarios.

7.2.1. ¿Con qué concepto vincula el término vulnerabilidad?

La primera pregunta buscaba indagar respecto de la idea que los docentes asocian al concepto de vulnerabilidad. En un primer análisis se visualiza que el 43,7% asocian el concepto de vulnerabilidad al concepto de pobreza, mientras que el 36,9% lo vincula al concepto de riesgo y un 11,7% al concepto de marginalidad. Sin embargo, los consultados no visualizan los conceptos de capital cultural ni el de quintil de procedencia como aspectos constituyentes de la vulnerabilidad, a pesar que desde la construcción del discurso de la política pública donde ambos elementos aparecen como recursos recurrentes para definir al estudiante en situación de vulnerabilidad (JUNAEB 2014), los participantes establecen una clara diferencia entre aquellos aspectos que podrían explicarse como factores intervinientes

en la definición de una situación de vulnerabilidad y aquellos que son elementos constituyentes de la misma, tales como son la pobreza, el riesgo y la exclusión (ver Tabla 22).

Tabla 22 Pregunta 1: ¿Con qué concepto vincula el término vulnerabilidad?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Pobreza	45	43,7
	Marginalidad	12	11,7
	Riesgo	38	36,9
	Capital cultural	4	3,9
	Exclusión	2	1,9
	Quintil de procedencia	1	1,0
	Total	102	99,0
Perdidos	Sistema	1	1,0
Total		103	100,0

Fuente: Elaboración propia

7.2.2. ¿La vulnerabilidad territorialmente se asocia a?

Los participantes expuestos a la pregunta dos, que buscaba establecer la dimensión territorial en la que se desarrolla el fenómeno, señalan de manera contundente dos unidades territoriales que ellos vinculan a la vulnerabilidad. Para el 55,3% de los encuestados el fenómeno de la vulnerabilidad se asocia a contexto de ruralidad mientras que para un 41,7% el fenómeno se vincula a espacios marginales de la ciudad (Tabla 23), es significativo, en este sentido, que los sujetos no visualizan dentro de esta definición territorial unidades específicas del territorio aun cuando aparecían en las alternativas propuestas, lo que llama la atención dado que las zonas costeras de la región de la Araucanía presentan la concentración de los niveles más bajos del Índice de Desarrollo Humano (IDH) definido por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), no sólo a nivel regional, sino que de la totalidad del país. La zona costera comprendida en la región, concentra siete de las once zonas con menor IDH del país, Informe PNUD (2010).

Tabla 23 ¿La vulnerabilidad territorialmente se asocia a?

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Ruralidad	57	55,9
	Marginalidad urbana	43	98,0
	Zonas costeras	1	1,0
	Zonas cordilleranas	1	1,0
	Total	102	100,0

Fuente: Elaboración propia

Vistas las dos variables, a la luz de una contrastación mediante la construcción de una tabla de contingencia, se observa una consistencia entre las respuestas de los consultados, tal como se puede observar en la Tabla 24. Los consultados relacionan de manera significativa los conceptos de ruralidad, pobreza y riesgo, dicho de otro modo, las poblaciones expuestas a situaciones de ruralidad se encuentran asociadas a una mayor situación de pobreza y en consecuencia a un mayor riesgo respecto de experimentar situaciones de vulnerabilidad, en términos generales, la vinculación entre ruralidad, pobreza y riesgo para los consultados es clave para el desarrollo de situaciones de vulnerabilidad en sus estudiantes, y en consecuencia, parte constitutiva de sus representaciones y conceptualizaciones en torno al tema.

En el análisis de las respuestas abiertas de los encuestados, respecto de los conceptos asociados a la vulnerabilidad y de la dimensión territorial que se asocia al fenómeno, los resultados dan cuenta de que el concepto “carencia” es un atributo asignado a la vulnerabilidad, sin embargo, esta carencia posee un amplio espectro dado que se asocia a carencias de orden espiritual y emocional, así como a situaciones generadas por la organización social, política y las redes de apoyo, entonces se hace nuevamente evidente el amplio abanico de elementos y factores que los docentes participantes asocian al concepto de vulnerabilidad, lo que eventualmente podría dar cuenta de una aproximación confusa en torno al concepto.

Tabla 24 Tabla de Contingencia ¿Con qué concepto vincula el término vulnerabilidad? ¿La vulnerabilidad territorialmente se asocia a?

		¿La vulnerabilidad territorialmente se asocia a?				Total
		Ruralidad	Marginalidad urbana	Zonas costeras	Zonas cordilleranas	
¿Con qué concepto vincula el término vulnerabilidad?	Pobreza	27	17	1	0	45
	Marginalidad	6	6	0	0	12
	Riesgo	21	17	0	0	38
	Capital cultural	2	2	0	0	4
	Exclusión	1	1	0	0	2
	Quintil de procedencia	0	0	0	1	1
	Total	57	43	1	1	102

Fuente: Elaboración propia

Tabla 25 Comentarios asociados a la pregunta 1: ¿Con qué concepto vincula el término vulnerabilidad?

Porcentaje	Categorías
60,3	Carencias
15,1	Pobreza espiritual
24,5	Desprotección

Fuente: Elaboración propia

Para el caso de la pregunta dos, llama la atención que ocho encuestados señalen el concepto de vulnerabilidad cognitiva como un concepto posible de incorporar en la definición de vulnerabilidad lo que refuerza lo señalado en torno a la diversidad de conceptos que se vinculan a este término y que son verbalizados por los docentes, no nos pronunciaremos respecto de la pertinencia del concepto dado que es un aspecto que abordaremos en el contraste de los resultados obtenidos en las entrevistas, y en detalle, en la discusión de los resultados.

Tabla 26 Respuestas abiertas asociadas a la pregunta 2: ¿La vulnerabilidad territorialmente se asocia a?

Porcentaje	Categorías
1,8	Accesibilidad a recursos
3,6	Cultura como saber
5,5	Marginalidad urbana
7,3	Riesgo vital y cultural
9,1	Marginalidad
40	No tiene lugar definido
14,5	Vulnerabilidad cognitiva
18,2	Marginalidad rural
100,0	

Fuente: Elaboración propia

7.2.3. De los siguientes colectivos sociales ¿cuáles cree usted que se encuentran en situación de vulnerabilidad?

En la pregunta tres, se buscaba identificar los colectivos que se vinculan a situaciones de vulnerabilidad, en este sentido, el análisis de frecuencia da cuenta que el 50,5% de los consultados asigna este atributo a la población indígena mientras que un no despreciable 25,2% afirma que este atributo se vincula a poblaciones pobres que habitan la urbe, en tercer nivel aparecen los inmigrantes como un colectivo que presenta un mayor riesgo de encontrarse en situación de vulnerabilidad. Los datos son importantes, toda vez que la Universidad presenta un componente significativo de población indígena (Mapuche), aproximadamente un 30% de la matrícula. Sin embargo, la vinculación que los informantes establecen entre un atributo étnico/cultural, como es el caso del ser Mapuche, y el riesgo de encontrarse en una situación de vulnerabilidad, podría develar un cierto prejuicio construido en un territorio donde la exclusión al indígena es parte del cotidiano y posee un fuerte arraigo histórico.

Tabla 27 Pregunta 3: De los siguientes colectivos sociales ¿cuáles cree usted que se encuentran en situación de vulnerabilidad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Indígenas	52	50,5	51,0	51,0
	Inmigrantes	16	15,5	15,7	66,7
	Pobres urbanos	26	25,2	25,5	92,2
	Campesinos	1	1,0	1,0	93,1
	Personas del Q1	2	1,9	2,0	95,1
	Viejos	1	1,0	1,0	96,1
	Hijos de padres con baja escolaridad	1	1,0	1,0	97,1
	Personas de sec. rurales	2	1,9	2,0	99,0
	Otro	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total	103	100,0			

Fuente: Elaboración propia

Cruzadas las variables de la pregunta uno y las de la pregunta tres, surge una relación significativa declarada por los informantes y que permite sistematizar ciertas articulaciones entre los conceptos vinculados al territorio y los grupos a los cuales los sujetos vulnerables pertenecerían. Por ejemplo, para los docentes encuestados, existe una relación entre ser indígena (Mapuche), pobre y encontrarse en una situación de riesgo, lo mismo sucede en el caso de los pobres urbanos y los conceptos de pobreza y riesgo, sin embargo, para este segundo caso la relación es menos significativa.

La carga de prejuicio cultural que eventualmente podría estar perfilándose en el discurso docente, es un elemento importante a la hora de definir un proceso de intervención toda vez que no necesariamente existe una relación directa entre el ser indígena de los estudiantes (atributo étnico) y una situación de pobreza y de riesgo, más bien el discurso podría estar definiendo una construcción que le asigna a la identidad cultural de indígena una característica que no necesariamente posee como tal el sujeto en situación de vulnerabilidad, así también, pero en un menor grado, sucede con aquel que se define como pobre.

Tabla 28 De los siguientes colectivos sociales ¿cuáles cree usted que se encuentran en situación de vulnerabilidad? * ¿Con qué concepto vincula el término vulnerabilidad en %?

			¿Con qué concepto vincula el término vulnerabilidad?						Total
			Pobreza	Marginalidad	Riesgo	Capital cultura 1	Exclusión	Quintil de procedencia	
De los siguientes colectivos sociales ¿Cuáles cree usted que se encuentran en situación de vulnerabilidad?	Indígenas	% del total	26,5	2,9%	19,6	2,0	,0	,0	51,0
		% del total	3,9	2,9	4,9	2,0	1,0	1,0	15,7
		% del total	10,8	3,9	9,8	,0	1,0	,0	25,5
		44,1	11,8	37,3	3,9	2,0	1,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

7.2.4. El concepto de vulnerabilidad aplicado al ámbito educativo le parece

Otras preguntas permitieron indagar respecto de la percepción que los sujetos poseen acerca del concepto de vulnerabilidad utilizado en contexto de educación superior, la pregunta cuatro da cuenta de este dato. El aporte de esta pregunta es el contraste que se produce entre aquel grupo que considera que el concepto es pertinente para ser aplicado en el ámbito de la educación terciaria 30,1% que, sumado al 20,4% que afirma que es adecuado, genera un no depreciable 50,5% mientras que un 26,7% considera que el concepto aplicado a este tipo de educación resulta reduccionista y un 7,8% que lo declara impertinente, aquí hay un aspecto interesante dado que permite identificar el grado de posicionamiento respecto al concepto de vulnerabilidad, lo significativo de esto es que es posible inferir los conflictos que existen en el plano de las epistemologías del concepto entre los docentes e incluso arriesgar una proposición sobre la claridad conceptual en torno al tema de la vulnerabilidad.

Tabla 29 Pregunta 4: El concepto de vulnerabilidad aplicado al ámbito educativo le parece...

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Adecuado	21	21,0
	Satisfactorio	12	12,0
	Pertinente	31	31,0
	Reduccionista	27	27,0
	Impertinente	8	8,0
	Otro	1	1,0
	Total	100	100,0
Perdidos	Sistema	3	
Total		103	

Fuente: Elaboración propia

7.2.5. Su experiencia profesional se asocia a colectivos de estudiantes

La pregunta cinco expuso a los docentes a la identificación de sus estudiantes desde una escala propuesta por la pregunta donde los extremos se caracterizaban por la definición de “no vulnerable” y “altamente vulnerable”, la opción se toma con el objeto de extremar el concepto, en la pregunta se incorporan las afirmaciones intermedias. Los resultados dan cuenta que los docentes participantes, mayoritariamente, consideran que sus estudiantes presentan situaciones medianamente vulnerables. Se podría aventurar una proposición respecto de este resultado asociada a la invisibilización de la real situación de los estudiantes por parte de los docentes, sin embargo, es prematuro dado que eventualmente el resultado de la pregunta pudo estar asociado a la falta de información que poseen los docentes respecto de sus estudiantes.

Tabla 30 Pregunta 5: Su experiencia profesional se asocia a colectivos de estudiantes...

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	No vulnerables	11	11,2
	Escasamente vulnerables	12	12,2
	Medianamente vulnerables	55	56,1
	Altamente vulnerables	19	19,4
	Otros	1	1,0
	Total	98	100,0
Perdidos	Sistema	5	
Total		103	

Fuente: Elaboración propia

7.2.6. ¿Cuál de las siguientes estrategias pedagógicas utiliza en su desempeño con estudiantes vulnerables?

La pregunta seis buscaba identificar las estrategias utilizadas por los docentes para abordar el trabajo con estudiantes en situación de vulnerabilidad, respecto de este punto, el 32% de los consultados indica que desarrolla proceso de flexibilización curricular, lo que visto desde una perspectiva global implicaría que los docentes, a través de sus prácticas, mantienen los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero generan diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender. Este es un aspecto interesante dado que permite un espacio de diálogo y contrastación con lo que declaran los sujetos respecto de sus entrevistas y que será abordado en el segundo punto de exposición de los resultados. Por otro lado, asociado a esta misma pregunta, el 28,2% de los docentes consultados, afirma que desarrolla estrategias de adaptación curricular, lo que implicaría que los docentes realizan ajustes o modificaciones de sus objetivos de aprendizaje establecidos, pudiendo adoptar diversas formas en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los resultados de aprendizaje definidos en los distintos

cursos de pertenencia. Estas adaptaciones debieran dar cuenta del principio de no afectar aquellos aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles, dado su impacto para el desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes y debieran ser el resultado de un proceso de evaluación amplio y riguroso, de carácter interdisciplinario. Sin embargo, lo anterior contrasta con el 15,5% de los consultados que señala que su estrategia básica es la homogenización, y en consecuencia, la negación de la diferencia al interior del aula.

Tabla 31 Pregunta 6: ¿Cuál de las siguientes estrategias pedagógicas utiliza en su desempeño con estudiantes vulnerables?

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Flexibilización curricular	33	34,0
	Homogenización de contenidos y documentos	16	16,5
	Adaptación curricular	29	29,9
	Apoyo profesional externo	9	9,3
	Trabajo interdisciplinario	4	4,1
	Otros	6	6,2
	Total	97	100,0
Perdidos	Sistema	6	
Total		103	

Fuente: Elaboración propia

7.2.7. En su experiencia profesional, ¿qué acciones considera la institución formadora -Universidad- respecto del estudiante vulnerable?

La pregunta siete se orientó a indagar respecto de la experiencia profesional de los docentes las acciones que la institucionalidad de la Universidad asume respecto del estudiante en situación de vulnerabilidad, en este sentido la gran mayoría (54,4%) declara que desde la Universidad existen estrategias de apoyo sistemático en relación a este tipo de estudiantes, mientras que el 32% afirma que las acciones no son estructuradas o esporádicas, sólo un 2,9 reconoce estrategias de tipo socioemocional.

Cruzadas las variables de las preguntas 6 y 7 los encuestados señalan que la estrategia sistemática más utilizada es la de la flexibilización curricular, sin embargo, cabe señalar que

no existen evidencias reales en la institución que esto se desarrolle de manera sistemática y más bien responde a un proceso focalizado con estudiantes con capacidades reducidas y que responde a un proyecto específico desarrollado por la Universidad.

Tabla 32 Pregunta 7: En su experiencia profesional, ¿qué acciones considera la institución formadora -Universidad- respecto del estudiante vulnerable?

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Estrategias de apoyo sistemático	56	57,1
	Actividades de apoyo esporádicas	20	20,4
	Acciones no estructuradas	13	13,3
	Procesos compensatorios de competencias	4	4,1
	No se consideran acciones	2	2,0
	Apoyos socio afectivos	3	3,1
	Total	98	100,0
Perdidos	Sistema	5	
Total		103	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 33 Tabla de Contingencia: ¿Cuál de las siguientes estrategias pedagógicas utiliza en su desempeño con estudiantes vulnerables? * En su experiencia profesional, ¿qué acciones considera la institución formadora -Universidad- respecto del estudiante vulnerable

			En su experiencia profesional, ¿qué acciones considera la institución formadora -Universidad- respecto del estudiante vulnerable?						Total	
			Estrategias de apoyo sistemático	Actividades de apoyo esporádicas	Acciones no estructuradas	Procesos compensatorios de competencias	No se consideran acciones	Apoyos socio afectivos		
¿Cuál de las siguientes estrategias pedagógicas utiliza en su desempeño con estudiantes vulnerables?	Flexibilización curricular	Recuento	20	6	4	0	1	1	32	
		% del total	21,1%	6,3%	4,2%	,0%	1,1%	1,1%	33,7%	
	Homogenización de contenidos y documentos	Recuento	12	3	1	0	0	0	16	
		% del total	12,6%	3,2%	1,1%	,0%	,0%	,0%	16,8%	
	Adaptación curricular	Recuento	17	3	5	3	0	0	28	
		% del total	17,9%	3,2%	5,3%	3,2%	,0%	,0%	29,5%	
	Apoyo profesional externo	Recuento	3	4	1	0	1	0	9	
		% del total	3,2%	4,2%	1,1%	,0%	1,1%	,0%	9,5%	
	Trabajo interdisciplinario	Recuento	1	1	1	0	0	1	4	
		% del total	1,1%	1,1%	1,1%	,0%	,0%	1,1%	4,2%	
	Otro	Recuento	2	2	1	1	0	0	6	
		% total	2,1%	2,1%	1,1%	1,1%	,0%	,0%	6,3%	
	Total		Recuento	55	19	13	4	2	2	95
			% Total	57,9%	20,0%	13,7%	4,2%	2,1%	2,1%	100,0 %

Fuente: Elaboración propia

7.3. Resultados de entrevistas

El trabajo con entrevistas permite al investigador profundizar en aquellos aspectos que no son declarados de manera explícita y evidente por los actores. Esta técnica de investigación aporta al investigador acceder a un mundo de representaciones y construcciones discursivas en torno a la realidad que no son evidentes en una primera aproximación al objeto de estudio.

Lo que a continuación se presenta de manera descriptiva son los resultados obtenidos de las codificaciones de las transliteraciones de las entrevistas aplicadas a docentes de la UC Temuco. Los resultados fueron organizados a través de redes semánticas construidas sobre la base de los resultados del análisis del discurso realizado.

Tabla 34 Categorías base para la elaboración de entrevistas

Categoría	Reactivo	Cantidad
Concepto de vulnerabilidad	A1. ¿Qué entiende por vulnerabilidad?	3
	A2. ¿En su práctica tiene contacto con estudiantes vulnerables?	
	A3. ¿Cómo caracterizaría al estudiante vulnerable de la UCT?	
Formación docente	B1. ¿Cree usted que los docentes de la universidad se encuentran debidamente capacitados para trabajar con estudiantes en situación de vulnerabilidad?	4
	B2. ¿Ha recibido algún tipo de formación para abordar el trabajo docente con estudiantes en situación de vulnerabilidad?	
Respuesta institucional	C1. ¿Cómo se aborda el tema de la vulnerabilidad estudiantil en la Universidad?	3
	C2. ¿Conoce estrategias desarrolladas en la Universidad en torno a este tema?	
	C3. ¿Ha recibido, usted algún apoyo específico para trabajar con estudiantes vulnerables en su aula?	
Estrategias de trabajo	D1. Desde su experiencia como docente, ¿los estudiantes en situación de vulnerabilidad necesitan de apoyos específicos para superar su situación?	1
	D2. ¿Cómo aborda usted, desde la perspectiva de su quehacer en aula, el trabajo con estudiantes vulnerables?	

Fuente: Elaboración propia

La presentación de los resultados se desarrolla sobre la base de cuatro categorías (ver Tabla N° 34) éstas, son el resultado de una pre-definición que se construyó a partir de la

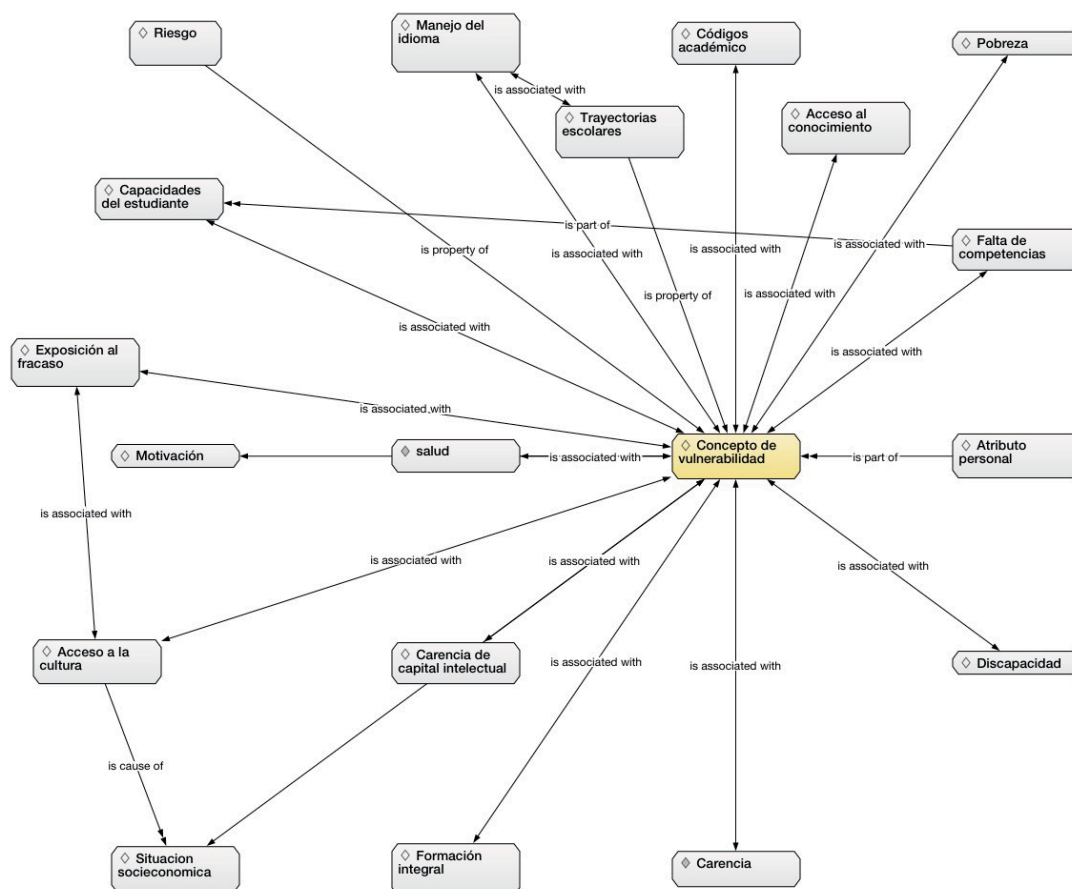
revisión teórica. Los resultados tributan de manera directa a los objetivos específicos dos y tres y aportan elementos de reflexión al objetivo específico cuatro de esta investigación.

Respecto de lo que se presenta en la Imagen 1, los resultados se vinculan al concepto de vulnerabilidad, la pregunta específica a la que se expuso a los entrevistados fue: A1. ¿Qué entiende por vulnerabilidad?, esta pregunta se vinculaba a la categoría predefinida “Concepto de vulnerabilidad” y se vinculaba a dos preguntas más asociadas a la categoría mencionada: A2. ¿En su práctica tiene contacto con estudiantes vulnerables? y A3. ¿Cómo caracterizaría al estudiante vulnerable de la UCT? El objetivo de las preguntas era poner al entrevistado en situación de definir el concepto de vulnerabilidad asociado a la imagen que construye de sus estudiantes y los rasgos que les atribuye en su situación de vulnerabilidad. A continuación, se describen los hallazgos en la red construida incorporando textualidades obtenidas en el trabajo realizado a través del software Atlas. Ti V. 1.0.48.

7.3.1. Concepto de vulnerabilidad

En la red que se presenta a continuación, a modo de observación general, podemos observar la diversidad de factores asociados al concepto de vulnerabilidad que se relacionan con atributos personales de los estudiantes (motivación, salud, discapacidad, falta de competencia, capacidades, ...), situaciones sociofamiliares (situación socioeconómica, pobreza, ...), situaciones socio-escolares (exposición al fracaso, trayectorias escolares, ...) o propiamente sociales (acceso a la cultura, acceso al conocimiento,...) lo que ratifica de manera clara y evidente lo que los sujetos declaran a través de sus discursos respecto del concepto.

Imagen 5 Red semántica respecto del concepto de vulnerabilidad



Fuente: Elaboración propia

Los entrevistados consultados, respecto del concepto de vulnerabilidad, señalan que es un concepto difícil de abordar desde la definición y en general señalan que resulta desconocido y sobre el cual no hay un acuerdo establecido en la Universidad. En particular afirman que se dice mucho sobre el tema de la vulnerabilidad, pero no tienen claro si lo que se declara es correcto. Lo anterior, daría cuenta de un cierto relativismo del concepto e incluso que se recurre a él para caracterizar diferentes situaciones de la vida cotidiana. Por otro lado, los consultados señalan que el uso del término genera cierto grado de estigmatización en su utilización con estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos más bajos, en algunos casos este aspecto se refleja en el hecho de que a la vulnerabilidad se le asigna un carácter de atributo personal más que de contexto.

“Es difícil entender, o sea definir el concepto en realidad. ...los chicos vulnerables en términos de falencia dirían yo, [sic], vienen con eso, con una impronta de menos recursos... tienen menos posibilidad de acceder a los conocimientos o a lograr metas o a lo que se les pide en la universidad, por lo mismo”. (3:1)

En la cita textual anterior se evidencia la representación que los docentes construyen respecto de este tipo de estudiante. La condición de vulnerabilidad, para los consultados, se vincula a una menor posibilidad que tienen los alumnos de acceder a conocimientos atribuyendo cierto determinismo, en el sentido que los docentes entrevistados ven que la situación de vulnerabilidad generaría limitaciones objetivas para el logro de metas vinculadas a las exigencias que plantea la vida universitaria, y en consecuencia asocian el fracaso a las condiciones de base que generaría para un estudiante encontrarse en situación de vulnerabilidad.

“Vulnerabilidad, [sic], en realidad yo creo que tiene como varios aspectos, pero, creo que, viendo como un, como de forma más directa, estaría relacionado con algún, puede ser con alguna situación, puede ser, un hecho o un estado que esté viviendo alguna persona y que la haga [sic] más, [sic], valga la redundancia, vulnerable” (5:1)

“Difícil pregunta, todos hablan de vulnerabilidad sin embargo yo creo que no muchos lo entienden, yo creo que es como aquellas personas o la vulnerabilidad en si es como algo, como frágil, como expuesta a muchas cosas que pueden producir a lo mejor en su etapa de vida alguna situación específica debido a lo frágil que pueda ser la personas. Creo que es como el concepto que tengo. No lo tengo muy claro, no lo sé definir muy bien.” (1:2)

Entre los conceptos utilizados por los docentes para referirse a la vulnerabilidad surgen una serie de atributos asignados a los sujetos, éstos se habían detectado ya en el levantamiento realizado por el cuestionario aplicado y descrito en la etapa anterior. Por ejemplo, los docentes indican que un atributo característico de la vulnerabilidad y, que la define, es la situación de riesgo a la que se encuentra expuesto el sujeto vulnerable, sin embargo, cuando este riesgo se encuentra asociado a una situación socioeducativa, las variables que tienen efecto sobre esta situación aumentan exponencialmente; en este sentido,

las trayectorias escolares previas y el precario manejo del idioma, entendiendo por esto las competencias comunicativas fundamentales, agudizarían la exposición del estudiante aumentando de manera exponencial las posibilidades de fracaso. Del mismo modo, se repite la noción de exclusión del conocimiento y la cultura por parte de estos estudiantes, asumiendo esta última desde un concepto erudito y restrictivo. Aquí subyace un aspecto interesante de rescatar dado que no se valora en este tipo de estudiantes, particularmente en el contexto de la región, una riqueza cultural, construida en muchos casos al alero del diálogo de saberes desarrollado en las propias comunidades Mapuches a las que pertenecen.

“A ver, si lo miramos desde el punto de vista como yo lo estoy definiendo creo que lo asocio con primero el nivel socioeconómico que llega el estudiante, la vulnerabilidad, segundo, capacidad o la educación que recibió, ya, entonces como que también allí hay bastante vulnerabilidad. Lo otro podría ser con la capacidad que adquirió durante este proceso porque pienso que al llegar más preparados o básicamente preparados están más expuestos al fracaso.” (1:6)

“Ausencia de condiciones, conocimientos, capital intelectual, etc. Necesario para poder enfrentar de manera adecuada una formación de nivel superior; pero al mismo tiempo, asocio al concepto de la vulnerabilidad, una condición socioeconómica que le impide al individuo desarrollarse de manera óptima como persona” (2:1)

Llama la atención que se instala en el discurso de los entrevistados que las situaciones de vulnerabilidad vividas por los estudiantes limitarían de manera efectiva el desarrollo de la dimensión cognitiva. Lo anterior, según los entrevistados, se vincula a la ausencia de condiciones, conocimientos y lo que se denomina como “capital intelectual” de los estudiantes.

“Mira, la vulnerabilidad yo la asocio [sic] al inicio, porque como trabajé en [sic] lo asocio a la pobreza, [sic] pero, [sic] yo estando acá en la universidad y al saber que recibimos alumnas de los quintiles, nosotros son alumnas, estudiantes de los quintiles más bajos, [sic] es una, es una relación de exclusión, ¿ya? Hay un problema con la inclusión de ellas ¿ya? [sic] ése es mi, mi, cuando...porque también la vulnerabilidad socioeconómica que es ésa la que, más va ligado a lo nuestro, ahora, las alumnas nuestras no son todas de origen...no son todas vulnerables, dijéramos, pero en su gran mayoría sí, eso te pudiera decir yo.”. (2:4)

“...Los chicos vulnerables en términos de falencia diría yo, vienen con eso, con una impronta de menos recursos en todas esas áreas, y son más vulnerables porque están más expuestos, probablemente tienen menos posibilidad de acceder a los conocimientos o a lograr metas o a lo que se les pide en la universidad, por lo mismo.” (3:3)

Si bien los sujetos reconocen la dimensión del contexto, los entrevistados dejan entrever que la condición de vulnerabilidad corresponde a un atributo del sujeto (estudiante), lo anterior explicaría que en la gran mayoría de los docentes consultados la expresión “estudiante vulnerable” se encuentra muy arraigada estableciendo una clara diferencia al concepto de “estudiante en situación/condición de vulnerabilidad”.

“En el contexto de la sociedad yo considero vulnerabilidad y...aquellas poblaciones o aquellos grupos de personas que [sic] no cuentan con las herramientas que les permitan sortear las dificultades y los cambios socioculturales que vive nuestra sociedad, y que por tanto se ven expuestos, situaciones de desmedro socioeconómico producto de una falta de manejo, de conocimientos [sic] científicos, sociales, legales y que por tanto se ven expuestos a ser y más fácilmente vulnerados en sus derechos y...y afectados de o que tengan como consecuencia el detrimento de su desarrollo socio...social [sic] su integración a la comunidad...yo diría que ése es mi concepto de vulnerabilidad.”(7:1)

Un elemento recurrente en el discurso de los docentes es la incapacidad objetiva que tendrían estos estudiantes de acceder a los códigos académicos que requieren para desarrollarse en la vida universitaria, en este sentido, las altas tasas de fracaso se explicarían como resultado de estas carencias vinculadas a su falta de capacidades para desarrollarse en la Universidad e integrarse a la vida universitaria.

“...A ver, el estudiante vulnerable [sic], adolece de ciertas competencias para insertarse de manera adecuada y exitosa en el mundo universitario. Una de las características más eh [sic] notables o más observables desde mi punto de vista es el analfabetismo universitario, vale decir, los estudiantes no son capaces de integrarse de manera adecuada en el lenguaje [sic] académico” (2:4)

“Mira el estudiante vulnerable es el que viene de establecimiento de enseñanza media en que no se les exige lo suficiente, que no los desafía [sic] por lo menos lo que llegan acá a [sic] son estudiantes que en general tuvieron un buen

rendimiento en el liceo, tuvieron buenas notas, pero quizás en nota...son capaces entonces las lograron si mayores esfuerzos. Entonces se produce un choque en la Universidad cuando con ese mínimo esfuerzo en vez de sacarse un seis que estaban acostumbrados, se sacan un tres, pero tienen capacidades para sacarse más nota, pero no han desarrollado esa capacidad.” (4:3)

“...Rango de manejo cultural, social estrecho [sic] un manejo del idioma limitado, yo diría que tal vez el elemento crítico que yo identifico como [sic] característica del estudiante vulnerable es el manejo pobre del idioma” (7:3)

“...lo primero que pregunto, en una de las preguntas les pregunto si ellas han ido alguna vez a ver teatro, a ver cine, a una, aun recital, pero pongo qué recital, si ha escuchado música clásica... y no aparece, [sic], nada de...teatro, este año nuevamente sólo dos alumnas de las 43 alumnas habían ido a ver una obra de teatro y ellas son todas con cuarto medio. Sí algo de lectura de teatro, pero que no es lo mismo, ¿ya? Y de música clásica, aquí nada...nada” (6:5)

“...yo creo que para mí vulnerabilidad, también, desde otro punto de vista también, como desde la parte emocional, el componente psicológico de algunos estudiantes muchas veces no cuenta con todas las herramientas para poder desempeñarse en el día a día y que es como esta categoría, desde este otro punto de vista, no solamente la parte económica, sino que desde el punto de vista como más emocional, viéndolo como en un contexto que es biopsicosocial. Yo lo veo más que nada como en esas categorías.” (5:4)

“Yo creo que los estudiantes también están desprovistos de...de poder alimentar esa dimensión, ya, [sic] y con esto me refiero también a valores a juegos de valores, [sic] que pueden ser los que la universidad, digamos [sic] promueve, los que son del humanista cristiano ¿no? [sic] o pueden ser otros en esa índole, entonces el estudiante está vulnerable en la universidad, porque llega de una forma [sic] vulnerable por ejemplo [sic] la forma de vida...que pueda también ir contra de un desarrollo [sic] espiritual y con eso podemos poner el desarrollo moral” (8:4)

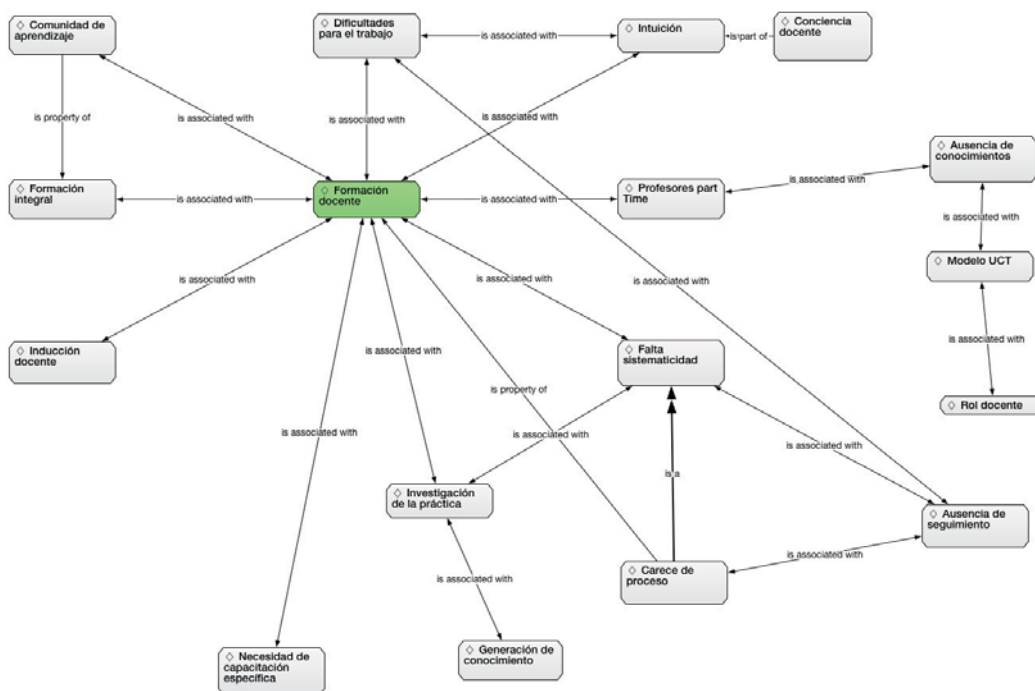
La caracterización del estudiante vulnerable de la UCT, según los docentes entrevistados, se vincula a estudiantes con bajos niveles socioeconómicos, fundamentalmente pobres con trayectorias escolares precarias vinculadas a la educación pública (municipal) que presentan niveles de desarrollo competencial precario que les impide, de manera objetiva, hacerse cargo o responder a las demandas que les plantea el mundo universitario, con un alto grado de exposición al fracaso en su vida de estudiante y en el plano afectivo personal, aquí aparece como dato crítico, el manejo del lenguaje. Un aspecto clave, mencionado por varios de los

consultados y que se visualiza de manera clara en la textualidades (5:4) se vincula a identificar una dimensión de carácter emocional, psicológica, de carácter biopsicosocial al fenómeno de la vulnerabilidad que rompe con la mirada unidireccional vinculada a los temas de orden económico. La textualidades (8:4) da cuenta de un aspecto que llama la atención en la revisión de los resultados y aun cuando no alcanza niveles de saturación significativa en el proceso de codificación, se registra en estos resultados por la dimensión moral que incorpora en el análisis del concepto vulnerabilidad vinculándolo a una carencia en moral y espiritual que le impediría acceder a los códigos propuestos por la Universidad.

7.3.2. Formación docente

La segunda red presenta la construcción del discurso docente acerca de la formación docente en torno a la vulnerabilidad. Respecto de este punto es importante señalar que las preguntas asociadas a la categoría se articulan en torno a los siguientes tópicos: nivel de capacitación de los docentes de la UC Temuco para trabajar con estudiantes vulnerables; tipos de formación recibida, de manera personal, para trabajar con estudiantes con estas características. También se buscó, a través de las preguntas B3 y B4, identificaren el discurso docente, el nivel de reconocimiento que existe sobre las necesidades de generar apoyos específicos hacia los estudiantes para el desarrollo de sus aprendizajes, con el objetivo de disminuir los niveles de exposición al riesgo de fracaso y/o deserción del sistema. La red que a continuación se presenta, sistematiza los códigos obtenidos del análisis de las entrevistas docentes.

Imagen 6 Red semántica respecto formación docente



Fuente: Elaboración propia

Consultados, respecto si los docentes de la UCT cuentan con la formación necesaria y suficiente para abordar el tema de la vulnerabilidad en la educación terciaria, la conclusión es clara y contundente, los entrevistados señalan mayoritariamente que no lo están. Esta afirmación, incluso en algunos puntos, no sólo se asocia a la ausencia de procesos formales de trabajo sino también a la ausencia de capacidades objetivas de los docentes para hacerse cargo de manera efectiva de este “tipo de estudiantes”, en este sentido en la construcción discursiva se puede observar que la diversidad instalada en las aulas, es vista como un obstáculo para el desarrollo de la vida universitaria agravada por la ausencia de un proceso de formación continuo para los docentes.

“No, no todos, no. Creo que la mayoría no tiene la capacidad para tratar con gente de esta, con esta...diferencia que llegan, podría llamarse, porque para eso necesitan una capacitación especial. Uno, yo pertenezco a la comunidad de equidad, aquí dentro de la universidad, sin embargo, aun así, tenemos muchas diferencias para enfrentar desafíos como por ejemplo lo que habíamos hablado, los niveles socioeconómicos con los que llegan que a veces son muy bajos” (1:10)

Otro aspecto que surge en torno a esta pregunta, y que se visualiza en la red, es que la formación es un proceso vinculado a la propia práctica y muy cercano a la intuición, en consecuencia, se hace evidente la falta de un programa de trabajo pensado, planificado y orientado al quehacer con estudiantes que presentan necesidades en el trabajo de aula, en este sentido para los entrevistados prima la intuición, el ensayo y el error cuyo soporte esencial es la iniciativa del docente.

“Mira yo me atrevería a decir que en términos generales los docentes [sic] nos hemos ido formando en el rigor del aula [sic], no he sabido de un programa [sic] pensado, planificado en donde los docentes hayan sido capacitados o hayan sido formados para trabajar con estudiantes en condición de vulnerabilidad. Pero sí creo que la experiencia de muchos de los docentes que trabajamos acá, ha permitido ir aprendiendo un poco... ensayo-error por una parte y también [sic] lo que muchos de nosotros hacemos es irnos interiorizando [sic] formándonos, autoformándonos [sic] enfrentar de manera adecuada a estudiantes con niveles, o con altos niveles de vulnerabilidad.”

A pesar de lo anterior, en la revisión de los resultados, los docentes reconocen que existen intentos aislados, sin embargo, ellos también reconocen una distancia muy grande entre la verdadera dimensión que implica la llegada de estos estudiantes a las aulas de la Universidad y las urgentes necesidades de formación. A este respecto, un sentir recurrente en el discurso es la falta de sistematización de la información asociada al tema y la situación de los estudiantes. En esta misma línea se expresa como un aspecto crítico la ausencia de un perfil docente que permita orientar los procesos de selección, el punto se releva, en especial, en las contrataciones de profesores *part time*. La pregunta asociada a este aspecto, en el discurso de los docentes, es ¿qué rasgos debiera tener el docente de la UC Temuco? Paralelamente a este tema se plantea la necesidad de generar procesos de inducción que contemplen el tipo de estudiante con el que trabaja la UC Temuco.

“Yo creo que no desde la llegada, o sea nadie llega por capacitado no, pero si la instancia ofrece instancias de capacitación, todos los cursos los talleres

que hace el Cedit, yo creo que muchos apuntan en ese sentido si hay instancias de capacitación, y como no son obligatorias no todos los docentes están capacitados” (4:7)

“...Yo creo que, en forma directa, como algo por vulnerabilidad, no. No, no creo que está más asociado a capacitaciones en cuanto al modelo educativo de la universidad, o a jornadas que uno a lo mejor de cierta forma, pudiese tocar algunos elementos de vulnerabilidad, pero como tan explícito, no”. (5:6)

“Yo siento de que no, que no, no estamos preparados, ahora, [sic] personalmente yo trabajé en vulnerabilidad 15 años [sic], ya, en tiempos, de mucha vulnerabilidad, y se hablaba de vulnerabilidad, asociado a la pobreza, que eso no es lo ideal, no es cierto, entonces, [sic], ahora hay que ser sensibles frente a esto, no es una cosa tan simple, yo creo que sería bueno tener una, no digo perfeccionamiento, pero alguna herramientas especiales básicas en las cuales poder insertar tu informe de mejor forma, en la llegada a ellas. (6:7)

En general existe plena conciencia, por parte del docente, de las limitaciones y que las respuestas son intuitivas y que carecen de elementos de diagnóstico respecto de los estudiantes, se valora la existencia de test que miden habilidades vinculadas al lenguaje y el razonamiento matemático, pero al mismo tiempo, se señala que la información no es clara y no se comunica de manera adecuada por las instancias responsables. Como una consecuencia de la ausencia de diagnósticos acabados, se generan respuestas inorgánicas de formación docente que aportan pocas herramientas de trabajo en aula. Una crítica en este sentido, que devela en las conversaciones, es que el estudiante es visto de manera homogénea y no se identifican las diferencias ni las necesidades asociadas a esas diferencias.

“...es difícil poder tener una versión respecto de eso, porque el rango de docentes con el cual yo me relaciono, de alguna manera está limitado, pero yo tengo la sensación de que, [sic] hay un, hay una...espectro de docentes que tienen conciencia de las limitantes que tienen los estudiantes, y tratan de complementarla desde una perspectiva de, los elementos útiles para el desarrollo profesional, [sic] pero yo diría que tal vez es más bien intuitivo ese acercamiento, más que una forma sistemática, a raíz de que hay un adecuado diagnóstico y a partir de ese diagnóstico se haya construido una estrategia para abordarlo. (7:6)

“...No lo sabría responder, o sea no sé si, uno podría hablar de la generalidad ¿ah? [sic] apenas puedo hablar por mí, yo creo que no, yo creo que en general, el estudiante es visto como una masa, como un...o sea “estudiantes”, como una cosa monolítica, homogénea, [sic] no, no, a pesar de que hay una gran diversidad, no creo que los docentes estén, en general, haciendo digamos, la.. la.. la [sic] mirada más diversa y viendo cuáles son sus estudiantes más vulnerables y eso , probablemente y sin duda hay casos de colegas que, que lo estén haciendo, y lo estén haciendo porque están más preparados, o porque se sienten más preparados o porque tienen la inquietud.” (8:6)

La pregunta B2, asociada a la categoría formación docente, profundiza respecto del tema de la formación de los profesores de educación terciaria, pero ya no vista desde una dimensión global y asociada a los académicos de la Universidad, sino como un proceso que lo afecta de manera directa e individual, planteando la pregunta: ¿Ha recibido algún tipo de formación para abordar el trabajo docente con estudiantes vulnerables? Las respuestas de los entrevistados, en general, reconocen que no han recibido procesos sistemáticos de formación, sin embargo, hay una serie de elementos que destacan a pesar de lo asistemático del proceso formativo, por ejemplo, la existencia de algunas comunidades de aprendizaje docente que se encuentran funcionando en torno a trabajos específicos, cabe señalar que esta experiencia sólo fue referenciada por uno de los entrevistados y no constituye una realidad generalizada en otras titulaciones de la Universidad. Un aspecto destacable de esta textualidad es la valoración que se hace de la posibilidad que esta comunidad ha tenido de capacitar a otros docentes.

“Ya eso es lo mismo que te estaba hablando, pertenezco sociedad o sea a la comunidad de aprendizaje de equidad que tuvimos una capacitación durante un año y nosotros hicimos capacitaciones para otros profesores referente a esto. Pero para esto tuvimos un trabajo bien específico porque es bien delicado, sin embargo, salió adelante, hemos tratado temas porque no toda la...dependiendo de las áreas que ellos escogen también hemos enfrentado desafíos para el logro de las capacidades de ellos, justamente por la fragilidad.

....Sí, nosotros hemos hecho capacitaciones para otros profesores para trabajar en cuanto a la equidad que tampoco se aleja mucho de la vulnerabilidad.” (1:16)

Otro aspecto valorado, son los apoyos que presentan el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) y el Centro de Desarrollo e Innovación Docente (CEDID) de la Universidad, se pone énfasis, en este sentido, en apoyos específicos en torno al desarrollo de estrategias en el aula, sin embargo, los entrevistados frente a este mismo aspecto critican la falta de continuidad y seguimiento asociada a la falta de vinculación con el desafío que implica. Para los docentes, trabajar con estudiantes en situación de vulnerabilidad demanda esfuerzos, tanto desde la perspectiva académica como también en lo relativo al plano socio afectivo.

“...Así como directamente no, pero yo, por eso te digo yo creo que hay algunas instancias de apoyo, o sea uno por ejemplo tiene la posibilidad de contar con el apoyo del CRA, que en su momento ha sido bastante eficiente o ha sido positivo; el CEDID, también ha sido una herramienta de repente como para apoyar pero son como esporádico y sin continuidad, y, a nosotros personalmente también nos ha potenciado mucho el tener una comunidad de aprendizaje, porque estamos tratando ver qué recurso, instalar algunas estrategias de enseñanza aprendizaje que pudiese facilitar a todos los estudiantes, pero no sobre estudiantes vulnerables y sus problemas socio afectivos....” (3:7)

“Sí, debido fundamentalmente a los talleres del CEDID, pero en general estos son inorgánicos, y lo que fue re importante para mí, fue un curso que se hizo precisamente en temas de equidad de ingreso inclusivo, un curso que organizó la universidad hace... tres años, tres, cuatro años, que hizo un proyecto MECESUP financiado por el MECESUP y ahí yo tuve una capacitación importante un grupo de profesores de prácticamente toda la facultades, la facultad técnica no existía en ese entonces, entonces no había académicos de la facultad técnica pero de todas las demás facultades sí.” (4:8)

“...No, personalmente no, nunca he recibido una formación [sic] pensada, planificada, organizada. No.” (2:7)

“Yo creo que en forma directa, como algo por vulnerabilidad, no. No, no creo que está más asociado a capacitaciones en cuanto al modelo educativo de la universidad, o a jornadas que uno a lo mejor de cierta forma, pudiese tocar algunos elementos de vulnerabilidad, pero como tan explícito, no.” (5:7)

“No, no lo he recibido. Ha sido yo creo que una, es una situación más bien intuitiva.” (7:9)

“...Mira, para trabajar con estudiantes vulnerables yo creo que no, o sea, no lo he recibido...no lo he recibido acá en la universidad, no lo he recibido, porque aquí hay muchos cursos, o sea, además de lo que contesté en la pregunta anterior, después uno puede decir que en ese proceso de autoformación hay un proceso de formación, también aquí, o sea, hay muchos cursos, que...desde que uno entra va tomando ¿no?” (8:9)

Se repite, en el análisis de los entrevistados, el carácter intuitivo del proceso formativo donde prima la autoformación, así como el foco que los docentes realizan en los profesores *part time*, particularmente en lo relativo al grado de conocimiento del modelo educativo de la Universidad¹⁴. Por último, surge como un código con alto grado de saturación y que releva un tema central, la escasa o nula investigación que existe en la Universidad asociada a la docencia, lo anterior se ve como una situación compleja dado que no se genera conocimiento ni reflexión asociada a la práctica de los docentes, que de existir, podría aportar a la evolución de configurar un proceso de formación docente que contenga una línea que lo articule.

Una tercera pregunta planteada en la categoría busca relevar, desde la experiencia docente, la necesidad que tienen estos estudiantes de contar con apoyos específicos que les permitan superar o compensar su situación de base, en cierto modo, en la lógica de los bienes mínimos necesarios. El objetivo de la pregunta, como ya se señaló, es vincular los procesos formativos con las necesidades de los estudiantes de manera de identificar las líneas formativas que los docentes develan y que eventualmente podrían ser parte de un proceso formativo asociado a la docencia universitaria en la UC Temuco.

¹⁴ El modelo de educativo de la UCT constituye un conjunto definiciones teórico curriculares que buscan promover procesos pedagógicos que fomenten en el estudiante el desarrollo de una ciudadanía comprometida con los seres humanos, con la sociedad y la cultura y, a la vez, como un profesional competente capaz de ejercer su autonomía y creatividad en su vida laboral y de considerar y enfrentar las tensiones entre la teoría y la práctica, estableciendo un diálogo de permanente apoyo y reciprocidad entre los requerimientos académicos y las demandas del sector productivo de la sociedad, desde la perspectiva de los valores cristianos y de la responsabilidad social.

Los resultados asociados a esta pregunta develan, de manera clara y contundente, la necesidad que los estudiantes requieren de apoyos para compensar sus déficits vinculados a sus trayectorias escolares previas, al mismo tiempo existe un consenso en torno a la necesidad que estos apoyos trasciendan el primer año de vida universitaria y se proyecte incluso hasta un tercer año. Un tercer aspecto que se releva es la necesidad que los apoyos aborden dimensiones más integrales del estudiante, que incorporen aspectos de orden socio afectivas que fortalezcan su “andamiaje emocional”

“Por supuesto, todo el tiempo, sí. Pienso que el apoyo principal desde primer año, el básico tiene que ir un apoyo completo, durante un año, yo creo que hasta segundo y tercer año, yo creo que hasta ahí podría uno como soltarlos bien, pero estas personas o estos estudiantes que llegan con este sentido más...necesitan apoyo personalizado más que un apoyo así generalizado, tiene que ser personalizado. Sí.” (1:29)

“Yo creo que sí, yo creo que los estudiantes necesitan de ciertos apoyo específicos pero aquí yo creo que hay que hacer una observación que a mi juicio me parece que es fundamental; y es que, los estudiantes necesitan un apoyo integral, no ayudarles en situaciones bien puntuales porque a fin de cuenta lo que se espera, es un cambio o un salto cualitativo en su formación, hay ciertos elementos que ellos deben adquirir con rapidez para poder insertarse de manera adecuada y exitosa en este contexto universitario o en este contexto académico por lo tanto ayudas específicas, si bien es cierto, pudieran ser necesarias, pero lo que ellos necesitan es una ayuda programada una ayuda integral, formal, de largo plazo que les permita ir acortando las brechas que existen entre ellos y los estándares que tenemos como universidad y las expectativas también que se tienen de un profesional universitario.” (2:8)

“Sí. Yo creo que la mayor...no lo más complicado a lo mejor es tener ese seguimiento permanente y constante con el estudiante porque a veces uno no tiene los tiempos para poder establecer estas relaciones como más cercanas y poder detectarlos y dedicarse un poquitito más a ello.

- *O sea, sí había una necesidad de apoyo en este caso*
- *Yo creo que sí, y todo apoyo es bueno. Siempre.” (3:8)*

“Sí, yo creo que sí se requieren, yo creo que particularmente...yo creo que el elemento socioemocional es crítico sobre todo en manejar las frustraciones [sic] en el periodo de examen, o en el periodo de frustración particularmente cuando tú te enfrentas a una situación en que visualizas lo que te has perdido, yo creo que hay una situación de frustración del estudiante, o la brecha cuando hay una conciencia de la brecha entre el nivel que tengo y el nivel que

debo alcanzar y...yo creo que ese periodo y...significa más allá de que un conocimiento intelectual a veces tiene que ver con el área más bien emocional cómo manejo la resiliencia, cómo manejo...o cómo operabilizo [sic] mis capacidades para... salvar esta valla.” (7:90)

Una necesidad que se detecta en los discursos de los docentes es la de un acompañamiento más cercano, particularmente en el aula, para lo cual se plantea la necesidad de contar con los recursos técnicos profesionales para poder responder de manera adecuada a esta carencia, así también, se hace evidente la necesidad de un proceso de diagnóstico que permita conocer e identificar los apoyos específicos que los estudiantes requieren. Se destaca la urgencia de mejorar los canales de comunicación para que los estudiantes puedan acceder de manera efectiva a los apoyos.

“...Sí, yo creo que necesitan, necesitan en el aula que el docente esté más pendiente, esté encima de las características de las necesidades de aprendizaje y también apoyo extra aula. Todo lo que hace el CRA por ejemplo [sic] talleres, tutorías de parte de alumnos de curso superiores, todo ese apoyo yo creo que es muy necesario.” (4:9)

“Sí, yo creo que sí. Pero ahí, yo creo que lo vital es un buen diagnóstico, o sea tal vez los docentes o uno como docente puede identificar, pero yo creo que también necesita un apoyo a lo mejor de la universidad a través de un buen diagnóstico y que hayan elemento o unidades de apoyo, sé que existen, pero tal vez, la forma de como derivarlo o [SIC] obtener estos apoyos, muchas veces no está tan claro...” (5:8)

“Hay cosas que uno sabe que existen, pero no sabe en realidad cómo llegar a esa, a esos elementos de apoyo que otorga la universidad. Creo que no es un déficit al 100% pero falta a lo mejor como esas vías de comunicación para ser llegar a los estudiantes y que obtengan ese apoyo. Y el apoyo yo creo que no solamente es la parte académica, sino que tiene que ser como algo integral. O sea, también la parte psicológica, la parte social, es relevante para un buen desarrollo. El estudiante no solamente es conocimiento, o sea, hay que mirarlo como un ser más integral. Sí.” (5:9)

La última pregunta de esta categoría (B4) les pide a los docentes pronunciarse por la relación entre vulnerabilidad, deserción y fracaso en el estudio, la idea nuevamente es poner al docente en una situación en la que dé cuenta de su nivel de conocimiento y formación en

temas específicos asociados a la reflexión en torno a estudiantes en condición de vulnerabilidad.

Los resultados dan cuenta, de manera contundente, que los docentes perciben una relación directa entre estar en condición de vulnerabilidad y la mayor exposición al fracaso o deserción. Sin embargo, los elementos que identifican son muy variables, van desde las trayectorias escolares vinculadas al territorio a dimensiones de orden familiar e incluso espiritual.

“Sí, creo que tiene correlación directamente proporcional debido a lo mismo que especifiqué, o sea...aquellos estudiantes que llegan vulnerables creo que también van a colegios que tienen, rurales por ejemplo, que tienen poca, no quiero decir que sean malos colegios, quiero decir que a entrega de repente es muy básica, llegan mal preparados en áreas básicas para empezar una carrera, entonces van como de la mano con el fracaso.”(1:29)

Por otro lado, se destacan condiciones de base que inciden en la mayor o menor exposición al riesgo de fracaso del estudiante y se esgrimen argumentos con la condición de salud, mala alimentación, enfermedades mentales entre otras situaciones que estarían presentes en este tipo de estudiantes y que, evidentemente, aumentarían su situación de vulnerabilidad y generarían una mayor exposición a situaciones de fracaso en la vida universitaria.

“...Sí, sí, definitivamente sí. O sea por algo lados que te digo, por ambos lados que te digo, o sea finalmente...porque, si tú no tienes todas la condiciones, en estos ámbitos que te hablaba, estas dimensiones que te he dicho, que son mínimas de una...un estado digamos, de, equilibrio y armonización, contigo, y con todo y con el entorno, viene un desgaste viene un desgaste, o sea hay personas que...esos desgaste finalmente van por cuestiones de salud...o sea, si alguien se está mal alimentando por mucho tiempo, finalmente le va a afectar su salud, su salud física y...y, mental.” (8:15)

Los entrevistados reconocen, en este punto la importancia, que los sujetos cuenten con herramientas y estrategias específicas que le permitan integrarse a la vida universitaria, ya sea en el plano de lo académico como en lo emocional, así también, plantean la necesidad

urgente, al igual que en la pregunta anterior, de contar con sistemas de diagnóstico que les permita a los docentes detectar de manera temprana situaciones de fracaso en el aula. En este punto hay cierto nivel de concurrencia con lo señalado en las preguntas uno y dos, dado que estas herramientas no se encontrarían presentes en los docentes por escaso acceso a formación específica en la temática de la vulnerabilidad en educación terciaria.

“...No tengo acceso o no he tenido acceso ni conocimiento de investigaciones que se hayan realizado al respecto, por lo tanto mi opinión no es más que una apreciación sobre esta correlación entre vulnerabilidad y fracaso pero creo que sí, creo que hay una cierta correlación entre vulnerabilidad y fracaso precisamente porque el estudiante no tiene las herramientas, no tiene los elementos para poder desarrollarse o poder insertarse de manera adecuada como yo decía antes dentro de los estándares ¿no? Y en la mayoría de los casos no son capaces de responder a los indicadores que como universidad o como academia tenemos.” (2:9)

“Yo creo que sí, porque yo, bueno sé que a lo mejor hay estudiantes que tienen algunas características de vulnerabilidad y salen o egresan sin ningún problema o tienen tal vez tienen algunos pequeño déficit en el camino pero egresan. Pero a lo mejor hay otros que uno no las pesquias a tiempo, y si no reciben el apoyo adecuado creo que, pueden hacer deserción. Por eso yo creo que es vital el apoyo continuo, pero que sea con una monitorización adecuada, con un grupo que apoye, estos aspectos.” (5:11)

“Es que como te contaba, también hay como hay un elemento hay dos cosas; hay una dimensión que está en lo emocional que obviamente cuando tú sientes que no estás alcanzando y...hay periodo de excepción esa falta de motivación puede ser una causa de deserción, porque te puedes sentir fuera de, que no perteneces a este ambiente, no estás preparado, no estás hecho, no vas a ser capaz de alcanzar ese espacio, entonces hay que tener ciertos elementos que te permitan hacer la transición y que te permita darte cuenta que las capacidades sí están ahí, pero lo que falta llenarlas ciertas habilidades o conocimientos que te permitan ir movilizandando la construcción de tu carrera de tu desarrollo personal, ese es un espacio.” (7:14)

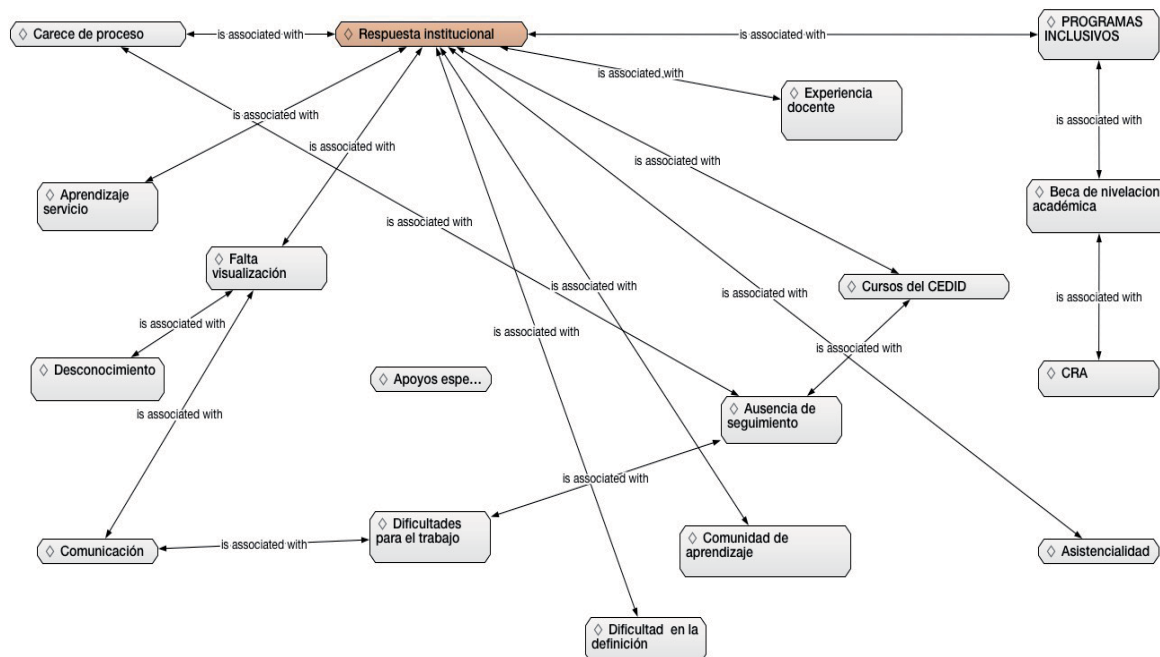
7.3.3. Respuesta Institucional percibida por los docentes

La red que se presenta sistematiza la codificación en torno a la categoría C “Respuesta institucional”, en ella se buscó, mediante tres preguntas, develar las percepciones de los docentes respecto de las formas y estrategias utilizadas por la institución (C1) para abordar el tema de la vulnerabilidad estudiantil en la Universidad. La pregunta (C2) se orientaba a reconocer el nivel de conocimiento de los docentes respecto de las estrategias desarrolladas en la Universidad en torno a este tema y (C3) abordó la identificación de apoyos específicos, recibidos en su rol docente, para trabajar con estudiantes vulnerables en su aula. Lo que a continuación se presenta es el resultado de la codificación de las textualidades obtenidas de las entrevistas.

Respecto a la primera pregunta vinculada a la percepción de la respuesta de la Universidad en torno a estudiantes en situación de vulnerabilidad, la Imagen N°7, presenta los resultados de la codificación de la categoría.

La pregunta C1, asociada a la identificación de las formas y estrategias utilizadas por la institución para responder a la situación de vulnerabilidad de sus estudiantes, en general, se puede afirmar que los docentes visualizan respuestas concretas de la Universidad frente al tema, en torno a él aparecen los programas inclusivos desarrollados por la UCT, al alero de la política pública; así también se relevan la formación docente entregada por el CEDID y las experiencias de aprendizaje servicio desarrolladas por la Dirección de Formación Humanista Cristiano de la Universidad.

Imagen 7 Red semántica respecto de respuesta institucional



Fuente: Elaboración propia

“...Bueno por lo que yo conozco están las, los programas inclusivos, el propedéutico que se preocupan de un principio cierto para ver cómo ingresan. Está el programa PACE” (1:26)

Cuando se avanza a un análisis más detallado, se evidencia una ambivalencia en la respuesta institucional por parte de los entrevistados, dado que, por un lado se ve como positiva, particularmente en el aporte que se realiza frente al plano conceptual y epistemológico del fenómeno de la vulnerabilidad, generando una especie de “conciencia colectiva” en torno al fenómeno de la vulnerabilidad en la Universidad que rompe con una visión paternalista, instalada en la educación chilena y posiciona temas técnicos de apoyo y orientación a los estudiantes.

“He visto que la universidad está haciendo esfuerzos, y esfuerzos notables por primero entender el fenómeno poder conceptualizarlo y luego desarrollar algunas estrategias no, que permitan a los estudiantes en condición de vulnerabilidad alcanzar estos niveles de los cuales yo he estado hablando ahora, creo que la universidad está consciente como institución, de que existe esta problemática dentro de ella y como digo está haciendo los esfuerzos, y

está haciendo los programas de apoyo académico, principalmente aquellos que derivan del CRA que precisamente pretende entregar a los estudiantes aquellos elementos con los cuales no cuenta y que son necesarios.” (2:11)

“existe una conciencia colectiva entre los docentes de que trabajamos con estudiantes en condición de vulnerabilidad por lo tanto tenemos una mirada y una propuesta más cercana, distinta no paternalista pero si de apoyo y de orientación para nuestros estudiantes.” (2:14)

Sin embargo, se percibe en los discursos de los sujetos, una crítica reiterada a la falta de profundización en torno al fenómeno de la vulnerabilidad, dado que es visto desde una perspectiva socioeconómica, dejando de lado otros aspectos que son claves en el análisis. Al mismo tiempo, los entrevistados develan que la institución carece de una coordinación que articule las respuestas que genera, provocando, en ocasiones, procesos paralelos y de sobre intervención en los estudiantes. Esta tensión se percibe fundamentalmente en la acción que desarrollan el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) y la Beca de Nivelación Académica (BNA), ambas, respuestas de la institución que buscan apoyar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje. Pareciera ser, señalan los entrevistados, que hay temas de comunicación interna que son débiles y que deben ser abordados a la brevedad.

“Sí pero yo creo que falta profundizar ahí. Porque la vulnerabilidad siempre se plantea acá en la U más que nada desde la perspectiva de los quintiles cierto, de la, centrado mucho en la...socioeconómico” (3:10)

“Se aborda por otro lado con muchas instancias de apoyo a los estudiantes, pero son cosas que van como por canales paralelos que no se topan, entonces ahí yo creo que hace falta un trabajo más coordinado, además sobre todo por los docentes, como es de carácter voluntario, los docentes que asisten al final son los más motivados los que se dan cuenta de que la dificultad existe, pero hay muchos docentes que no, ni siquiera la perciben entonces al no darse cuenta que la dificultad existe, no tiene ningún interés en capacitarse, y es un círculo vicioso”. (4:13)

Los resultados dan cuenta de un proceso que paulatinamente se ha ido consolidando al interior de la Universidad de la mano de la política pública, que ha fomentado el desarrollo de

estrategias inclusivas, que favorezcan el ingreso de personas provenientes de sectores más deprivados socioeconómicamente. Esto es percibido por los entrevistados de manera clara y es un logro efectivo de la respuesta que la institucionalidad de la Universidad ha generado.

Es evidente que quedan temas pendientes y tal vez el más significativo es cómo transitar desde un enfoque del trabajo con los estudiantes asociado a acciones normativas a uno que ponga énfasis en acciones positivas y que transforme la cultura docente, dado que ahí existe un punto de inflexión crítico. En este sentido, la pregunta C3, asociada a la identificación de apoyos específicos, los docentes entrevistados en general ratifican conceptos ya vertidos por los participantes en sus prácticas. Un número importante de los discursos dan cuenta que no visualizan esos apoyos y los que sí lo hacen, los remiten a los programas ya mencionados y vinculados al Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Beca de Nivelación Académica, sin embargo, en ambos, los sujetos declaran que el apoyo es para los estudiantes y no para el desarrollo de sus competencias técnico profesionales para trabajar con los grupos de estudiantes caracterizados en este trabajo. Se fortalece la percepción que, en lo relativo a la respuesta institucional, el estamento docente no se encuentra debidamente impactado y se ratifica la falta de sistematicidad de los apoyos expresados en los cursos del Centro de Innovación a la Docencia (CEDID), lo que devela un espacio y una oportunidad para esta unidad para trabajar con los docentes.

“O sea, apoyo específico de algo o alguien no, con el programa mismo de vulnerabilidad no, con equidad sí. Pero digamos que lo hemos tratado en la misma línea, ya, y ese sí lo hemos desarrollado como equipo, además lo hemos hecho nosotros mismos, hemos aumentado las capacitaciones, incluso hemos hecho una investigación sobre eso y lo hemos llevado a cabo para ver cómo resulta, pero ha sido una motivación del grupo” (1:29)

“Bueno yo mencioné el CRA. Pero el CRA tiene la particularidad que desarrolla programa para todos los estudiantes, no, sin embargo, creo que surge también de la necesidad de mejorar los niveles o de mejorar los índices o indicadores que nosotros tenemos como universidad y permitir a los estudiantes como ya he dicho insertarse de manera adecuada. Ahora, son programas que apuntan a la generalidad no, de los estudiantes, en su proceso formativo, pero como dije recientemente, existen estos otros programas como

la BNA que sí está apuntando a estudiantes que provienen de condiciones de vulnerabilidad, no, y que están debidamente pesquisados, pero no son programas para los profesores son para los estudiantes, en ese sentido estamos bien abandonados creo que es tarea del CEDID pero no pasa mucho... (2:15)

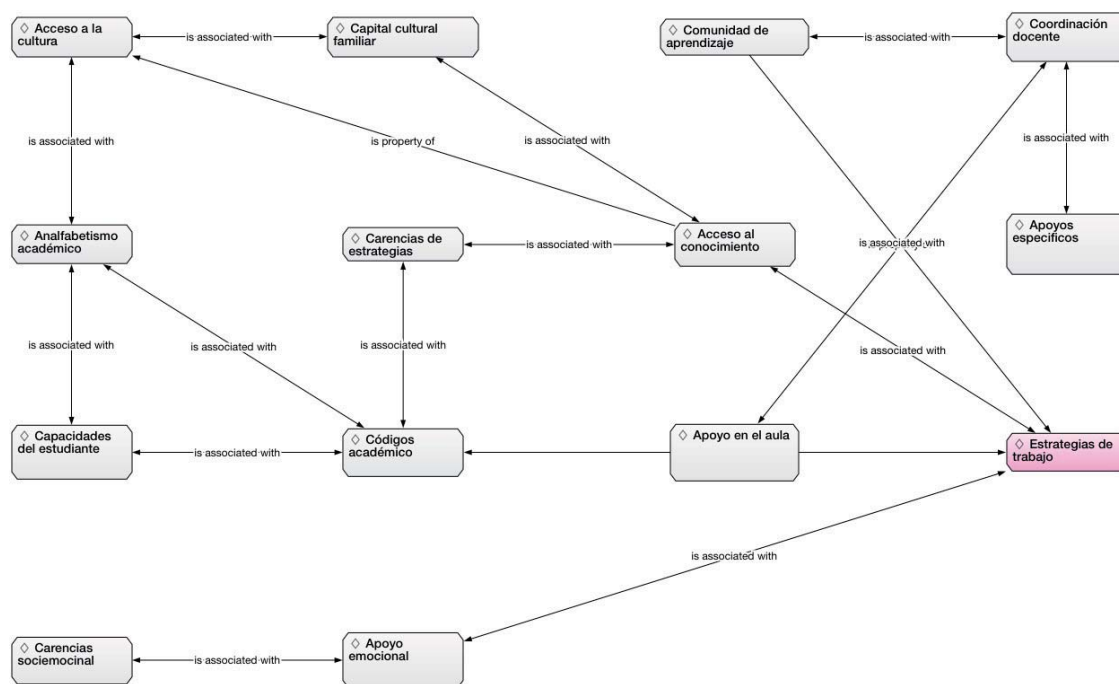
“...así como conocer a cabalidad no, no. Ahora no sé si la vulnerabilidad también la están pensando en los estudiantes discapacitados. Que esa también es otra vulnerabilidad, y ahí, creo que estamos en deuda...hay instancias, hay iniciativas y todo, pero nos queda mucho trabajo y los profesores estamos como abandonados”. (3:14)

“Bueno fuera de que, la ayuda potente que da el CRA para los estudiantes, antiguamente el PIVU, no, bueno, también está la posibilidad de participar en distintos deportes en distintas instancias de la universidad, pero así que, que pueda decir “mira, ésta” no, no para los profesores en concreto no hay mucho varios cursos chicos, pero sin una coherencia ahí el CEDID se cae un poco y está ausente”. (6:17)

7.3.4. Estrategias de trabajo

La categoría abordó las estrategias utilizadas por el docente en sus aulas. Las preguntas fueron orientadas a develar dos aspectos, en el caso de la pregunta D1 se cuestionó a los docentes desde su experiencia respecto de los apoyos específicos que requieren estudiantes en situación de vulnerabilidad para superar su situación. El objetivo fue indagar en los discursos docentes expresiones y conceptos asociados a la noción de apoyo pedagógico, la pregunta ofrece un interesante campo de análisis al cruzar estos resultados con lo declarado en el cuestionario, sin embargo, este cruce será analizado en detalle en las conclusiones. La segunda pregunta, D2, consultó directamente sobre el tipo de abordaje que el docente realizaba en su aula con estudiantes en condición de vulnerabilidad, la red que presenta la Imagen 8, da cuenta de la codificación de ambas preguntas.

Imagen 8 Red semántica respecto de estrategias de trabajo docente



Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos se pueden estructurar en torno a dos ejes, el primero de ellos asociado a los apoyos específicos de los estudiantes y el segundo, al tipo de estrategias, sin perjuicio de esta separación metodológica ambas líneas de análisis presentan coocurrencias interesantes. Respecto del primer aspecto abordado, apoyos específicos, todos los entrevistados declaran su acuerdo, respecto que los estudiantes requieren apoyos para desenvolverse, a medida que la conversación avanza surgen los elementos que explicarían esta necesidad y surgen conceptos como analfabetismo académico, carencias de estrategias de trabajo, incapacidades del estudiante y escaso capital cultural familiar de base. Si bien en el análisis se cruzan elementos de diversa índole, los entrevistados vinculan, de manera categórica, la necesidad de generar apoyos por el hecho de que estos estudiantes no poseen condiciones de educabilidad previas que hayan garantizado la construcción de un andamiaje mínimo para desenvolverse en la vida universitaria, un aspecto novedoso que surge en esta categoría, en el discurso docente, es el peso que le asignan a la familia como un aspecto clave en el desarrollo de las condiciones de educabilidad necesarias para la vida universitaria.

Nuevamente, como en otras categorías, la condición creada por las trayectorias escolares previas reaparece como un factor condicionante para la generación de apoyos para los estudiantes.

“Probablemente hay algo que afecte, pero no sé si necesariamente el único factor...lo que te decía, ahora mismo tenemos un estudiante que está en una situación económica más o menos buena y que...fracasan igual. Hay dos o tres cabros ahora que simplemente no aprobaron ramos ahora el segundo semestre del año pasado y, claro algunos de ellos fue por crisis familiar, por eso, el tema de la vulnerabilidad como te lo decía al principio no tiene que ver con cuestiones económicas, puede que tenga que ver con las relaciones familiares”(9:4)

Otro elemento declarado es el analfabetismo académico como una variable importante de considerar, para uno de los entrevistados éste tipo de analfabetismo se vincula con el hecho que a los estudiantes es clave enseñarles a leer y escribir en la universidad.

“Entonces les enseñó a buscar la información, y cómo leer artículos científicos, porque evidentemente un artículo científico no se lee de la misma forma que cuando se lee una novela, ah, les digo no “bueno aquí, lo más importante es que ustedes se lean el resumen, del resumen salen estos elementos que son los elementos claves del artículo”(9:5)

“...desde mi punto de vista es el analfabetismo universitario, vale decir, los estudiantes no son capaces de integrarse de manera adecuada en el lenguaje académico, en, los códigos académicos, en, el mundo académico que no solamente requiere el conocimiento de cierto lenguaje, el manejo de ciertos códigos, si no también ciertos comportamientos,, disciplina de trabajo, responsabilidad, incapacidad para resistir ciertos niveles de frustración la capacidad para poder insistir frente a una situación difícil y no abandonar para mí son esas, esas manifestaciones claras de lo que identifica o caracteriza a un estudiante vulnerable”(2:4)

Llama la atención la usencia de conceptos como flexibilidad curricular, adaptación del currículo, que si aparecen planteadas en el cuestionario de manera mayoritaria en el análisis de los resultados cuantitativos.

En el segundo nivel de la pregunta, cuando los sujetos son cuestionados respecto de las estrategias utilizadas en sus prácticas, aparecen una serie de elementos interesantes que dan cuenta de su discurso, un aspecto que se releva es la importancia que juega para un grupo de

docentes entrevistados el pertenecer a una comunidad de aprendizaje y enseñanza, para este colectivo la clave para el desarrollo de estrategias de calidad para lograr aprendizajes en los estudiantes se mediatiza en la coordinación de los profesores en sus prácticas y en los contenidos que trabajan, se revela el hecho que es necesario que exista una mayor articulación en los procesos formativos y que se rompa la compartimentación que se provoca con el “asignaturismo” presente en las aulas universitarias.

“Eso sí lo hemos estado discutiendo en la carrera; cómo es necesario ir generando algunos procesos de coordinación entre diversos cursos. Por ejemplo, todo el tema de la investigación, claro, uno piensa que exclusivamente tiene que ver con que tiene que estar coordinada la epistemología con la metodología cuanti...metodología cuali...y después, con una serie de cursos que hay después, que lo llevan a...a definir su proyecto de investigación, no, yo les digo que no basta con eso, porque resulta que, todos los otros cursos, que de alguna forma tienen contenidos teóricos, y de distintos tipos de teoría, evidentemente que también les van a servir a estos cabros para eso, entonces, qué pasa con las teorías económicas, con las teorías de la familia, con qué se yo con cuestiones de derecho, con cuestiones de políticas públicas...todos esos ramos deberían estar pensados también como construcciones teóricas y como construcción de problemas de investigación y por tanto debieran aportar también a la forma en que los chiquillos piensan con el problema de investigación.” (9:6)

“...es un tema. Yo creo que sencillamente se sigue manteniendo, a pesar del modelo que se declare, una serie de cosas, un sistema compartimentado de asignaturas y de...que rompe precisamente las lógicas más holísticas del conocimiento. Entonces claro “yo tengo clases de A, pero A no habla con B” es un tema interesante.” (4:10)

Un rasgo interesante en la pregunta de las estrategias es el consenso que se produce en los docentes en torno a la necesidad de generar apoyos específicos que vayan más allá de los aspectos académicos; para ellos, el tema socioemocional constituye un aspecto clave en el proceso de superación de las condiciones de base de estos estudiantes, dado que reconocen carencias socioemocionales en ellos que son habitualmente desconocidas por la totalidad de los docentes y muchas veces se actúa con cierto nivel de prejuicio.

Para los docentes, los temas emocionales y psicológicos son el resultado de experiencias de vidas complejas asociadas a la pobreza, la violencia sistémica expresada en dimensiones familiares, étnicas/culturales y económicas por lo que urge avanzar en dimensiones que vayan más allá de lo meramente instruccional.

“...Desde mi experiencia, el trabajo que yo realizo con estudiantes en esa condición es, bastante más cercano que con el resto de los estudiantes. Es decir, me preocupo por apoyarles en el aula y fuera del aula, por lo tanto, son los estudiantes los que vienen a consultar porque yo les cito no, les pido que vayan a mi oficina o podamos trabajar un contenido” (2:22)

“...lo abordo poniendo ojo precisamente en quiénes son los que van más...un poquito más atrasados, poniendo atención en cuáles son sus necesidades eventualmente derivando a instancias del CRA o las que existen si es que llega a ser necesario. Pero sobre todo apoyando en el trabajo en aula, qué se yo, en trabajo en grupo me fijo donde se ubican, con qué compañeros se sientan, así por todos los grupos, pero especialmente por esos grupos, viendo que el estudiante pueda ir sacando en el fondo todo el materia, todo el provecho que tiene.” (4:20)

“desde el punto de vista como más, como más emocional la verdad que desde mi experiencia personal, siempre he tenido como o he sentido cercanía de los estudiantes conmigo, entonces generalmente uno ya tiene como un atisbo de aquellos que están pasando como por momentos complicados, pero ehh [sic] no sé a mí me pasa que generalmente los estudiantes se acercan a conversar conmigo y coincide más o menos como el diagnóstico que uno hace previo a aquellos que puedan presentar problemas” (5:21)

“yo no sé si finalmente se planifica, no, yo creo que son acciones, son momentos yo dije que sí había momentos en que yo converso con los estudiantes, pero no, no sé si una planificación...el año pasado por ejemplo se suicidó una estudiante de antropología y a mí me conmovió mucho por lo que significa digamos, uno conocer a la persona, yo no le había hecho clases, tampoco la conocía mucho pero uno la saluda en la pasillo uno todos los días que la ve, y eso me llevó a pensar justamente el tema de la vulnerabilidad, “cuán vulnerables estamos” o sea y...cuánto sabemos cómo está el vecino digamos...eso en todo ámbito...eh también pasa con los colegas” (8:21)

A modo de conclusión de esta categoría surgen, por parte de los profesores, reflexiones que se orientan a revelar estrategias que vinculen experiencias profesionales reales con

dimensiones emocionales como aspectos claves, no sólo para aumentar la autoimagen de los sujetos, sino también la sensación de logro y crecimiento en lo personal.

7.4. Resultados del Grupo focal

El uso de los grupos focales no se circunscribe a un contexto o situación particular. Éstos pueden ser parte de investigaciones cualitativas y cuantitativas, además de que pueden utilizarse como única técnica. En el caso propuesto, el objetivo que cumple el uso del grupo focal es el de descubrir la percepción de los sujetos respecto a lo que genera o impide un comportamiento determinado, así como su reacción ante diferentes ideas, conductas, productos o servicios. Cabe señalar que el grupo focal constituye la tercera etapa dentro del proceso investigativo de este trabajo y surge sobre la base de la revisión de los resultados arrojados por el cuestionario y la entrevista semiestructurada, su función principal en esta etapa fue poder contrastar algunos conceptos e ideas que surgieron en los procesos anteriores con los docentes con el objeto de aportar elementos al proceso de triangulación propuesto.

El grupo focal fue llevado a cabo con diez docentes siguiendo las recomendaciones metodológicas propuestas (Turney y Pocknee 2005; Freeman, 2006; García,Ramos, Díaz y Olvera, 2007)

El proceso de selección de los participantes se realizó bajo los mismos criterios de inclusión definidos para la entrevista, los participantes fueron seleccionados porque comparten la experiencia común de la docencia en primer año que resulta de interés para el estudio (Boucher, 2003; Huerta, s.f.; Kinnear y Taylor, 1998; Mayan, 2001; Prieto, 2007; Rigler 1987, y Wolff, Knodl y Sittitrai, 1993). Para el desarrollo de la actividad se definió una matriz de tres temas, resultado de la depuración de los datos trabajados en el cuestionario y la entrevista (Aignerren, 2006; Boucher, 2003; Beck et al., 2004; Krueger, 2006), se tomó la decisión de trabajar con los participantes la dimensión de las expectativas docentes respecto de sus estudiantes; la decisión de factores intervinientes en la definición de vulnerabilidad, la relación existente entre vulnerabilidad y fracaso, por último, se incorporó una pregunta que

permitiese identificar las estrategias exitosas utilizadas por los docentes en sus prácticas con el objeto de identificarlas y valorarlas a la luz de sus observaciones.

La categoría “Expectativas docentes”, pretende indagar respecto de un tema que en la literatura surge de manera recurrente (ver Román, 2003; Martínez, 2009; Cornejo Chávez, & Redondo Rojo, 2007) que se vincula con el efecto que tienen sobre los aprendizajes de los estudiantes las expectativas que los docentes poseen sobre sus posibilidades reales de superar sus condiciones de base.

La categoría “Vulnerabilidad y fracaso” busca dar cuenta de un elemento que surge tanto en la literatura como en las respuesta de los docentes en el cuestionario *online* aplicado, que plantea la relación aparente que existe entre situación de vulnerabilidad de los sujetos y altos niveles de fracaso estudiantil, expresado en la reprobación y deserción de estudiantes, la pregunta puso énfasis en la relación entre estas dos dimensiones, deserción y fracaso, respecto de la tercera categoría “ no titulación”, es posible señalar que se asocia a las anteriores.

Tabla 35 Matriz de categorías y preguntas grupo focal

Categoría	Pregunta asociada
Expectativas docentes	¿Cree usted que las expectativas docentes respecto de sus estudiantes tienen algún efecto sobre ellos?
Vulnerabilidad y fracaso	Según usted, ¿existe alguna relación entre la vulnerabilidad y la deserción o fracaso en el estudio?
Concepto de vulnerabilidad	¿Cuáles cree usted que son los factores que intervienen en la definición de vulnerabilidad de sus estudiantes?
Estrategias	¿Cuáles son las estrategias utilizadas por usted en sus clases que tienen los mejores resultados con estudiantes que presentan situaciones de vulnerabilidad?

Fuente. Elaboración propia

La categoría asociada al “Concepto de vulnerabilidad” se incorporó dado a que el cúmulo de información aportada por los participantes es de tal riqueza que se buscó, con los docentes en el grupo focal, avanzar a un proceso de factorización que permitiese develar los aspectos centrales que a vista de los docentes formadores están presentes en el concepto de vulnerabilidad.

Por último, la categoría asociada a “Estrategias” se incorpora como un aporte al objetivo específico tres de la investigación, que busca identificar aquellas estrategias desarrolladas por los docentes en sus prácticas y que, según sus propias percepciones, arrojan resultados positivos en el proceso de aprendizaje y persistencia de sus estudiantes en la vida universitaria.

7.4.1. Categoría de Expectativas docentes

La percepción respecto del estudiante vulnerable se construye, por parte de los docentes participantes, desde el reconocimiento del estudiante como un sujeto que posee ciertas potencialidades para su desarrollo, sin embargo, éstas se encuentran fuertemente condicionadas por los déficits acumulados que traen consigo estos estudiantes y que se vinculan de manera recurrente por parte de los docentes al proceso de escolarización vivido en la secundaria. Se ratifica en la conversación con los académicos el peso específico que posee en el proceso de incorporación a la vida universitaria la trayectoria escolar previa del estudiante y que se expresa en lo que ellos denominan “vacíos de contenidos y habilidades”. Un aspecto coincidente en la conversación es la evidente estigmatización que se construye respecto de este colectivo de estudiantes por un número importante de los docentes y, según lo expresado por los participantes, muchas veces deslinda en el prejuicio respecto de estudiantes privados psicosocialmente, en torno a este tema surgen expresiones tales como

darwinismo social y determinismo como conceptos asociados que se expresan, según los participantes, en voces recurrentes de docentes y que se expresan en la afirmación que estos estudiantes “no alcanzan los niveles demandados porque son vulnerables” o “estos estudiantes presentan serias dificultades y la Universidad no es para ellos”.

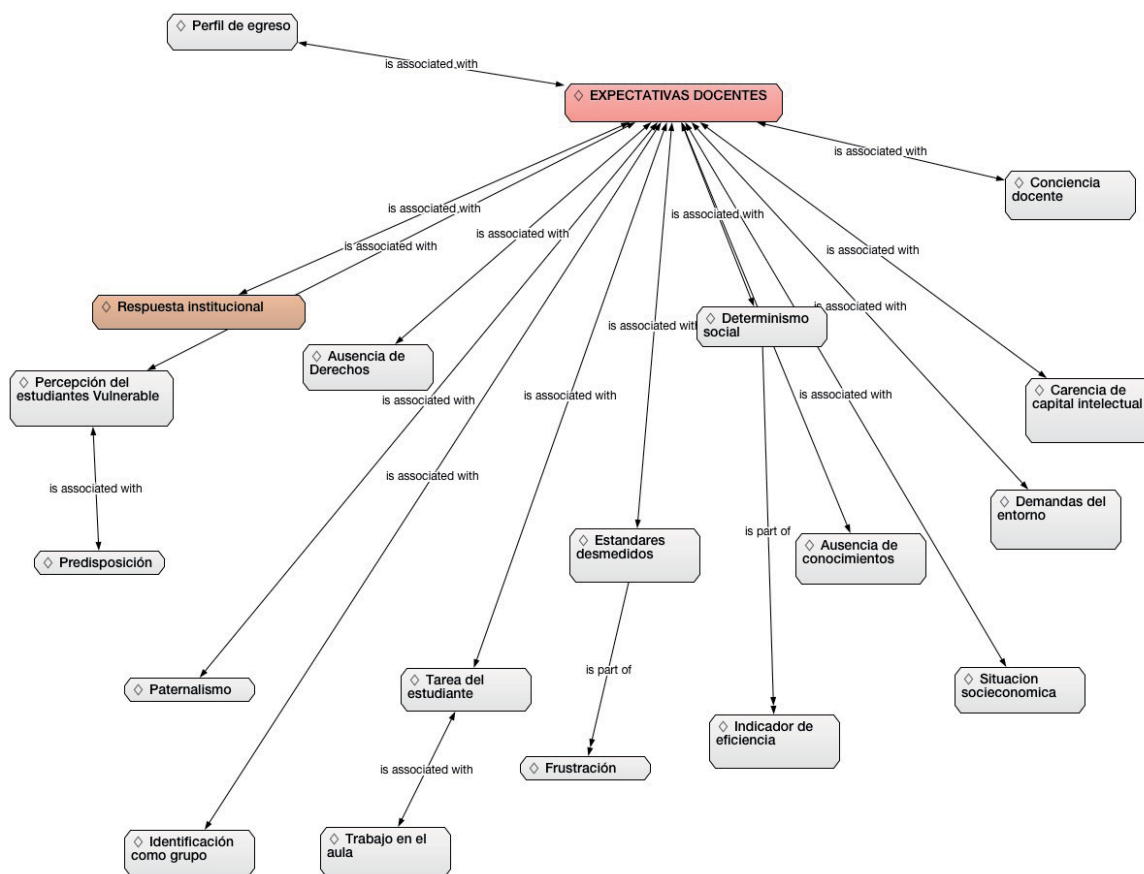
Otro aspecto recurrente en el discurso es la visión crítica a un tipo de respuesta generada por un conjunto de docentes, que se vincula a un paternalismo y asistencialismo orientado a generar procesos compensatorios que, en algunas ocasiones, se expresan en la generación de facilidades, las cuales no necesariamente resuelven el problema de base asociado al déficit de contenidos y habilidades que poseen los estudiantes.

La mayoría de los docentes señalan que existe una clara conciencia respecto de la problemática de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, dicha conciencia se expresa en el hecho que coinciden que el problema no solo tiene una base de orden cognitivo curricular, sino que fundamentalmente de orden socioemocional.

Los participantes reconocen serios déficits de sus propias conceptualizaciones y conocimiento para abordar la problemática que identifican. Para ellos, gran parte de las bajas expectativas que los profesores poseen respecto de sus estudiantes, ocultan limitaciones objetivas de los académicos por generar respuestas efectivas y creativas para este grupo de estudiantes traspasando la responsabilidad de los resultados al propio estudiante.

Un aspecto coincidente en los participantes es la crítica que se realiza a los apoyos institucionales, si bien valoran algunas iniciativas vinculadas a ciertos dispositivos de la institución, son críticos en reconocer que muchas veces éstos no superan el nivel de intervenciones instrumentales aisladas y desconectadas de las dinámicas vividas por los docentes en sus aulas.

Imagen 9 Red Semántica de expectativas docentes



Fuente: Elaboración propia

Como una conclusión elaborada por el grupo, se afirma que existe, en general, una baja expectativa respecto de los estudiantes y de la posibilidad que éstos poseen en la vida universitaria, particularmente, en el logro de los perfiles de egreso.

7.4.2. Categoría relación vulnerabilidad y fracaso

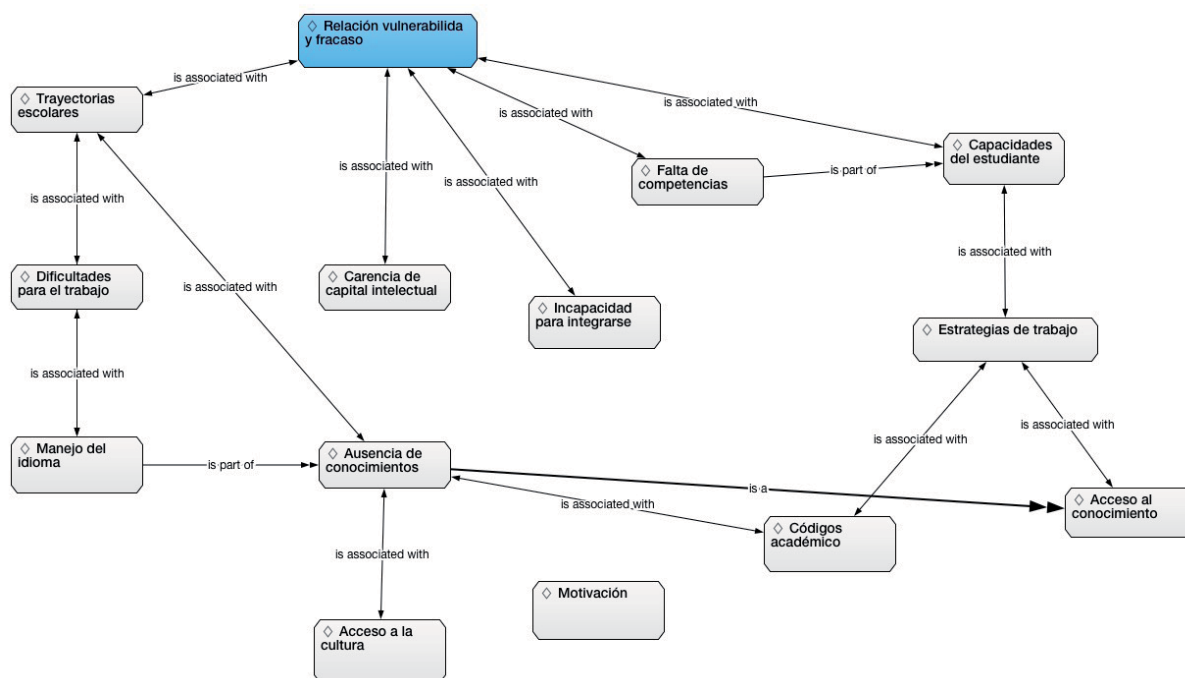
Un primer aspecto que surge en el discurso del grupo es que la relación entre vulnerabilidad y fracaso es importante; en general existe en el discurso de los sujetos un tópico recurrente respecto de la posibilidad de fracaso que tienen estudiantes en situación de vulnerabilidad. Entre las razones que explicarían esta relación, surge con fuerza nuevamente

el peso de la herencia de la escuela secundaria, dado que ésta condicionaría, según los docentes, de manera significativa la capacidad de trabajo de los estudiantes en el aula. Lo anterior se reflejaría con nitidez en el manejo del lenguaje, entendiendo que esta referencia se realiza respecto de la comprensión lectora y la producción de textos. Otro aspecto clave que se desprende de la conversación es la recurrente referencia a los déficits de conocimientos mínimos necesarios para avanzar en el proceso de aprendizaje, los participantes señalan que se debe volver de manera reiterada a tratar aquellos contenidos temáticos que debieron ser abordados en la formación secundaria, particularmente en los ámbitos de ciencias, matemáticas y lenguaje, con la dificultad que el tiempo es escaso.

Un concepto vertido y revelado por los docentes se refiere al de “acceso a los códigos académicos”. Aparentemente éstos son aspectos del discurso docente claves para el acceso a la vida universitaria, se vinculan con la capacidad que el sujeto posee para adaptarse a las nuevas demandas del entorno universitario y que, eventualmente, le permiten persistir en su objetivo de formarse profesionalmente.

Para los docentes participantes, la existencia de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad evidencia una complejidad de la que es necesario responsabilizarse institucionalmente, dado que se vincula a un proceso de integración y adaptación crítico que el estudiante vive entre las primeras seis semanas de llegado a la Universidad y el término del primer año. Respecto de este punto, los docentes afirman de manera categórica la necesidad de que los apoyos de inserción a la vida universitaria sean rápidos, oportunos, articulados y continuos dado que lo que hoy observan no se ajusta a las necesidades identificadas.

Imagen 10 Red Semántica Relación vulnerabilidad fracaso



Fuente: Elaboración propia

Los docentes plantean que las causas vinculadas al contexto institucional condicionan los malos resultados y señalan que éstas están relacionadas con el accionar de los docentes que trabajan en contacto con los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Del total de participantes, el 70% da como causa del fracaso las propuestas pedagógicas y didácticas inadecuadas a la realidad de los estudiantes y se visualizan dificultades de adaptación curricular para los estudiantes con problemas de aprendizaje, se suma a la explicación la relación entre los docentes y estudiantes.

Los docentes participantes del grupo focal señalan que desde la perspectiva institucional decisiones de gestión política impactan negativamente en los procesos de inclusión, entre ellas se nombran la ausencia de tiempos y la sobrecarga de trabajo docente que impiden llevar a cabo actividades de planificación, apoyo a estudiantes con dificultades, reflexión de la propia práctica y formas de trabajo colectivo y cooperativo, en cierto modo, señalan se

produce una suerte de aislamiento docente que no aporta al intercambio de información respecto de los estudiantes.

En la misma línea surge como un tema relevante la falta de interés de los alumnos por los estudios. Esta causa se relaciona fuertemente con las que reflejan la pérdida de sentido y desvalorización de la formación profesional reflejada como causa sociocultural del fracaso en el primer año de universidad. En general, se afirma que existen problemas de articulación dentro de los procesos de formación generando un fuerte desajuste entre el currículo explícito y el currículo enseñado en las aulas dado que los déficits acumulados hacen complejo el avance con los estudiantes ratificándose un cierto determinismo en el discurso.

A modo de conclusión, la relación entre vulnerabilidad y fracaso, para los participantes, no es una relación directa dado que existen un sinnúmero de variables contextuales construidas por la propia experiencia de los sujetos estudiantes y la dinámica institucional que inciden en los procesos de reprobación, deserción y no titulación oportuna.

7.4.3. Categoría de factores de la vulnerabilidad

La pregunta se asoció básicamente a la categoría de “Concepto de vulnerabilidad”, respecto de ésta, los participantes establecen ciertos acuerdos que permiten construir una base de factores que, a vista de los docentes, estarían interactuando para generar las condiciones de vulnerabilidad en los estudiantes. Lo primero que surge en el discurso de los docentes es la percepción de que cualquier sujeto que se encuentre en situación de vulnerabilidad se encuentra en una situación que lo priva de derechos mínimos; los participantes utilizan el símil que un estado como este genera una suerte de “discapacidad social” que no permite a las personas desarrollarse en todo su potencial. Se reconoce, por parte de los docentes, que la variable económica familiar y en particular los temas asociados al ingreso económico son un aspecto condicionante de la vulnerabilidad y el riesgo del fracaso, para ellos esto se encuentra

a la base del problema y constituye tal vez el factor determinante de la situación a la que se ve expuesto el sujeto estudiante. En este sentido plantean que la definición de los quintiles de ingreso es la resultante de una situación que expresa la característica esencial de la sociedad chilena, una sociedad inequitativa y con una de las peores distribuciones del ingreso a nivel regional.

Visto este tema desde la perspectiva regional, para los profesores, esta situación se agudiza y acrecienta en la Araucanía dada las características estructurales de pobreza e inequidad que presenta el territorio en relación al país, particularmente en sectores rurales e indígenas quienes ven cómo su situación familiar se deteriora permanentemente producto de las altas tasas de cesantía y subempleo concentradas en estos grupos, esto es coincidente con lo planteado en la caracterización socioeconómica de la región en el capítulo IV de esta investigación.

Surge nuevamente el tema de las trayectorias escolares previas como un factor clave en la definición de los estudiantes y su situación de vulnerabilidad. Para los participantes ésta se expresa en la ausencia de conocimientos caracterizados como “vacíos conceptuales” y que agudizan un cierto analfabetismo académico; en este sentido, los participantes coinciden en que los estudiantes parten en su vida universitaria con una serie de déficit heredados de un sistema escolar secundario precario y con bajos niveles de cobertura curricular, que les impide acceder al conocimiento, particularmente por los frágiles niveles de desarrollo de herramientas vinculadas al uso del lenguaje. En definitiva, señalan que los estudiantes presentan bajos niveles de desarrollo en lectoescritura y hábitos de trabajo, lo que, al parecer de los participantes, aumenta de manera exponencial la posibilidad de fracaso. Los docentes consultados plantean, como muestra del bajo rendimiento, la dificultad que tienen los alumnos en el manejo de estrategias cognitivas (expresan que los alumnos tienen dificultades para leer, para entender, para razonar, para expresarse oralmente y para escribir), los bajos

resultados que obtienen los alumnos en las evaluaciones, el fracaso que se observa entre los que ingresan a la Universidad, la adquisición de conocimientos poco significativos y la cantidad de alumnos que reprueban en los primeros cursos.

Otro aspecto revelado es la falta de interés y motivación como causa principal del fracaso escolar. Esta categoría está vinculada a la manera en que los docentes imparten los contenidos y a la pérdida del sentido de la formación. Los consultados dicen que los estudiantes no se interesan por las actividades debido a que no demuestran compromiso hacia las mismas. Otro motivo del desinterés es que los jóvenes no poseen, en opinión de los docentes, un proyecto de vida claro. También sostienen que algunos jóvenes son apáticos debido a que están estudiando una carrera que no les gusta. Por último, comentan que cuando los jóvenes no tienen continuidad en los estudios se desmotivan.

Un factor que surgió en la conversación fue el concepto de “miedo social”, consultados los participantes respecto de esta afirmación señalan que lo ven como un factor determinante dado que muchos de los estudiantes presentan serios problemas de orden emocional y psicológico que atenta con procesos de integración social a la vida universitaria.

Un grupo de docentes coloca al abandono y a la deserción como expresión fundamental de fracaso. Lo atribuyen a la situación económica familiar que incita a la búsqueda de empleo y a la migración. Otras variables mencionadas son: la pérdida de sentido de la escuela, las crecientes dificultades que atraviesa la relación docente – alumno, la poca adecuación de las estrategias didácticas desplegadas, la poca disposición por parte de la institucionalidad para generar nuevos espacios y posibilidades en el trabajo con los alumnos, la escasa implicación comunitaria con la actividad formativa. Sin embargo, también reconocen que la UCT realiza esfuerzos significativos y que la tarea es de gran envergadura, que no se resuelve sólo con una intervención, sino que con el compromiso real y efectivo de los docentes, quienes deben asumir de manera “contundente” que hoy el trabajo en la Universidad no es con las élites de

para la gran mayoría de ellos son equivalentes, sin embargo, a medida que la conversación avanza comienzan a surgir una serie de experiencias interesantes y que son reveladas en los relatos de sus prácticas. Un primer aspecto señalado es que el tema no se limita a una dimensión de orden cognitivo, dado que para que una estrategia sea exitosa existe un fuerte componente emocional, lo que los docentes denominan el “enganche afectivo” con el estudiante; si este vínculo no se establece es muy difícil que se pase a un segundo nivel. A este respecto, los participantes declaran que ven como un gran problema la falta de información que poseen respecto de sus estudiantes tal como señala uno de los participantes:

“...no sé si siempre tengo la información adecuada al respecto porque no, no, evidentemente no, no forma parte de las políticas de la universidad avisarme cual es la cantidad de estudiantes en situación de vulnerabilidad que llegan a mi curso. A veces con conversaciones informales, eh y...yo creo que por cierta dinámica que hay en la carrera de Trabajo Social ehh [sic] da la impresión de que uno se entera más de algunas cosas, pero más por una cuestión informal conversaciones de confianza que uno tiene con los estudiantes más que por que yo sepa exactamente quién, entonces, evidentemente también lo que pasa que probablemente hay muchos estudiantes que están en situación de vulnerables que yo no tengo idea. Ehh ahora por ejemplo, acabamos de estar aquí en una comisión de...comisión de...o sea si te echan de la universidad y te enteras tú al leer las cartas, o sea, tú te enteras de situaciones ¿no? Claro, yo veo el año pasado a situación de una estudiante y sé que la estudiante no viene a clases, reprueba los ramos, ¿ah? Ehh[sic] pero tampoco sé por qué ehh luego después de esto uno se va enterando que detrás de eso hay, problemas psicológicos, problemas familiares ehh no sé, embarazo no deseado y esas cuestiones, evidentemente no siempre eh las capta en el aula. (GF S1)

En este sentido el punto de partida para la instalación de estrategias es el vínculo de tipo afectivo que se establece con el estudiante.

Respecto de lo que los docentes declaran como estrategias exitosas en su práctica, se plantean un conjunto de experiencias, entre las primeras que destacan aparecen los procesos de seguimiento en el aula, esto se traduce por los docentes en métodos de conversación y revisión de procesos y trabajos durante las horas de clases. El modelo de la UCT, respecto de la organización de las horas de clases, declara una organización de horas presenciales, mixtas

y autónomas; estas últimas desarrolladas de manera independiente por el estudiante en espacios no lectivos. Sin embargo, las horas presenciales son destinadas a clases teóricas, mientras que las horas mixtas se transforman en un espacio para el trabajo con grupos diferenciados de estudiantes y en ellas se cuenta, en algunos casos, con la intervención de apoyos provenientes del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) de la Universidad. Si bien esto se valora, también se plantea que genera ciertos grados de intervención en los procesos de la propia asignatura dado que la pertinencia del trabajo realizado por el especialista del CRA depende mucho de las características del propio profesional y en algunos casos resulta, al parecer de los docentes, desarticulado con el progreso de la propia asignatura. En este punto se produce una interesante articulación entre la respuesta institucional y la demanda del docente y los estudiantes, particularmente en temas como lectura y producción de textos.

Un aspecto que se valora de manera significativa es la tutoría de pares. Un grupo importante de los participantes declaran que, si bien no manejan la estrategia en todos sus detalles, ven en ella una gran oportunidad de trabajo. Algunos describen experiencias particularmente en el desarrollo de las ciencias en la que la presencia de tutores-estudiantes avanzados permite nivelar de manera rápida y muy eficientemente a estudiantes que presentan déficit de arrastre; en este sentido, particularmente en el caso de las ingenierías se menciona el trabajo que aportan los ayudantes formados por el Centro de Desarrollo e Innovación Docente. Cabe señalar que desde hace un par de años el CEDID inició un proceso de formación de ayudantes denominado “colegio de ayudantes” con el objeto de formar a estudiantes para el apoyo específico en áreas de trabajo con estudiantes que presenten necesidades en sus procesos de aprendizaje. La estrategia de apoyo de pares se visualiza como una gran herramienta, se plantea que los docentes deben ser formados para trabajar con ella, dado que muchas veces el problema no es del ayudante sino más bien del propio

profesor que sigue instalado en un paradigma donde el ayudante cumple funciones de apoyo logístico para el profesor y no en una dinámica en la que la labor de este ayudante se orienta fundamentalmente a trabajar con el estudiante que requiere su apoyo.

En la misma Facultad de Ingeniería se mencionan iniciativas como “flipped classroom” o clase invertida, según lo que relatan los docentes la experiencia ha permitido instalar un modelo pedagógico que plantea la necesidad de transferir parte del proceso de enseñanza y aprendizaje fuera del aula, con el fin de utilizar el tiempo de clase para el desarrollo de procesos cognitivos de mayor complejidad que favorezcan el aprendizaje significativo de los estudiantes. Según el relato de los docentes esto ha permitido, particularmente en algunos ámbitos del desarrollo del conocimiento científico, avanzar de manera significativa. Sin embargo, reconocen que la iniciativa aún se encuentra muy reducida y es desconocida en otras unidades académicas.

Para los participantes, muchas de las experiencias valoradas positivamente tienen como elemento central la coordinación docente. En este sentido, se destacan las experiencias de Veterinaria y la Escuela de Salud respecto de la instalación de comunidades de enseñanza y aprendizaje docente, como una de las estrategias que permitiría, no sólo compartir experiencias respecto del trabajo con los estudiantes, sino también la posibilidad de compartir errores y aciertos de la práctica como conocimiento respecto de las propias vivencias de los estudiantes. Particularmente en Veterinaria la instalación de una comunidad de aprendizaje ha permitido reflexionar y generar instancias de formación para los docentes y mejorar las prácticas, en forma particular en los laboratorios que son parte constitutiva de la formación de un veterinario.

Una estrategia muy utilizada y que se evalúa positivamente por los docentes es el acompañamiento en el proceso de lectura de textos académicos. Se reconoce por parte de los docentes que una de las mayores dificultades que presentan los estudiantes al ingresar a la

Universidad es la comprensión lectora; si bien no es un atributo de estudiantes en condición de vulnerabilidad, se ve agudizado en este tipo de estudiantes. La estrategia, según se relata, comprende distintos momentos de trabajo desarrollados fundamentalmente en las horas mixtas, los estudiantes reciben un texto el que es leído de manera individual para luego ser discutido en grupos de pares para finalmente ser expuesto en un plenario, en este momento se culmina con una sistematización por parte del docente de los aspectos claves del texto y su vinculación con los contenidos temáticos del curso. Si bien se valora como una estrategia de trabajo que reporta buenos resultados, también se reconoce que es un trabajo que consume mucho tiempo de los cursos y que no es factible de desarrollar de manera permanente. A pesar de lo anterior, se busca realizarlo al menos una vez por semestre con el objeto de modelar la lectura de textos académicos. En este punto se plantea por parte de los docentes la necesidad de buscar mecanismos que les permita a los estudiantes aprender a leer y producir textos académicos de manera específica e intencionada.

Otra estrategia referenciada por los participantes es la de la retroalimentación en sus distintas modalidades, individual, grupal o colectiva. En el relato de los docentes, particularmente en ámbitos tales como Salud, Educación y Ciencias Sociales, se menciona el proceso de retroalimentación como algo muy efectivo en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, para el caso de los procesos individuales y grupales se destaca que la retroalimentación se transforma en una poderosa instancia para abordar ámbitos que van más allá de lo meramente académico y permite al docente aproximarse a la dimensión socio afectiva del estudiante y generar otras fuentes de información respecto de los progresos que ellos experimentan. Un número significativo de profesores (8/10) señalan que en estas instancias descubren situaciones de precariedad social, económicas e incluso socio emocionales que en la dinámica de la clase grupal no se logra percibir.

Existe un consenso entre los docentes que es necesario poder avanzar en la definición de acuerdos respecto de las estrategias en los claustros académicos que permita generar respuestas articuladas a las necesidades de los estudiantes que presentan situaciones de vulnerabilidad; dado que, de no avanzar en esa línea, las propias prácticas docentes pueden terminar siendo vulnerabilizadora para los estudiantes.

VIII. Proceso de triangulación y reflexión de los resultados

Habermas, desde la década de 1960, establece que los diseños científicos y, por tanto, los modos de hacer ciencia no son política ni ideológicamente neutrales. Para él existe una relación entre el “conocimiento e interés” que guía el trabajo humano. En su trabajo él los distingue como interés técnico, interés práctico e interés emancipatorio (Habermas, 1986).

Los planteamientos de Habermas y su posterior introducción en la educación (Grundy, 1986), ha implicado, entre otras cosas, el desarrollo de la racionalidad hermenéutica. Investigar desde una racionalidad hermenéutica significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador. La construcción del conocimiento es el resultado de un proceso subjetivo e intersubjetivo, entre el investigador, la realidad y la información que surge del trabajo de campo. En esta dinámica dialéctica el uso del lenguaje cobra una relevancia central en una doble dimensión, como la vía a través de la cual socialmente se construye la realidad; y por otra, como medio de circulación de dicha construcción, como el acto comunicacional propiamente tal (Echeverría, 1993).

En este sentido, el “proceso de triangulación hermenéutica” constituye la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación.

El proceso propuesto para esta investigación es de triangulación de fuentes de información, referenciada anteriormente. El proceso que se llevó a cabo se puede resumir en dos pasos: (1) triangulación de la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo, sistematizando los resultados sobre la base de las categorías

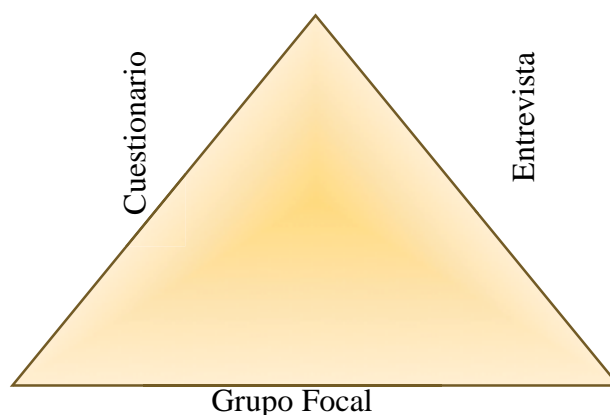
definidas con el objeto de buscar los aspectos que emergen del discurso de los sujetos docentes, en cada instrumento respecto de las categorías propuestas. (2) Un segundo paso consiste en integrar la triangulación desde una perspectiva inter-instrumental y desde allí generar nuevos procesos interpretativos para indagar los resultados generados por los propios sujetos participantes.

Si bien a lo largo del trabajo se propusieron diversas categorías, es importante señalar que éstas fueron mutando como resultado del proceso de depuración de datos. En el trabajo de análisis de resultados obtenidos del cuestionario, la entrevista y el grupo focal, las categorías en algunos casos se fortalecieron y en otros desaparecieron por no alcanzar niveles de saturación significativos. La propuesta que se presenta, se focaliza en aquellas categorías que se definieron como relevantes para dar respuestas a los objetivos específicos del trabajo.

Las categorías que alcanzaron un nivel de saturación significativa a lo largo del proceso se sistematizan en la Tabla 36, en ella se identifican los objetivos específicos definidos para la investigación y las categorías que sirvieron como elementos de análisis e indagación en el campo de investigación.

La Imagen 12 representa gráficamente el proceso llevado a cabo en la triangulación de fuentes de este trabajo, básicamente lo que desarrolló fue un proceso de contratación de los resultados obtenidos en la aplicación de los distintos instrumentos utilizados.

Imagen 12 Proceso de triangulación de fuentes



Fuente: Elaboración propia

Tabla 36 Sistematización de objetivos y categorías

Objeto de estudio	Objetivo específico	Categoría
Vulnerabilidad en la educación superior	Describir el perfil de estudiante de educación superior vulnerable en la macro región sur de Chile, a partir del discurso de los docentes de la Universidad Católica de Temuco.	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de vulnerabilidad • Factores de la vulnerabilidad
	Analizar las percepciones que los docentes de educación superior tienen con relación a las situaciones de vulnerabilidad de sus alumnos, a partir de su experiencia en aula en la UCT.	<ul style="list-style-type: none"> • Vulnerabilidad y fracaso • Expectativas docentes
	Valorar las prácticas desarrolladas por docentes de la UCT con estudiantes en situación de vulnerabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta institucional • Estrategias utilizadas para
	Analizar críticamente el tipo de respuesta que la institucionalidad para responder a las necesidades de los docentes que trabajan con estudiantes vulnerables.	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta institucional • Formación docente

Fuente: Elaboración propia

El proceso de análisis de los resultados obtenidos por la triangulación realizada se sistematiza en las Tablas 36; 37; 38 y 39.

8.1. Resultados del proceso de triangulación asociados a las categorías “Concepto de vulnerabilidad” y “Factores de la vulnerabilidad”

La Tabla N°37 presenta los hallazgos en torno a las categorías vinculadas al concepto de vulnerabilidad y factores de la vulnerabilidad, el propósito de este primer análisis es generar respuesta al primer objetivo específico de la investigación que se propuso construir un perfil del estudiante de educación superior vulnerable en la macro zona sur a partir del discurso de los docentes de la UCT, asumiendo que para este trabajo la UCT constituye el caso de estudio.

Cuando se analizan los resultados se visualiza que el perfil de estudiante vulnerable que surge a partir del discurso de los docentes de la UCT da cuenta que un “estudiante vulnerable” es un sujeto que se encuentra en una situación evidente de riesgo como resultado de las condiciones de base de su entorno familiar y que se vincula fundamentalmente a la situación socioeconómica de su contexto, para los docentes, estos aspectos se ven acrecentados cuando a la situación social y económica se suman rasgos tales como la pertenencia a la etnia Mapuche y a la ubicación en el territorio, en este sentido la ruralidad es un factor que aumenta la situación de riesgo y constituye un elementos central en la definición del perfil. Un rasgo interesante en las definiciones que realizan los docentes es que la situación de vulnerabilidad es una condición que se le atribuye a la persona más que al contexto, en este sentido es la persona del estudiante la que se encuentra en situación de riesgo de ser vulnerable, devienen de esta afirmación, una serie de atributos que condicionan la vida de los sujetos vulnerables. Por ejemplo, la limitación objetiva que poseen estos sujetos para acceder al conocimiento, así también se le atribuyen precarios niveles de manejo del

lenguaje oral y escrito, falta de capacidades para lograr metas y un alto nivel de desmotivación. Para los docentes estos factores condicionan de manera clara y evidente las oportunidades de éxito de los estudiantes por lo cual señalan como un atributo característico del perfil el alto nivel de exposición al fracaso expresado en el abandono de la carrera o en la prolongación excesiva representada en las bajas tasas de titulación oportuna de este tipo de estudiantes. Parte del perfil definido da cuenta de dos conceptos que resultan interesantes: “discapacidad social” y “miedo social”, para los docentes estos son atributos que caracterizan a los sujetos vulnerables y se expresan en las pocas habilidades para integrarse a la vida universitaria y sus demandas, mientras que el segundo da cuenta de un proceso de aislamiento que aumenta la posibilidad de abandono de los estudiantes, fundamentalmente, por aspectos de orden emocional.

Un elemento que surge en el proceso de contraste, como un rasgo atribuido a este tipo de estudiantes, es el alto grado de desmotivación que presentan, si bien en análisis no se logra definir de manera clara y precisa qué entienden los docentes por este concepto y desde dónde lo construyen, es interesante dado que los trabajos de motivación asociados al aprendizaje y a las variables de persistencia en educación terciaria aportan una visión que podría dar mayores y mejores respuestas al problema propuesto (Frenay, 2012), en general la caracterización que los docentes realizan da cuenta de una serie de déficit y carencias que aumentan las posibilidades de riesgo de los estudiantes. Un aspecto clave es que en los datos cuantitativos recogidos por el cuestionario, los docentes consultados atribuyen a la situación de pobreza un peso significativo en la definición de la vulnerabilidad de sus estudiantes, del total de docentes consultados el 45% asocia la situación de pobreza de los sujetos con la definición de las condiciones de vulnerabilidad, mientras que un 43,7% asocia esta situación a una condición de marginalidad socioeconómica y cultural, en este sentido es muy coincidente con lo señalado en la entrevista por parte de los docentes y también en el grupo focal toda vez que

los participantes señalan que un rasgo de la condición de la vulnerabilidad es privar a los sujetos al acceso a derechos y condiciones básicas para su desarrollo.

Tabla 37 Resultados de triangulación asociada al objetivo de identificación de perfil de estudiante en situación de vulnerabilidad

Objetivo específico	Categoría	Cuestionario	Entrevista	Grupo focal
Describir el perfil de estudiante de educación superior vulnerable en la macro región sur de Chile, a partir del discurso de los docentes de la Universidad Católica de Temuco.	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de vulnerabilidad • Factores de la vulnerabilidad • Vulnerabilidad y colectivos que se vincula • Territorio y vulnerabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza • Marginalidad • Riesgo • Indígena • Ruralidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Atributo personal • Limitación para acceder al conocimiento • Trayectorias escolares previas • Manejo del lenguaje • Alto nivel de fracaso y abandono 	<ul style="list-style-type: none"> • Privación de derechos mínimos • Discapacidad social • Desigualdad económica y social • Trayectoria escolar previa • Desmotivación • Miedo social

Fuente: Elaboración propia

A modo de conclusión y tomando el planteamiento de Perona (2001) como base, en la construcción del discurso asociado a la definición del perfil de estudiante vulnerable de la UCT, se hacen evidente dos condiciones: la de los "vulnerados", que se asimila a la condición de pobreza, es decir, que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad; y la de los "vulnerables", para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no está ya materializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte (Perona, 2008). En consecuencia, se aumenta el riesgo de ser vulnerable, para los docentes, al ser pobre, mapuche y habitar sectores rurales, esta situación es clave en la caracterización de los estudiantes.

8.2. Resultados del proceso de triangulación asociados a las categorías vulnerabilidad y fracaso y expectativas docentes

Las categorías buscaban responder al objetivo dos, vinculado a las percepciones de los docentes respecto de las situaciones de vulnerabilidad de sus alumnos. Se consideró el análisis desde sus experiencias prácticas en el aula (Tabla N° 38).

Triangulado los resultados de la percepción de los docentes respecto de sus estudiantes en situación de vulnerabilidad en las tres fuentes de información, se da cuenta que los docentes perciben que sus estudiantes cargan con el estigma que los propios discursos docentes han ayudado a construir y fortalecer, si bien, reconocen que el tema de la vulnerabilidad estudiantil asociada al ingreso y los resultados académicos está en la discusión, señalan también, que las percepciones tienden a establecer una suerte de determinismo que establece una relación causal entre la condición de base, definida por la situación socioeconómica de origen y los malos resultados. Tal como en el caso anterior el peso que se le asigna en esta definición a las trayectorias escolares previas es significativo y en este sentido el discurso docente da cuenta de una suerte de conciencia de los profesores que muchos de los déficit y malos resultados se asocian a esta situación de precariedad de arrastre que, particularmente, se vincula a este tipo de estudiante.

En términos generales, los participantes reconocen que sus percepciones y las de otros docentes se ven atravesadas por un determinismo social con el que luchan permanentemente. En las apreciaciones construidas se referencian temas como escasos niveles de desarrollo en habilidades de tipo cognitivo como un aspecto condicionante para el alumnado; dicho de otro modo, existiría una relación directa entre situación de vulnerabilidad y desarrollo cognitivo. Sin embargo, desde el grupo focal se plantea con fuerza la temática de la carencia socio afectiva como una variable que se debe considerar, dado que una parte importante del proceso de persistencia del estudiante se vincularía a la capacidad de solventar de manera

efectiva aspectos vinculados a esta dimensión. Por ejemplo, los estudiantes, señalan los participantes, no preguntan y no interactúan en la clase, son pasivos y gran parte de este comportamiento se podría explicar por temas de orden emocional, argumentando que los estudiantes no sabrían cómo expresar sus dudas como consecuencia de la inseguridad que les plantea el nuevo escenario.

Se aportan, en las fuentes, elementos que manifiestan el nivel de capacidad y competencia de los docentes para trabajar con escenarios diversos y complejos desde la perspectiva de la enseñanza de una disciplina. Este aspecto constituye un hallazgo interesante dado que el foco de la percepción cambia y se dirige al ámbito de la competencia profesional docente para abordar la diversidad en el aula; aquí se abre un tema clave que se vincula a la formación docente y a la definición de un perfil para trabajar con estudiantes que presentan necesidades diversas en la educación terciaria.

En general, es posible señalar que las percepciones que los docentes construyen respecto a la relación vulnerabilidad-fracaso es significativa, dado que perciben la situación de vulnerabilidad de sus estudiantes, con todos los aspectos que la rodean, como un factor determinante en el momento de explicar el fracaso expresado en abandono, reprobación y retraso en la titulación.

Tabla 38 Resultados de triangulación asociada a las percepciones docentes respecto de estudiantes vulnerables

Objetivo específico	Categoría	Cuestionario	Entrevista	Grupo focal
Analizar las percepciones que los docentes de educación superior tienen con relación a las situaciones de vulnerabilidad de sus alumnos, a partir de su experiencia en aula en la UCT.	<ul style="list-style-type: none"> • Vulnerabilidad y fracaso • Expectativas docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación estigmatizadora • Relación directa entre fracaso y situación económica de base • Baja posibilidad de éxito • Vulnerabilidad cognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectorias escolares • Incapacidad para adaptarse • Pocas expectativas de logro • Dificultades en el trabajo de aula • Carencia de códigos académicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estándares desmedidos • Determinismo social • Conciencia de los docentes respecto del problema • Dimensión socioafectiva como una variable

Fuente: Elaboración propia

Respecto las expectativas, éstas se presentan como bajas, lo que ratificaría esta suerte de determinismo que los docentes critican, ya que, en general, se tiene la percepción de que un número significativo de estudiantes no logrará llegar al fin del trayecto formativo.

En conclusión, al contrastar los datos, se evidencian ciertos elementos de pesimismo cruzados por una clara conciencia de que la respuesta de los docentes debe cambiar. Como los docentes señalan, la tipología de estudiantes ha cambiado y ya no trabajamos con la élite de antaño, en consecuencia, las estrategias y las prácticas deben ser distintas para asumir las diferencias que se han instalado en las aulas de la Universidad. En este punto surge un tema clave, la necesidad de innovar la práctica docente.

8.3. Resultados del proceso de triangulación asociados a las categorías de respuesta institucional y estrategias utilizadas por los docentes

El tema de las estrategias se transformó, a lo largo de la investigación, en un aspecto relevante, toda vez que cuando se avanzaba en la comunicación con los docentes, éstos declaraban que el tema central para el éxito o fracaso, en el trabajo con estudiantes que

presentan condiciones de vulnerabilidad, pasaba necesariamente por la habilidad que posean los docentes de generar experiencias de aprendizajes que sean atractivas y diversas para atender los estilos de aprendizaje presentes en las aulas.

Lo que a continuación se presenta es la sistematización de los aspectos claves construidos por los docentes participantes en tres fuentes de información (ver Tabla 39). En este sentido, la identificación de las prácticas más efectivas fue una tarea necesaria que permitió avanzar en el trabajo de aula con estudiantes que presentan necesidades educativas diversas como resultados de su situación socioeconómica de referencia.

En los tres instrumentos aplicados sobresale un punto de coincidencia en los discursos de los docentes, este aspecto de consenso se vincula a la necesidad de romper con una visión reduccionista del problema que pone énfasis, fundamentalmente, en procesos de tipo cognitivo e instrumental. Para los participantes, el punto central es que estos estudiantes requieren de un apoyo socioemocional como un aspecto básico para el desarrollo competencial. La propuesta de los docentes establece la dimensión socioemocional como el punto de partida; en el caso del grupo focal se planteó el concepto de “enganche emocional”, definiendo éste como el momento en el que el estudiante se vincula afectivamente con su profesor en torno al objeto de conocimiento que éste le propone. La experiencia docente en este sentido, da cuenta que cuándo este proceso de vinculación se produce, entre el docente y el estudiante; las resistencias frente al conocimiento tienden a debilitarse y por otro lado a fortalecerse las convicciones que, a pesar de las dificultades, puedan persistir en el proceso. En esta misma línea, la necesidad de contar con agentes mediadores del aprendizaje es visto como un factor clave del éxito. En cada uno de los momentos de consulta se evidenció por los docentes que la presencia de profesionales externos asociados a apoyos específicos en el aula, así como la actuación de los ayudantes, permitió avanzar mucho más rápido en los procesos de nivelación académica.

Se valoró, por parte de los docentes, el aporte que ha significado en algunas experiencias el trabajo con pares tutores, particularmente en algunos casos donde estos tutores han permitido establecer un diálogo entre estudiantes cercano y directo, que ha mediado el trabajo del docente en los códigos de los mismos estudiantes. La experiencia del trabajo con tutores pares ha permitido a los docentes realizar un avance significativo en procesos de aprendizaje, sin embargo, también se hace evidente que no es una práctica que se encuentre instalada, siendo en algunos casos abiertamente desconocida.

Los docentes insisten en la necesidad de trabajar en estrategias que permitan a los estudiantes “alfabetizarse académicamente”. En este sentido, lo que pretenden explicitar es la necesidad de iniciar un trabajo con los docentes para mediar procesos de aprendizaje asociados a la lectoescritura en un contexto académico. Al respecto, se manifiesta que se debe enseñar a los estudiantes de manera explícita en los primeros años a leer, escribir y hablar académicamente, con los códigos propios de la vida universitaria. Al respecto, llama la atención la reflexión de un participante que incorpora la necesidad de trabajar con los estudiantes de primer año los códigos culturales que posee la vida universitaria en todos los ámbitos.

La experiencia de clase invertida, presentada por un pequeño grupo de docentes participantes, permite concluir que existe una gran necesidad por parte de los docentes de integrar nuevas metodologías y técnicas a su docencia.

A modo de conclusión, se puede señalar que los docentes valoran aquellas prácticas que incorporan el componente emocional como un rasgo central del trabajo, considerándolas un punto de partida. Sin embargo, hacen evidente que este tipo de desarrollo sólo es posible en la medida que los docentes cuenten con información suficiente respecto de sus estudiantes y tiempos necesarios para llevar a cabo experiencias como éstas.

Tabla 39 Resultados de triangulación asociada a la valoración de las prácticas docentes con estudiantes en situación de vulnerabilidad

Objetivo específico	Categoría	Cuestionario	Entrevista	Grupo focal
Valorar las prácticas desarrolladas por docentes de la UCT con estudiantes en situación de vulnerabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias utilizadas por los docentes para trabajar con estudiantes vulnerables 	<ul style="list-style-type: none"> Flexibilización curricular Homogeneización del currículo Apoyo de profesional externo Trabajo interdisciplinario Apoyo emocional 	<ul style="list-style-type: none"> Apoyo emocional y acompañamiento al estudiante de manera individual Acompañamiento en procesos de lectura Trabajo individual Comunidades de aprendizaje docente Apoyo prolongado en el tiempo Apoyos integrales Trabajos colaborativos 	<ul style="list-style-type: none"> Apoyo afectivo Enganche emocional Seguimiento en el aula Trabajo en grupos diferenciados Apoyos e intervenciones específicas de profesionales externos Tutorías entre pares iguales Presencia de ayudantes con foco en las necesidades estudiantiles Clases invertidas Proceso de alfabetización académica

Fuente: Elaboración propia

8.4. Resultados del proceso de triangulación asociados a las categorías de formación docente y respuesta institucional

En este análisis coexisten dos categorías (ver Tabla 40), que observadas en perspectiva pueden parecer no coincidentes, sin embargo, el caso de la formación docente constituye un aspecto de la respuesta institucional que para efectos del trabajo de campo fue aislado con el objeto de destacar el tema de la formación desde la experiencia construida por los docentes.

En términos generales, respecto de la respuesta institucional, se observa por parte de los docentes una visión positiva y coherente con los objetivos planteados por el gobierno universitario. Sin embargo, cuando se avanza en el proceso discursivo surgen aspectos críticos que dan cuenta de una serie de desafíos que la UCT debe abordar para el trabajo con estudiantes diversos y en situación de vulnerabilidad.

Un aspecto que se reconoce como coincidente en las tres fuentes de información consultadas, es la falta de sistematicidad de los procesos; se visualiza en las conversaciones la necesidad de fortalecer y organizar el proceso de acceso inclusivo de la Universidad de manera que no agotar los esfuerzos en acciones irrelevantes y poco significativas para el estudiante y el docente.

En este sentido, se expresa en cada una de las fuentes la necesidad de generar mecanismos de comunicación internas eficientes y que permitan a los docentes acceder a más y mejor información respecto de los estudiantes, particularmente, se plantea como un espacio de mejora la posibilidad que los docentes, especialmente en los primeros años, puedan acceder a información de los estudiantes que les permita acompañar de mejor manera los procesos de inserción a la vida universitaria.

Un aspecto destacado es el reconocimiento que los docentes realizan a las unidades de la estructura (CRA y BNA) que generan respuestas frente a las necesidades de los estudiantes; sin embargo, respecto de ambas se plantea también, la necesidad que se organicen y coordinen de manera de no generar procesos de sobre intervención en los estudiantes y paralelismo de acciones con los docentes.

Cuando los docentes hacen foco en el tema de la formación docente, expresan la necesidad de avanzar en un proceso sistemático y estable que supere las dimensiones de lo meramente instrumental y les permita acceder a estrategias y herramientas que les posibilite trabajar aspectos vinculados a lo socioemocional y psicológico, coincidente con las categorías anteriores los docentes reiteran lo importante que es incorporar estas dimensiones en el trabajo con estudiantes que presentan condiciones de carencias y necesidades.

La necesidad de que sean formados en las distintas dimensiones que implica la vulnerabilidad es planteada como una situación recurrente por los docentes, dado que muchos de ellos manifiestan no contar con formación específica para asumir los temas de diversidad

en el aula; reconocen que su mayor fortaleza se encuentra asociada a la disciplina y no a la mediación que ésta requiere para ser aprendida por los estudiantes; se valora el trabajo realizado por el CEDID, asimismo, se insiste en la urgencia que éste vaya más allá de lo planteado hasta el momento y con un acompañamiento en el aula que se hace crítico para los docentes.

Tabla 40 Resultados de triangulación asociada al análisis crítico de las respuestas institucionales y formación docente

Objetivo específico	Categoría	Cuestionario	Entrevista	Grupo focal
Analizar críticamente el tipo de respuesta institucional para responder a las necesidades de los docentes que trabajan con estudiantes vulnerables.	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta institucional • Formación docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta sistemática • Apoyos no estructurados • Apoyos aislados • Escasos procesos de formación con foco en la docencia • Procesos poco conocidos • Existe conciencia del tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Propedéutico • CRA • BNA • Desconocimiento • Carencia de formación docente • Falta información • Se valora el esfuerzo de los equipos de la Universidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de comunicación • No se visualiza la respuesta • Respuesta no sistemática • La estrategia descansa en la voluntad docente • Buena intención de la Universidad

Fuente: Elaboración propia

A modo de conclusión, se puede afirmar que en las distintas fuentes emerge con gran fuerza el reconocimiento a los esfuerzos que realiza la Universidad y los distintos equipos en torno al tema; al mismo tiempo, se reconoce que la brecha que existe entre las demandas que presentan los estudiantes y la capacidad de respuesta que los propios docentes son capaces de generar, es muy grande dada las propias capacidades desarrolladas por los docentes para abordar la envergadura de la temática, particularmente por la complejidad que subyace en ella, por lo que ven urgente la necesidad de coordinar esfuerzos y formar a los docentes como dimensiones críticas de la respuesta que la institucionalidad debe generar en el corto plazo. En la misma línea de la reflexión señalan que la transformación sólo será posible en la

medida que los docentes construyan un significado real para comprender la necesidad del cambio.

IX. Marco conclusivo

Mediante este trabajo se ha buscado, a través del análisis del caso de la UCT, avanzar en la caracterización de una problemática crítica para el sistema universitario chileno. La llegada a las aulas de grupos de estudiantes que presentan situaciones de vulnerabilidad tiene un efecto en las prácticas y estrategias que los docentes, particularmente los que trabajan a nivel de primer año, tendrán que implementar en el futuro próximo.

La propuesta de trabajo buscó sistematizar algunos de los aspectos de la situación señalada, en caso alguno pretendió agotar el tema, sino más bien, abrir una ventana que permita visualizar algunas variables que subyacen a ella. Un aspecto interesante de lo que nos hemos propuesto desarrollar se vincula al levantamiento de la información, ésta se focalizó en uno de los actores claves del proceso, los docentes universitarios, particularmente docentes de primer año. Es cierto que este mismo atributo dio cuenta de una limitación objetiva del trabajo y fue la de no contemplar a los estudiantes en el proceso. Sin embargo, dado el objeto de estudio propuesto, la mirada se concentró en este colectivo y particularmente en la identificación de prácticas asociadas al proceso de formación.

La propuesta de trabajo se orientó a identificar un perfil de estudiante en situación de vulnerabilidad, *objetivo específico 1*, para ello se utilizaron los discursos docentes recogidos mediante tres fuentes de información, un cuestionario, una entrevista y un grupo focal, la apuesta que subyace en el diseño, fue construir un análisis incremental que permitiese, a partir de la información recogida en el cuestionario, contrastar el discurso de los docentes con los resultados obtenidos en la entrevista y el grupo focal. De este modo el trabajo buscó aportar un perfil de estudiante en situación de vulnerabilidad, así como aspectos claves que los docentes consideran y declaran respecto de este tipo de estudiante en un contexto

específico como es la macro región del sur de Chile y en particular en la región de la Araucanía.

El propósito de la definición geográfico-territorial, responde a la necesidad de dar cuenta de una situación específica que se desarrolla en la Araucanía y que tiene como correlato, situaciones de abandono, pobreza y conflicto étnico. En la construcción de este perfil se pudo avanzar, también, en la identificación que los docentes de la UCT realizan respecto del concepto de vulnerabilidad así como identificar los factores claves que la conforman y construyen desde los resultados obtenidos, cabe destacar, la urgente necesidad que se plantea de establecer una definición epistemológica relativamente estable y consensuada en torno a lo que se entiende y expresa como vulnerabilidad en la UCT dado que, de no avanzar en esta línea, se puede generar un proceso de incomunicación respecto de la solución del tema.

El discurso docente en este tema es claro y contundente, urgiendo al sistema a definir los parámetros que permiten delimitar y precisar el concepto para que de esta forma se puedan desarrollar las respuestas necesarias para la solución.

Un hallazgo del trabajo se traduce en la identificación de los factores que están en la base de la comprensión que los docentes declaran en torno al concepto de vulnerabilidad, entre ellos destacan aspectos de orden étnico, territorial y de situación socioeconómica. En este sentido, para los docentes participantes, la definición de un estudiante vulnerable se vincula fundamentalmente a su origen Mapuche, a vivir en contextos rurales y pertenecer a una familia pobre desde la perspectiva de la disposición de recursos, estos tres factores dan cuenta de una situación de alto riesgo que expone a los estudiantes a eventuales situaciones de fracaso y abandono de la vida universitaria. Si a lo anterior sumamos el hecho que en el discurso docente estos tres aspectos se vinculan a escasos desarrollos de habilidades y capacidades objetivas para hacerse cargo de los desafíos que surgen del ingreso a la Universidad, dan cuenta de una situación de significativa precariedad; en consecuencia, se

suman a estos tres atributos, las condiciones de educabilidad de base que conforman un perfil complejo y que aumenta, según los docentes, las posibilidades reales de fracaso o abandono.

Otro aporte de esta investigación fue develar las percepciones, *objetivo específico 2*, que los docentes poseen respecto de los estudiantes vulnerables que habitan sus aulas cada día, si bien en general se puede señalar que existe una clara conciencia de la necesidad de avanzar en soluciones pertinentes, contextualizadas y relevantes para los estudiantes de los quintiles más bajos que ingresan a la Universidad cada año. Existe también la urgencia de avanzar en procesos de ruptura con visiones que instalan una estigmatización de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Al respecto, la investigación permitió dar cuenta de las necesidades que los propios docentes plantean respecto de los procesos de formación y acompañamiento para trabajar con estudiantes en situación de vulnerabilidad. En general, existe la conciencia de que la respuesta institucional debe ser más rápida, proactiva, articulada y orientada, de manera de no perder tiempo en aspectos operativos y de funcionamiento. En este sentido se manifiesta como una situación de relativa urgencia la necesidad que la institucionalidad dialogue más con los docentes de manera que se avance hacia un proceso armónico de colaboración que tenga al estudiante en el centro del quehacer.

Otro aspecto que destaca la investigación es la necesidad de incorporar en el abordaje de la problemática las dimensiones de orden socioemocional como un aspecto clave. En este sentido, la instrumentalización del proceso condiciona que el abordaje, desde lo instrumental y compensatorio de la problemática, no permita poner en el centro de la discusión las verdaderas necesidades que afectan la vida de los estudiantes en la UCT.

Los docentes, desde la perspectiva de sus prácticas, perciben al estudiante en situación de vulnerabilidad como un sujeto en riesgo y muy frágil ante las demandas que le plantea la vida universitaria. Por un lado, lo perciben en riesgo, dado que los procesos previos vividos, en particular en el transcurso de escolarización secundaria, no le permite acceder a los códigos

que la propia Universidad le plantea y, en consecuencia, aumentan en este tipo de estudiantes la posibilidad de fracaso. Para los docentes, el tema de la vulnerabilidad se expresa, fundamentalmente, en el riesgo de fracaso asociado al abandono, reprobación y alargamiento de la titulación de los sujetos; responde al hecho que la posibilidad de no contar con los mínimos necesarios, condiciona la vida de los estudiantes y, en consecuencia, aumenta las posibilidades de fracaso.

Respecto de la fragilidad, los participantes señalan que ésta posee un componente fundamentalmente de orden socioemocional. En este factor se sintetizan para los docentes el tema central del riesgo. En general, los docentes coinciden en la necesidad de fortalecer los procesos institucionales que permitan hacerse cargo de las dimensiones psico-socio-emocionales que rodean a estos estudiantes. Para ellos, expresiones como miedo social constituyen la evidencia de la necesidad de contar con sistemas de flujo de información que provean a los distintos actores de información para responder de mejor forma y más oportuna a las necesidades que los estudiantes manifiestan y, en este sentido, no solo limitan su análisis a los docentes, sino también a la administración y sistema de apoyo que posee la Universidad. Para los participantes urge la necesidad de generar un apoyo que sea muy intenso en las primeras semanas de ingreso a la Universidad, pero que además se prologue al menos al tercer año de formación.

La investigación permitió avanzar hacia un proceso de valoración de prácticas desarrolladas por los docentes para el trabajo con estudiantes en situación de vulnerabilidad, *objetivo específico 3*; a este respecto, es importante establecer algunos puntos de entrada que permiten comprender gran parte de las experiencias identificadas. El primer aspecto clave es la necesidad de comprender que las prácticas desarrolladas por los docentes tienen como centro la necesidad de reconocer la diversidad presente en las aulas y desde ahí comenzar el trabajo, hoy más que nunca es necesario, según lo planteado por los docentes, reconocer que

las aulas universitarias y en particular las de la UCT, son la expresión de un cambio fundamental que se vive al interior de las universidades y, en particular, en universidades regionales como ésta. En consecuencia, cualquier tipo de nueva práctica debe tener en el centro de la reflexión la diversidad como un concepto central. Un segundo aspecto señalado por los docentes es la necesidad de innovar y generar cambios sustanciales en las formas de enseñar y mediar el saber disciplinario. Enseñar desde paradigmas que ponen el acento en la transmisión de información constituye para los participantes un error que confirma la vulnerabilización de los estudiantes y la ratificación de una suerte de fracaso aprendido.

Un tercer aspecto identificado en el trabajo con los docentes es la necesidad que el cambio y los procesos de innovación se apoyen en la generación de conocimientos y estrategias específicas para abordar la diversidad en el aula y, en este punto, el tema de la formación docente asume un rol clave en el análisis y la reflexión.

Respecto de las estrategias, se pueden clasificar los hallazgos en dos tipos, primero, aquellas que ponen el acento en que los estudiantes adquieran estrategias que les permitan acceder al saber, destacando, en este sentido: lectura colaborativa, apoyos de profesionales externos, mediación de pares, procesos de alfabetización académica, acciones de retroalimentación y en particular la incorporación de estrategias que vinculen la adquisición de conceptos con experiencias de vida cotidiana y profesional. En segundo lugar, destacan aquellas que ponen el acento en la dimensión psico-socio-emocional; aquí se plantean los procesos de acompañamiento individual, conversaciones o apoyos de profesionales expertos, elaboración de diagnósticos sociales que permitan reconocer e identificar necesidades de los estudiantes, entre otras. Sin embargo, respecto de este tipo de estrategias, se reconoce también que son complejas de abordar, que demandan un gran esfuerzo de los docentes, razón por la cual se apunta la necesidad de que el abordaje de ellas debe ser parte de un trabajo mayor que involucre a la carrera y a todos los docentes vinculados a la formación.

Surge con gran fuerza la necesidad de generar comunidades docentes al interior de las carreras que permita abordar el tema desde una mirada de colaboración y aprendizaje colegiado.

Respecto del *objetivo específico 4*, los hallazgos son significativos. En general se valora el trabajo de la Universidad y de los distintos actores que se aproximan al tema. Se pone énfasis, por parte de los docentes, en tres aspectos: el primero, en la valoración respecto de los apoyos que genera el CRA y la BNA a los estudiantes, así también, en torno a estos dispositivos se señala que es urgente un mayor nivel de organización interno que permita articular las respuestas y los recursos para la generación de apoyos más efectivos y permanentes a los estudiantes; en segundo lugar, se valoran los aportes del CEDID respecto de la formación docente, sin embargo, se señala también que ésta debe avanzar a un segundo estado de desarrollo y profundizar en los aspectos indicados en el punto anterior referido a las estrategias; y en tercer lugar, se valora la existencia del tema de la vulnerabilidad en la conversación académica, en este sentido, la presencia de la reflexión en los claustros y en los análisis de las unidades académicas se observa como un paso significativo para el abordaje de las soluciones; sin embargo, se sugiere la necesidad de que la UCT avance en desarrollar las definiciones institucionales que permitan establecer un plan de trabajo en torno a los procesos de inclusión y diversidad de estudiantes en condición de vulnerabilidad.

Con relación al *objetivo 5*, “proponer alternativas para atender las situaciones de vulnerabilidad en el contexto de la educación superior”, asociado a los procesos de nivelación, se sugiere que éstos no sean un elemento que sature el currículum del estudiante. El enfoque de nivelación en base a contenidos tiene alcances limitados, por lo que se debe alternar con estrategias de enriquecimiento cognitivo, meta-cognitivo y acompañamiento socioemocional, y fundamentalmente, con una transformación curricular en los cursos de primer año. Todo esto con el objetivo de generar un impacto mayor de las estrategias que

permitan el desarrollo de un aprendizaje más profundo y significativo; en este sentido, se plantea como necesario avanzar a una mayor focalización de la propuesta de trabajo en el desarrollo de estrategias, particularmente, en aquellas asignaturas con mayor reprobación, se propone focalizar el esfuerzo en las áreas de lenguaje, la resolución de problemas y ciencias básicas. Se sugiere que el apoyo en los procesos de nivelación de competencias en las áreas definidas, generen un cambio y que revelen experiencias de aprendizaje que pongan el centro en la experimentación del conocimiento para promover el anclaje del mismo.

Se propone, para que los programas de apoyo se basen en el modelo de retención, que se centren en el análisis de variables académicas, individuales, económicas, socio afectivas y vocacionales, complementando la mirada en propuestas que otorguen un mayor realce a las variables no cognitivas en el proceso de deserción universitaria, en particular en el de deserción voluntaria. Del mismo modo, se sugiere incorporar al modelo de trabajo, propuestas que consideren aspectos asociados a la motivación, en particular a los aspectos vinculados a los modelos que abordan la persistencia de los estudiantes con el objeto de generar una mirada amplia y que recoja la complejidad que subyace a la problemática de la vulnerabilidad-fracaso en educación terciaria.

La estrategia global de la propuesta debiera posicionarse en la generación de aprendizajes profundos bajo la metodología activa, donde el estudiante sea quien elabore y relacione los datos en función de sus propias características (Ossandón y Castillo, 2006), se vincula también con la teoría de Kolb, en la cual los aprendizajes pueden darse a partir de experiencias concretas hasta conceptualización abstracta y desde experimentación activa a observación reflexiva, como proceso continuo y recurrente donde los estudiantes integran modos adaptativos para percibir, pensar, actuar y sentir que constituyen formas básicas de adaptación social. Lo anterior, permitirá al estudiante abordar las tareas académicas de manera adecuada y significativa seleccionando las habilidades cognitivas y metacognitivas

más pertinentes. La propuesta, se orienta a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y se focaliza en tres momentos: (a) antecedentes diagnósticos, (b) proceso de nivelación y acompañamiento y (c) resultados de aprendizaje – productos. Se basa en el modelo 3P de Dukin y Biddle (1974), adaptado por Biggs (2003). En la primera fase se realiza una caracterización de los estudiantes en relación al desempeño obtenido en los procesos de selección universitaria y de sus habilidades cognitivas y meta – cognitivas. La segunda, en un proceso que le permita al estudiante conocer su zona real y lo que debería lograr para transitar de manera oportuna en su itinerario formativo. Se fundamenta en un enfoque de mediación basado en la teoría de Feuerstein, r., & Jensen, m. R. (1980) y el concepto de zona de desarrollo próximo, según Vigostky, realizando apoyos individualizados y transformaciones curriculares en los cursos de primer año a nivel de metodologías y en estrategias de enseñanza y evaluación orientadas a la retroalimentación de los aprendizajes logrados. La tercera fase se orienta a evaluar el incremento de aprendizajes y de las innovaciones realizadas en el currículum para su mejora continua.

Respecto de los docentes, se propone avanzar en un proceso de formación continua que considere, en una primera etapa, un proceso de inducción; todo profesor que ingrese a la Universidad debiera tener una experiencia de formación que le permita conocer el modelo educativo de la institución y los instrumentos y artefactos asociados; en esta etapa de formación inicial debiera contemplar, además, un trabajo asociado a aspectos de tipo psico-socio-emocional que permita a los docentes aproximarse a este tipo de aspectos en las aulas.

Un segundo momento de formación que se propone debiera acompañar a los docentes durante su ejercicio, vinculándolo al denominado ciclo “crítico-reflexivo”, “indagativo” o “de investigación” (Cáceres et al., 2003); en este modelo, la reflexión de la práctica docente constituye la base fundamental sobre la cual se revisa el quehacer, requisito clave para autorregular la enseñanza e innovar, en la medida que favorece la construcción de nuevos

conocimientos. La propuesta busca favorecer la motivación e innovación con el objeto de promover proceso de autogestión de formación (Kane, Sandretto y Heath, 2002; Light, Calkins y Cox, 2009). La formación docente centrada en la revisión de la práctica es contextualizada, dado que pone en el centro situaciones reales vividas por los docentes. Otro aspecto que dinamizará la revisión crítica de la práctica es la instalación de comunidades docentes de reflexión y revisión de la enseñanza y aprendizaje, no sólo como objeto de la formación, sino también como una técnica a través de la cual se realice una reflexión compartida entre pares que permita desarrollar competencias docentes y evitar la mera reproducción de prácticas docentes (Luengo, Luzón y Torres, 2008), al igual que el trabajo propuesto para los estudiantes la incorporación del ciclo de Kolb al proceso de formación docente, facilitaría la revisión del quehacer desde la propia práctica lo que permitiría avanzar en un enfoque contextualizado en el proceso de formación de la docencia. Los procesos de formación deben ser permanentes y dar cuenta de una progresión vinculada a la incorporación de evaluaciones continuas del profesorado que incorporen una revisión en 360°.

Un aspecto importante a tener en consideración es la necesidad de incidir en los procesos de transición e inserción a la vida universitaria, mediante procesos de acompañamiento y orientación sistemáticos, que partan de manera paralela al ingreso a la Universidad. En éste sentido, la experiencia de programas propedéuticos o escuelas de talento son valoradas positivamente por los docentes; son una alternativa en la mejora de la atención a la diversidad de los alumnos e incorporan una estrategia que aborda la problemática poniendo el acento preferentemente en la orientación y acompañamiento centrados en los alumnos. La clave en torno a este punto, se asocia a la capacidad de generar apoyos específicos que resguarden el perfil que los docentes identifican en sus estudiantes y que ellos vinculan a situaciones de analfabetismo académico, carencias de estrategias de trabajo, incapacidad del estudiante para

hacerse cargo de su propio desarrollo y escaso capital cultural familiar de base, lo que se propone es garantizar la construcción de un andamiaje mínimo para desenvolverse en la vida universitaria. La propuesta se orienta a la superación de las condiciones creadas por las trayectorias escolares previas carentes. Del mismo modo, y recogiendo los elementos que los docentes declaran, se hace fundamental considerar en estos procesos el desarrollo de elementos de carácter socio afectivo y emocional que fortalezcan el auto concepto del estudiante y robustezcan los procesos motivacionales que subyacen a los temas de persistencia. Este punto tal vez, visto por los docentes, sea uno de los aspectos más críticos dado que un número importante de ellos declara que las estrategias de este tipo son las que mayor impacto tiene sobre los estudiantes en el proceso de autoafirmación de la opción de continuar estudios y no abandonar.

Para finalizar sólo una reflexión, la transformación del espacio universitario que experimenta la sociedad chilena con la llegada de nuevos estudiantes a sus aulas, constituye tal vez, la expresión más cercana a la democratización de la sociedad y a la valorización del mérito como expresión de éxito. Los llamados estudiantes vulnerables han llegado a nuestras aulas para quedarse y es responsabilidad de la institucionalidad y los docentes no olvidarlo en el camino. Dos razones fundamentales urgen en este sentido, la primera de ellas es que olvidarlos ratificaría uno de los peores vaticinios de una sociedad desigual y poco solidaria. Y la segunda es que, de olvidarlos como sociedad, no seríamos capaces de romper el círculo de la exclusión y marginación de los estudiantes más pobres, entonces el dilema fundamental es en seducirlos y olvidarlos.

X. Limitaciones y propuestas de futuro

El trabajo ha sido intenso y largo, ha implicado una serie de ajustes y revisiones, sin embargo, lejos podría darse por finalizado y concluido, más que buscar una conclusión lo que debiera buscarse es un proceso de exoducción; es decir, una estrategia de salida del texto, en la lógica del trabajo cuyo énfasis se encuentra en la comparación constante. En este sentido, es que planteamos esta última reflexión asociada a las limitaciones y propuestas de futuro.

Respecto de las limitaciones, creo que el estudio debió profundizar en la cuantificación de algunos elementos e identificar cómo los elementos definidos en la base de la caracterización de vulnerabilidad del sistema determinan los comportamientos de los sujetos que ingresan a la Universidad; en este sentido, el sistema educativo chileno propone un índice conformado por más de cincuenta variables que determina el lugar que un sujeto ocupa en la clasificación socioeconómica nacional, entendiendo que una limitación se vincula a la exploración del impacto de algunas variables en el proceso de éxito o fracaso de los estudiantes en la vida universitaria, particularmente en el caso de las variables vinculadas al capital social, ingresos económicos y capital humano. La interacción de estos factores tiende a determinar niveles particulares de vulnerabilidad-bienestar, que permitirían establecer el nivel de riesgo de abandono del estudiante, quien tras la vivencia de una situación de crisis se ve “obligado” a retirarse del sistema educacional. Como resultado de lo anterior, se debe profundizar en la interacción de los distintos factores de riesgo y también los protectores, que se desarrollan en el ciclo vital de un sujeto y que se expresan en situaciones, conductas o hechos asociados a un mayor o menor riesgo social, económicos, socioemocional, cultural, ambiental que podría eventualmente generar situaciones de riesgo y desventaja para él o el conjunto de su círculo vital. En este sentido, es importante desarrollar esta línea de trabajo dado que permitiría a la institucionalidad, tanto pública como de las propias universidades, abordar desde una

perspectiva más sistémica el proceso de trabajo con estudiantes provenientes de contextos vulnerables. El trabajo propuesto reconoce esta limitación dado que abordarla constituye en sí mismo una exploración de mayor envergadura. Un segundo aspecto, que constituye una limitación del trabajo, es avanzar en la exploración con los estudiantes dado que el foco del trabajo estuvo centrado en los docentes, a medida que se produjo el avance del estudio siempre se hizo necesario contrastar el trabajo con los sujetos de las acciones docentes, es claramente un tema que queda pendiente y que debe abordarse en un futuro cercano. Desde la perspectiva del desarrollo metodológico habría sido interesante avanzar en la profundización de la muestra y visualizar un mayor número de docentes en el proceso, sin embargo, la variable tiempo y gestión de la muestra en este sentido, la incorporación de la muestra ampliándola a todos los cursos académicos habría posibilitados incidir en un mayor grado de plasmación de la realidad en los procesos de transición entre cursos y cómo los diferentes factores inciden en este transcurso

Respecto de las proyecciones, tal vez éstas surgen de las propias limitaciones que el proyecto desarrollado plantea; la primera necesariamente es avanzar en un trabajo con los estudiantes y sus propias percepciones frente al proceso de incorporación a la vida universitaria, escasos trabajos existen en esta línea y desafían la investigación, más aun en un país donde el movimiento estudiantil ha sido capaz de tensionar la agenda política con su acción. Un segundo aspecto a considerar en futuras investigaciones se asocia al análisis cuantitativo de las variables de capital social, ingresos económicos y capital humano en la definición de las condiciones de vulnerabilidad y su relación con el fracaso del estudiante en la Universidad expresado en abandono y reprobación. Claramente la identificación a través de un estudio de los pesos específicos de estas variables, permitirá abordar de mejor forma las soluciones a nivel de la institucionalidad universitaria y la focalización de los programas de apoyo y compensación.

La dinámica de la vida universitaria y los cambios de contexto de la política pública en países como el nuestro, así como la dinámica social y política que los acompaña, hacen de los procesos de formación en educación superior un espacio fértil para el desarrollo de investigaciones; es así como hoy (2016) la incorporación de temas como la gratuidad universal, el fin al lucro en las universidades, la discusión entre lo público y lo privado, los ingresos inclusivos y el fortalecimiento del rol del Estado en el proceso educativo, después de décadas en la que la educación se entregó al mercado, constituyen un espacio provechoso y nutritivo para el investigador; más aún si asociáramos a todo lo anterior la necesidad de avanzar en las dinámicas de la propia docencia y la innovación asociada a ésta. La riqueza de la temática ofrece infinitas oportunidades que al menos desde la perspectiva de la propia investigación sólo se pretenden esbozar algunas líneas futuras de trabajo.

XI. Bibliografía

- AIGNEREN, M. (2006). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. Tomado el 14 de octubre de 2015, de http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm
- ALVAREZ-GAYOU, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- ALWANG J ET AL (2002) *Vulnerability as Viewed from Different Disciplines. Presented at Sustaining Food Security and Managing Natural Resources in Southeast Asia: Challenges for the 21st Century*. International Symposium. Chiang Mai, Thailand, 8-11 January 2002)
- AMESCUA, M. & GÁLVEZ, A. (2002). *Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta*. *Revista Española de Salud Pública*. Vol.76. No.5. Recuperado el 17 de octubre del 2007 de: http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttextpid=s113557272002000500005
- ASTIN, ALEXANDER (1984), *Student Involvement: A developmental theory for higher education*, *Journal of College Student Personnel*, núm. 25, pp. 297-308.
- ATKINSON, A. B., (1998) *Social Exclusion, Poverty and Unemployment in Hills*, J. (ed.) *Exclusion, Employment and Opportunity*, Centre for Analysis of Social Exclusion (CASE), London School of Economics and Political Science, London, pp 1-20.
- BAILEY, K. D. (1994) *Methods of Social Research* (fourth edition). New York: The Free Press.
- BANCO MUNDIAL. (2011) *Project information (PID) for Tertiary Education Finance for Results Project III. Republic of Chile Appraisal Stage*. Report No.: AB6750. http://www.mece2.com/index2.php?id_portal=59yid_seccion=3903yid_contenido=16866
- BARNETT R & COATE K (2005) *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- BARNETT, J. (2007). *The Geopolitics of Climate Change*. *Geography Compass*, 1(6), 1361–1375. Retrieved 11 March, 2016, from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-198.2007.00066.x/references>
- BARNETT, R. (2000). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.
- BARTOLUCCI, JORGE (1994), *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México, UNAM-CESU/Porrúa.
- BECK, M., BRYMAN, A. Y FUTING, L. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. New Delhi: SAGE Publications

- BEEBY, C. (1965) *The Quality of Education in Developing Countries*. Cambridge, Ma.: Harvar. Harvard University Press.
- BELLEI, C. (2003). *¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena. Políticas educacionales en el cambio de siglo*, 125-209.
- BELLEI, C. GARCÍA-HUIDOBRO, J (2006) *¿Remedio para la inequidad? La subvención escolar preferencial*. Revista MENSAJE
- BERNAL, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Prentice Hall.
- BERNASCONI, A. (2013) *Tendencias y desafíos en la Educación Superior*. Presentación
- BIDDLE, & I. G. (Eds.): *International handbook of teachers and teaching*. (págs. pp. 1297-1319). Dordrecht,s Kluwer Academic Publisher.
- BIGGS, J. (2003) *Teaching for quality learningf at university: What the student does*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- BIGGS, J. (2006). *Calidad del Aprendizaje Universitario (Teaching for Quality Learning at University)* (Segunda). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- BIGGS, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).
- BISQUERRA, R. (1982) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BLANCO, R. (2011). *ceremonia de inauguración del Propedéutico 2011 de la USACH*. Obtenido 11 de marzo de, 2016, de <http://www.propedeutico.cl/publicacion.aspx?id=59>
- BOLÍVAR, A. (2005). *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC.
- BOLÍVAR, A. (2008): «*Alumnos en riesgo de exclusión educativa y buenas prácticas: dos conceptos borrosos para comprender fenómenos educativos complejos*», capítulo 7: «*Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa*», en Joaquín GAIRÍN y Serafín ANTÚNEZ (coords.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- BONALS, J. (1996) *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Ed. Graó.
- BOUCHER, F. (2003). *Propuesta de una campaña publicitaria para equipos de fútbol [Tesis de grado]*. Puebla: Universidad de las Américas.
- BREW, A., & GINNS, P. (2008). *The relationship between engagement in the scholarship of teaching and learning and students' course experiences*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 535-545.
- BRIONES, G. (1985). *Evaluación de programas sociales: Teoría y metodología de la investigación evaluativa*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago.

- BRONFENBRENNER, M. (1973). *Equality and equity*. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 409(1), 9-23.
- BRUNNER J.J. Y G. ELACQUA (2003) *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: La Araucanía.
- BRUNNER, J. J. (1987) *Educación superior en Chile: Entre el Estado, el Mercado y los intereses académicos*. Santiago.
- BRUNNER, J.J & URIBE, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. (1 ed.). Retrieved 16 February, 2016, from <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/717.pdf>
- CABRERA, MI. (2011) *Informe de procedencia*. Obtenido 9 de febrero de, 2016, del archivo: <http://procedencia2011.pdf>
- CÁCERES, M., LARA, L., IGLESIAS, M., GARCÍA, R., & BRAVO, G. (2003). *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. Revista iberoamericana de educación, 33.
- CAMPBELL, D. T. AND FISKE, D. W. (1959) *Convergent and discriminant validation by the multitraitmultimethod matrix*. Psychological Bulletin, 56, 81–105.
- CANALES, A. Y DE LOS RÍOS, D. (2009) *Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena*. En: Consejo Nacional de Educación. Serie Estudios y Documentos del Consejo Nacional de Educación. En: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionInvestigacion/investigacion_estudios_documentos.aspx.
- CANNON, P., & MORAN, A. (1998) *Towards a collegial approach to whole-school evaluation*. The Irish Journal of Education, 29, pp. 63-74.
- CANTERO, F. G. (2016). *Educación en la Universidad de Hoy*. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13(3), 309-311.
- CASEN (1990 2010) *Ministerio desarrollo social gob cl*. (2016) . Ministerio desarrollo social gob cl. Obtenido 8 de junio de, 2016, de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen_usuarios.php
- CASILLAS, MIGUEL, ADRIÁN DE GARAY, JULIA VERGARA Y MÓNICA PUEBLA (2001), *"Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo"*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 11, pp. 139-163.
- CASILLAS, MIGUEL, RAGUEB CHAÍN Y N. JÁCOME (2007), *"Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana"*, Revista de la Educación Superior, vol. XXXVI (2), núm. 142, pp. 7-29.
- CASTEL, ROBERT (1991) *Los desafiliados. Precariedad del trabajo y vulnerabilidad relacional*, en Revista Topía, año I N° 3, noviembre. pp.28-35.
- CASTEL, ROBERT (1995) *De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso*, en Archipiélago, N° 21, Madrid.

- CASTEL, ROBERT (1995) *La métamorphoses de la question sociale*, Fayard, París.
- CASTEL, ROBERT (1996a) *Les marginaux dans l'histoire*, en Paugam S. (Sous la direction de), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Éditions La découverte, París, p.32-41.
- CASTEL, ROBERT (1996b) *Metamorfosis de lo social y refundación de la solidaridad: el debate teórico*, Conferencia pronunciada en el Coloquio internacional Mutaciones.
- CASTILLO, E. & VÁSQUEZ, M. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Revista Colombia Médica, Vol. 34, No. 3, pp. 164-167.
- CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE UCT. (2015, marzo) *Informe de resultados de evaluaciones de habilidades básicas para el aprendizaje*. Documento No publicado Universidad Católica de Temuco.
- CLARK, C. (1986) *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: McMillan.
- COHEN, L, MANION, L & MORRINSON, K. (2007). *Research Methods in Education*. (VIª ed.). United States: Taylor & Francis e-Library.
- COLEMAN, J.S. ET AL. (1996). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office [Rempresión posterior en Nueva York: Arno Press, 1979, 2 vols.].
- COLL, C.b(1992) *Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*. En C. y. Marchesi, Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza Editorial.
- CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. (11 de diciembre de 2006) *Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Recuperado el 08 de Mayo de 2010, de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación: <http://www.consejoeducacion.cl/view/viewArticulos.asp?idArticulo=84&op-menu=2>
- CONSEJO DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS (2007) *Guía práctica para la instalación de los SCT- Chile*. (1a ed.). Retrieved 5 February, 2016, from http://sct-chile.consejoderectores.cl/documentos_WEB/Sistema_de_creditos_transferibles/documentos_generales/1.Guia_Practica_SCT_Chile.pdf
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2011). *Índice Estadísticas y Bases de Datos (actualizados). Retención en el Sistema de Educación Superior: Seguimiento de las cohortes 2004 al 2008*. Disponible en: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/indices_estadisticas_retencion.aspx
- CONTRERAS-SANZANA, G & VILLALOBOS-CLAVERÍA, A. (2010) *La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente*. EducEduc, 13(3), 397-417. Retrieved 16 February, 2016, from <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n3/v13n3a06.pdf>.

- CORNEJO CHÁVEZ, R., & REDONDO ROJO, J. M. (2007) *Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 33(2), 155-175.
- CORSON, D. (2001). *Ontario students as a means to a government's ends*. Our Schools/Our Selves, 10(4), 55-77.
- CORTINA A. (2001) *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial.
- COX, C. (2003). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo: La reforma del Sistema Escolar de Chile*. Santiago, Editorial Universitaria.
- CRAHAY, M. (dir.) *Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (2003). L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Disponible en: http://afecinfo.free.fr/afec/documents/Indicateurs_equite.pdf
- CRESWELL, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- CRISSMAN, JENNIFER Y M. LEE UPCRAFT (2005), "The Keys to First-Year Student Persistence", en M. Lee Upcraft, Jennifer Gardner y Betsy Barefoot (eds.), *Challenging and Supporting the First-Year Student. A handbook for improving the first year of college*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 27-46.
- CRUZ-COKE M, RICARDO. (2004). *Evolución de las universidades chilenas 1981-2004*. Revista médica de Chile, 132(12), 1543-1549. Recuperado en 25 de enero de 2016, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-
- CUADRA MARTÍNEZ, D. (2009). *Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno*. Revista mexicana de investigación educativa, 14(42), 939-967.
- CHAÍN, RAGUEB Y CONCEPCIÓN RAMÍREZ (1997), "Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana", Revista de la Educación Superior, núm. 102, pp. 79-97.
- CHENG, C. (2009) *Cultivating community of practice via learning Study*. KJEP 6:1, 81-104.
- DE GARAY, ADRIÁN (2001), *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES.
- DE GARAY, ADRIÁN (2006), *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios, Colombia*, Secretaría de Educación Pública/Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- DE GARAY, ADRIÁN Y ROSALÍA SERRANO (2007), "La primera generación de alumnos de la unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, a un año de trayectoria escolar", El Cotidiano, año/vol. 22, núm. 146, noviembre-diciembre, pp. 52-60.

DE LA TORRE, P. (2016). Infogate.cl. Obtenido 8 de junio de, 2016, de <http://www.infogate.cl/2015/12/28/psu-2015-71-de-alumnos-municipales-obtuvo-menos-de-500-puntos/>

DECRETO CON FUERZA DE LEY N° 1 Diario Oficial de la República de Chile 1981.

DEL VALLE N.; MELLER, P. (2011) *Universitarios, ¿El problema no es el lucro sino el mercado!* Revista Enfoques r Vol. X r Uqbar Editores Santiago.

DELLA MIRANDOLA P. 1997 (1486/87). *De hominis dignitate/ ü ber die Würde des Menschen*. Stuttgart Philipp Reclam.

DÍAZ PERALTA, C. (2008). “*Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena*”. Revista Estudios pedagógicos, vol.34, n° 2, p. 65-86.

DÍAZ-ROMERO, P. (2008) *Hacia una Igualdad Efectiva*, Boletín N° 7. Santiago de Chile: Fundación Equitas. En: <http://www.fundacionequitas.org/publicaciones/>

DÍAZ, LUIS (2012): *Discriminación no voluntaria de precios con aporte fiscal indirecto: caso educación*, artículo presentado en el Encuentro de la Sociedad de Políticas Públicas,

DIMATTEO MR, KAHN KL, BERRY SH. (1993) *Narratives of birth and the postpartum: analysis of the focus group responses of new mothers*. Birth. ;20(4): 204–211.

DONALD, A. (1982). *Introducción a la investigación pedagógica*. Mexico: Nueva Editorial Interamericana.

DONOSO, S. (2010). *Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior*. Revista Calidad de La Educación, 16-61.

DUNKIN, M. J., & BIDDLE, B. J. (1974). *The study of teaching*. Holt, Rinehart & Winston.

DYER, C. (1995) *Beginning Research in Psychology*. Oxford: Blackwell.

ECKENWILER, L. & SUGARMAN, J. (2004) *The Limitations of “Vulnerability” as a Protection for Human Research Participants* The American Journal of Bioethics Vol. 4, Iss. 3.44-49

ECHEVERRÍA, R. (1993) *El búho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna*. Santiago de Chile: Dolmen.

EDWARDS, V., CALVO, C., CERDA, A. M., & GÓMEZ, M. V. (1995). *El Liceo por Dentro. Estudio etnográfico sobre Prácticas de Trabajo en Educación Media*. Santiago:

EMOL (2010). Casen: Personas con educación superior ganan el triple que egresados de enseñanza media. 3 de Agosto de 2010. En <http://www.emol.com/noticias/nacional/etalle/detallenoticias.asp?idnoticia=428422>.

ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by expanding*. .Helsinki: Orienta-konsultit.

- ERAZO JIMENEZ, M. (2009). *La práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional*. Revista de investigación y educación, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, , volumen 12 .
- ESPINOZA, O. (2002). *The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In)equity in the Chilean Higher Education System (1981-1998)*, Ed. D. dissertation, School of Education, University of Pittsburgh.
- ESPINOZA, O. (2004). *Evaluación de Políticas de Acción Afirmativa para Minorías Indígenas en la Universidad de La Frontera y Recomendaciones para el Diseño de un Programa de Apoyo Académico para sus Estudiantes Mapuches*. Informe Final. Santiago, Fundación Ford.
- ESPINOZA, O. (2007) *Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process*. En *Educational Research*, 49, N°4 (December 2007), pp.343-363. London, England.
- ESPINOZA, O., & GONZÁLEZ, L. (2015). *Equidad en el sistema de educación superior de Chile: Acceso, permanencia, desempeño y resultados*. En A. Bernasconi, *La Educación Superior de Chile transformación, desarrollo y crisis* (1st ed., pp. 519-578). Santiago de Chile: CIP Pontificia Universidad Católica de Chile.
- FARRELL, J.P. (1997). *Social equality and educational planning in developing nations*. En: L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 473-479). Oxford: Pergamon.
- FARRELL, J.P. (1999). *Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence*. En: R.F. Arnove y C.A. Torres (Eds.), *Comparative Education. The dialectic of the global and the local* (pp. 149-177). Lanham: Roman & Littlefield Publishers, Inc.
- FERNÁNDEZ TILVE, M. (1999). *La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional*. Revista de currículum y formación del profesorado, 3, 1 .
- FEUERSTEIN, R., & JENSEN, M. R. (1980, May). *Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments*. In *The Educational Forum* (Vol. 44, No. 4, pp. 401-423). Taylor & Francis Group.
- FIGUERA, P., I. DORIO Y A. FORNER (2003), "*Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad*", Revista de Investigación Educativa, vol. 21, núm. 2, pp. 349-369.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 244 pág. Ediciones Morata. Segunda Edición. Madrid.
- FLORES CRESPO, PEDRO Y JUAN BARRÓN (2006), *El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: ¿nivelador académico o impulso de la interculturalidad?*, México, ANUIES.

- FRANCO, C., Ortigão, M. I., ALBERnAZ, A., BONAMINO, A., AGUIAR, G., ALVES, F., ... & CUETO, S. (2006). *Eficacia escolar en Brasil: investigando prácticas y políticas escolares moderadoras de desigualdades educacionales*. *Educación y brechas de equidad en América Latina*. Santiago: Preal, 223-49.
- FRANKOLA, K. (2001). *¿Por qué los alumnos en línea deserción*. *Workforce Management*. Vol.80: 53-58.
- FREEMAN, T. (2006). *Best practice in focus group research: making sense of different views*. *Journal of Advanced Nursing*, 56 (5), 491-497. Tomado el miércoles, June 08, 2016, de la Base de datos Celsius.
- FRENAY, M. (2012) . *La persévérance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value*. In *De boeck supérieur (Ed), Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 157 - 175). Lovaina: .
- FRIEDKIN, N. E., & SLATER, M. R. (1994). *School leadership and performance: A social network approach*. *Sociology of Education*, 67 , pp. 139-157.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (1999). *Las escuelas que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Agenda Educativa.
- GAIRÍN, J. (1999). *Estadios de desarrollo organizativos: de la organización como estructura a la organización que aprende*. En M. Lorenzo, *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas volumen I* (págs. 47-91). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GAIRIN, J. (2000). *La colaboración entre centros educativos*. En J. D. Gairiín, *Organización y gestión de Centros Educativos* (págs. 177-202). Barcelona: PRAXIS.
- GAIRIN, J. (2004). *Redes institucionales y de aprendizaje entre centros educativos. IX jornadas andaluzas sobre organización y dirección de centros educativos*. (págs. 25-39). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J (2006) *Necesidad de un acuerdo ciudadano sobre la equidad de la educación. Reflexión desde Chile*. Universidad Alberto Hurtado. Santiago.
- GARCIA, A., RAMOS, G., DIAZ, M. Y OLVERA, A. (2007). *Instrumentos de evaluación*. *Revista Mexica de Anestesiología*, 30 (3), 158-164. Tomado el 15 de octubre del 2008, de www.medigraphic.com/espanol/e-htms/e-rma/e-cma2007/e-cma07-3/e1-cma073.htm - 12k -.
- GARCÍA, SARA (2010), "El papel de la tutoría en la formación integral del universitario", *Tiempo de Educar*, vol. 11, núm. 21, pp. 31-56.
- GARGIULOS O, M., & BENASSI, M. (2000). *Trapped in your own net? Network cohesion, structural holes and the adaptation of social capital*. *organizational Science*, 11 , pp. 183-196.

- GARRETÓN, M. A., & MARTÍNEZ, J. (1985). *Antecedentes estructurales de las universidades chilenas*. (SUR, Ed.) (p. 120). Santiago: SUR.
- GARZ, D., & KRAIMER, K. (1994). *Die Welt als Text. Zum Projekt einer hermeneutischrekonstruktiven Sozialwissenschaft*. na.
- GATHER THURLER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ed. Graó.
- GEERTZ, C. (1992). *Local Knowledge" and Its Limits: Some" Obiter Dicta*. The Yale Journal of Criticism, 5(2), 129.
- GEERTZ, C., Y SOLARI, C. (1973). *Visión del Mundo y Análisis de Símbolos sagrados* (Vol. 2). Departamento de Ciencias Sociales, Área de Antropología, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- GEIS, S., FULLER, R. AND RUSH, J. (1986) *Lovers of AIDS victims: psychosocial stresses and counselling needs*. Death Studies, 10, 43-53.
- GERT B, CULVER CM, ET AL. (1997). *Bioethics: a return to fundamentals*. New York Oxford, Oxford University Press.
- GIL, E., CONTI, F., PINZÓN, S., PRIETO, M., SOLAS, O., & CRUZ, M. (2002). *El Análisis de Texto asistido por Ordenador en la Investigación Cualitativa*. Index Enferm 36-37:pp.24-28.
- GIL, FJ., FRITES, C., MUÑOZ, N. (2010) . *La incorporación del ranking de de notas en el Sistema de admisión universitaria*. En Román, G (Ed), Contexto, Experiencias e Investigaciones Sobre los Programas propedéuticos en Chile (pp. 29-52) . Santiago de Chile : Andros Editores .
- Gil. F. (28 de diciembre del 2015). *El 71% de alumnos municipales de la generación 2015 obtuvo menos de 500 puntos en la PSU. La Tercera*. ¶ 3. Recuperado <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2015/12/680-661770-9-el-71-de-alumnos-municipales-de-la-generacion-2015-obtuvo-menos-de-500.shtml>
- GIMENO SACRISTÁN, J., & PÉREZ GÓMEZ, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GINNS, P., KITAY, J., & PROSSER, M. (2008). *Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher Education*. International journal for academic development, 13(3), 175-185.
- GLASER, B. & STRAUSS, A.(1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine. Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage.
- GONZÁLEZ, ADRIANA (2001), *Seguimiento de trayectorias escolares*, México, ANUIES.
- GONZÁLEZ, C. (2015) . *Perspectivas y Desafíos de la docencia en la Educación Superior*. En Bernasconi, A (Ed), La Educación Superior de Chile Transformación

- GONZÁLEZ, L. E. & URIBE, D. (2002). *Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicancias*. Revista Calidad En La Educación, 17(2), 75-90.
- GONZÁLEZ, L. E., & ESPINOZA, O. (2010). *Políticas de educación superior y equidad en el bicentenario*. Boletín de Política Educativa, 3, 82-99.
- GONZÁLEZ, L.E. Y ESPINOZA, O. (2009). *Equidad en Educación Superior: Evaluación de las Políticas Públicas de la Concertación*. Santiago, Editorial Catalonia/ Fundación Equitas.
- GONZALEZ, LEANDRO; RIBOTTA, BRUNO Y MACCAGNO, ALICIA. (2004) *Vulnerabilidad socioeducativa de los jóvenes de Córdoba Caxambú*. Congreso; I Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población. ALAP
- GONZÁLEZ, M. T. (1999). *Equipos docentes y cultura de colaboración*. En M. GOSLING, D. (2009). *Supporting student learning*. En H. F. Marshall, *Teaching and learning in higher education* (págs. 113-132). New York: Routledge.
- GOSLING, D. (2009). *Educational development in the UK: A complex and contradictory reality*. International Journal for Academic Development, 14(1), 5-18
- GRIMMETT, & N. (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity* pp. 121-140. New York: Teachers College Press.
- GRINNELL, R. & UNRAU, Y. (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. (pp.438-449). Nueva York: Oxford University Press.
- GRUNDY, S. (1986) *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- GUTHRIE, G. (1990). *In defense of traditional teaching*. En V. D. Dalin, *In defense of traditional teaching*. Nueva York: Garland.
- GUZMÁN, CARLOTA Y CLAUDIA SAUCEDO (2005), *"La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década, 1992-2002"*, en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos y procesos de formación*, tomo II, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 641-668.
- GUZMÁN, CARLOTA Y CLAUDIA SAUCEDO (2007), *"La investigación sobre estudiantes en México (1992-2002). Un acercamiento a los estudiantes de primer ingreso a la universidad"*, ponencia presentada en el Coloquio Internacional "Los estudiantes de nuevo ingreso. Un desafío para la universidad del siglo XXI", México, 17-19 de abril.
- GUZMÁN, CARLOTA Y OLGA SERRANO (2007), *"Los cambios en la composición social de la población estudiantil de la UNAM (1985-2003)"*, en Araceli Mingo (coord.), *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos*, México, UNAM-IISUE, pp. 164-208.
- GUZMÁN, CARLOTA Y OLGA SERRANO (2009), *"Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso de la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma"*

- de México*", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, septiembre de 2009.
- HABERMAS, J. (1986) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HAMMERSLEY, M & ATKINSON, P. (1994). *Etnografía Métodos de Investigación*. (2^a ed.) . Barcelona, : Paidos .
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1997). *Cultures of teaching and educational change*. En T. G. B.J.
- HARGREAVES, A. (2002). *Profesores en la sociedad del conocimiento*. Toronto, Toronto, Canadá.
- HARVEY, G. AND KLEIN, S. (1985). 'Understanding and measuring equity in education: A conceptual model', *Journal of Educational Equity and Leadership*, **5** (2), 145-168.
- HENWOOD, K. (2004). *Reinventing validity: Reactions on principles and practices from beyond the quality-quantity divide*. En: Todd, Z., Nerlich, B., Mckeown, S. & Clarke, D. (Eds.). *Mixing Methods in Psychology*. (pp.37-57). Hove: Psychology Press.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- HIGBEE, JEANNE (2005), "*Developmental Education*", en M. Lee Upcraft, Jennifer Gardner y Betsy Barefoot (eds.), *Challenging and Supporting the First-Year Student. A handbook for improving the first year of college*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 292-307.
- HUBERMAN, A. & MILES, M. (2000). *Métodos para el manejo y el análisis de datos*. En: Denman, C., Haro, J. (Comp.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo: El Colegio de Sonora. pp. 253-300.
- HUERTAS, J. (s.f). *Origen de los grupos focales*. Tomado el 10 Enero del 2016, de academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo_Focal.pdf
- IBÁÑEZ, J. (1985). *Las medidas de la sociedad*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Núm. 29, pp. 85-127.
- IBÁÑEZ, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- IMBERNÓN, F. (2000) *Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?* *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, no 38, Agosto 2000, pp. 37-46
- INFORME DE AUTOEVALUACIÓN INTERNA (2015). *Dirección General de Gestión Institucional Universidad Católica de Temuco*.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (Chile). (2002). *Censo 2002 resultados* (Vol. 1). INE.

- JADUE J, GLADYS. (1997). *Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural*. Estudios pedagógicos (Valdivia), (23), 75-80. Recuperado en 04 de abril de 2016, de http://www.scielo.cl/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0718-07051997000100007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07051997000100007.
- JIMÉNEZ CASTILLO, J. (2004). *Analfabetismo funcional: una alternativa superadora*. *Educación y cultura: Revista mallorquina de pedagogía*, 69-82.
- JIMÉNEZ DEL CASTILLO, J. (2005). *Redefinición del analfabetismo: El analfabetismo funcional*. *Revista de educación*, 273-294.
- JIMÉNEZ-DOMÍNGUEZ, B. (2000). *Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza*. *Investigación cualitativa en Salud*. Recuperado el 17 de octubre del 2007 de: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3invesigacion.html>
- JOHNSON, S. M. (1990). *The primacy and potential of high school departments. The contexts of teaching in secondary schools: Teachers' realities*, 167-184.
- JURADO DE LOS SANTOS, P, OLMOS RUEDA, P & PÉREZ ROMERO, A. (2015). *Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo*. *Educación*, 51(1), 211-224. Retrieved 16 February, 2016, from <http://educar.uab.cat/article/view/v51-n1-jurado-olmos-perez/648-pdf-es>
- JURADO, P & OLMOS, P. (2012). *Orientaciones para la intervención ante los factores de riesgo asociados al fracaso escolar de los jóvenes en la Educación Secundaria Obligatoria*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 2-11.
- JURADO, P. Y OLMOS, P. (2010). *Procesos de orientación para la inserción sociolaboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo: Un modelo de orientación para la inserción*. *REOP*, 21 (1), 93-108.
- KANE, R., SANDRETTO, S., & HEATH, C. (2002). *Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics*. *Review of educational research*, 72(2), 177-228.
- KAZTMAN, R. (2008). *Seducidos y abandonados: pobres urbanos, aislamiento social y políticas públicas*. utexas-ir.tdl.org
- KINNEAR, T. Y TAYLOR, J. (1998). *Investigación de mercados*. México: Mc Graw Hill.
- KOLB D.A. (1984). *The experiential learning: Experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice-Hall.
- KONVITZ, M. R. (1973). 'Equity in law and ethics.' In Wiener, P. (Ed.) *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*. New York: Charles Scribner's Sons, Vol.2, pp.148-154.
- KORTAHAGEN, F. &. (1996). *Teachers who teach teachers: reflections on teacher education*. *Canadian Journal of Education* 21 (3) , pp. 311-358.

- KOSCHMANN, T. Z.-S. (2005). *How do people learn? Member methods and communicative mediation*. En F. H. R. Bromme, Barriers and biases in computer-mediated knowledgecommunication and how they may be overcome (págs. pp. 265-287). Amsterdam: Kluwer Academic Press.
- KOTTOW, MIGUEL.(2011) *Anotaciones sobre vulnerabilidad*. Revista Redbioética/UNESCO, Año 2, 2(4), 91-95, 2011. Chile: Red Revista Redbioética/UNESCO, 2011. ProQuest ebrary. Web. 26 January 2016.
- KRUEGER, R. (2006). *Is it a focus group? tips on how to tell*. *Spotlight On Research*, 33 (4), 363-366. Tomado el 25 de Enero del 2009, de www.jwocnonline.com/pt/re/jwocn/fulltext.00152192-200607000-00003.htm
- LANGE, J. M. (2012). *Education in Sustainable Development: How Can Science Education Contribute to the Vulnerability Perception?*. *Research in Science Education*, 42, 109-127.
- LARRAÑAGA, O, CABEZAS, G & DUSSAILLANT, F. (2013). *Estudio de la Educación Técnico Profesional*. (1a ed.) . Santiago de Chile: PNUD.
- LATORRE, C. L., GONZÁLEZ, L. E., & ESPINOZA, O. (2009). *Equidad en educación superior: Evaluación de las políticas públicas de la Concertación*. Santiago: Editorial Catalonia/Fundación Equitas.
- LAVIÉ MARTÍNEZ, J. (2004). *Micro contextos para la colaboración docente: el caso de los equipos de ciclo*. *Revista de Educación*, núm. 335 , 58-79.
- LAWSHE C. H. (1975). *A quantitative approach to content validity*. *Personnel Psychology*. 28(4), 563-575.
- LEVINE, C., FADEN, R., GRADY, C., HAMMERSCHMIDT, D., ECKENWILER, L., & SUGARMAN, J. (2004). *The limitations of "vulnerability" as a protection for human research participants*. *The American Journal of Bioethics*, 4(3), 44-49.,
- LEY N° 18962 Diario Oficial de la República de Chile 23 de marzo de 1990.
- LEYTON, D. (2014). *Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile*, UCRSH 11-27.
- LIMA, J. A. (1997). *Colleagues and friends. Professional and personal relationships among teachers in two Portuguese Secondary Schools* (Tesis doctoral inédita). Azores: Ponta
- LITTLE, J. (1990). *The Persistense of privacy: Autonomy and initiative in teacher profesional relation*. *Teacher College Record* 91, 509-536.
- LÓPEZ, L. (2010). *La retención y La Experiencia de Aprendizaje de Estudiantes de imprimación Año de ingeniería*. En Román, Pérez (Ed), *Contexto, Experiencias e Investigaciones Sobre los Programas propedéuticos en Chile* (p. 53-60). Santiago de Chile: Andrés editores.

- LORENZO, J. ORTEGA, & E. C. (Coords.), *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas* (vol. I) (págs. 185-207). Granada: Grupo Editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.
- LUENGO, J., TRUJILLO, A. L., & TORRES, M. (2008). *El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado*. Entrevista a Claude Lessard. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 6.
- LUNA, F. (2009). *Elucidating the concept of vulnerability*. Layers not labels. *International Journal of Feminist Approaches to Bioethics (IJFAB)* 2 (1): 120-138.
- M. LEE, JENNIFER GARDNER Y BETSY BAREFOOT (2005), "Introduction", en M. Lee Upcraft, Jennifer Gardner y Betsy Barefoot (eds.), *Challenging and Supporting the First-Year Student. A handbook for improving the first year of college*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 1-14.
- MACKLIN R. (2003) *Bioethics, vulnerability and protection*. *Bioethics*; 17: 472-486.
- MANZI, J. (2006): "El ingreso segmentado a la educación superior en Chile", en Díaz-Romero, P. (Editora) *Caminos para la Inclusión en Educación Superior*. Fundación Equitas, Santiago.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCHESI, C. (1992). *Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar, en Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la educación. Madrid, : Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ KEIM, MARCELO. (2011). *Programas inclusivos: el reto de la equidad en el acceso a la educación universitaria en Chile*. *Tinkazos*, 14(30), 145-166. Recuperado en 02 de febrero de 2016, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-74512011000200007
- MARTÍNEZ, F. (2009). *Nuevo Trato: una política para educación superior estatal*. VIEGI, Universidad de Chile (Presentación).
- MARTÍNEZ, SÁNCHEZ F. y OTROS (2004): «*Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*». Proyecto de investigación (PL/ 16/FS/500) financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- MAYAN, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes profesionales* [Tesis de grado]. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- MAYNTZ, R., HOLM, K. & HÜBNER, P. (1985). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza.
- MCLAUGHLIN, J. TALBERT, & N. B. (Eds.), *The contexts of teaching in secondary schools. Teachers. Realities* (págs. pp. 167-184). New York: Teachers College Press.

- MEDINA, A. (1994). *La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa*. *Innovación educativa*, 3, , 59-78.
- MELLA, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Santiago: CIDE, 51.
- MERCADO-MARTÍNEZ, F. (2002). *Investigación cualitativa en América Latina: Perspectivas críticas en salud*. *International Journal of Qualitative Methods* 1 (1)
- MERTENS, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- MILLER, DINORAH (2009), *La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes*. Una mirada desde la UAM, México, ANUIES. [[Links](#)]
- MILLER, L. (1998). *Redefining teachers, reculturing schools: Connections, commitments and challenges*. En HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN, & D. H. (Eds.);, *International handbook of educational change*.(págs. pp. 529-543). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- MINEDUC (2010). *Nueva beca y beneficios para futuros estudiantes de pedagogía*. En http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=11916&id_portal=1&id_seccion=9
- MINEDUC. (17 de enero de 2010). *Ministerio de educación Chile*. Recuperado el 17 de enero de 2012, de www.mineduc.cl Ministerio de educación de Chile. Programa MECE.
- MORAWA, ALEXANDER H. E. (2003), *'Vulnerability' as a Concept in International Human Rights Law*. *Journal of International Relations and Development*, Vol. 10, pp. 139-55. Available at SSRN:<http://ssrn.com/abstract=1596101>
- MUNDIAL, O. B. (2009). *La educación superior en Chile*. Santiago de Chile.
- MUÑOZ ET AL. . (2012) . *Características psicométricas de una escala para caracterizar la Motivación por la Lectura académica*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 14 (2) , 118-132 . Obtenido 10 de febrero de, 2016, de [http:// REDIE .uabc.mx / vol14no2 / contenido-munozetal.html](http://REDIE.uabc.mx/vol14no2/contenido-munozetal.html)
- MUÑOZ-VALENZUELA, C., & SCHELSTRAETE, M.-A. (2008). *Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste?* *Revista Iberoamericana de Educación*.
- MURILLO, F. J. (2004). *Nuevos avances en la mejora de la escuela*. *Cuadernos de pedagogía*, 48-51.
- MURILLO, J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: una panorámica de América y Europa*. París: UNESCO.
- NAVARRO, L. N., & CORVALÁN, J. (2002). *Chile: equidad social y educación en los años' 90*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

- NAVARRO, LUIS (2005). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar*. (1ª ed.) . Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- NEUVILLE, S. et al., (2007). *Tinto's Theoretical Perspective and Expectancy-Value Paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement*. *Psychologica Belgica*. 47(1), pp.31–50. DOI: <http://doi.org/10.5334/pb-47-1-31>
- NISBET, J. AND WATT, J. (1984) Case study. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London:Harper&Row,79–92.
- NÚÑEZ, J., & GUTIÉRREZ, R. (2004). *Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: the case of Chile*. Documento de trabajo, 208.
- OCDE (2009). *La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. OCDE-Banco Mundial.
- OCDE. (2004). Chile. *Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.
- OCDE. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje.*: Santillana.
- ODEPA (2015) *Oficina de estudios y políticas agrarias* www.odepa.gob.cl
- OPAZO, T. (2010). *Terremoto en el Programa de Gobierno (29/03/2010)*. En <http://www.kilometrozero.cl>
- OPECH. (2008) . Opechcl . Obtenido 9 de febrero de, 2016, de <http://www.opech.cl/inv/analisis/acceso.pdf>
- OPPENHEIM, A. N. (1966) *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London: Heinemann.
- ORELLANA, D. & SÁNCHEZ, M. (2007). *Entornos virtuales: nuevos espacios para la investigación cualitativa*. Sánchez, Ma & Revuelta, F. (Coords.) Metodología de Investigación Cualitativa en Internet [monográfico en línea]. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 8, No 1.
- ORTEAGA, C. (1998). *La Educación Superior: Una Respuesta Abierta al Siglo XXI*. México. Editorial Publicación Diálogo, UNESCO.
- OSSANDÓN Y CASTILLO (2006). *Propuesta para el diseño de objetivos de aprendizaje*. *Rev. Fac. Ing.*, Vol 14 N°1
- PARLETT, M. AND HAMILTON, D. (1976) *Evaluation as illumination*. In D. Tawney (ed.) *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*. London: Macmillan, 84–101.
- PASCARELLA, E. & TERENCEZINI, P. T. (2005). *How College Affects Students* (pp. 1-827). San Francisco: Jossey-Bass.

- PASCARELLA, ERNEST Y PATRICK TEREZINI (1991), *How Colleges Affects Students*, San Francisco, Jossey-Bass.
- PENELOPE L. PETERSON, S. J. (1996). *Learning from School Restructuring*. American Educational Research Journal, Vol. 33, No. 1 , pp. 119-153 .
- PÉREZ, V. (2007). *Nuevo Trato con el Estado. Hacia una política para las universidades estatales. Documento de trabajo*.
- PERONA, N . (2008) . *Vulnerabilidad y Exclusión Social Una Propuesta metodológica Para El Estudio de las Condiciones de Vida de los Hogares*. Obtenido 12 de febrero de, 2016, de <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p15.4.htm>
- PERONA, N. (2001) *Desde la marginalidad a la exclusión social. Una revisión de los conceptos*, en Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, mayo-agosto, vol.7 n° 2, pp.35-48.
- PERONA, NÉLIDA Y SILVIA ROBIN (2000) *Desocupación y vulnerabilidad. Un estudio de caso en el Barrio Parque Sur. Rosario*, en Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación, Año 1999/00, Volumen V, Escuela de Comunicación Social. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. U.N.R.
- PEYSER, A . (1994) . *La Población indígena en los censos de América Latina* . Estudios sociodemográficos de Pueblos Indígenas - LC / DEM / G 146 - 1994 - pág 27-48 n , E(146) , 27-48 . Obtenido 8 de junio de 2016, de <http://hdl.handle.net/11362/9637>
- PIÑERA, S. (2010a). *Mensaje a la nación de S.E. el Presidente de la República*.
- PIÑERA, S. (2010b). *Discurso del Presidente Sebastián Piñera en asunción del Profesor Víctor Pérez como Rector de la U. de Chile*. Santiago, Universidad de Chile, 23 de Junio. En [http:// www.uchile.cl/portal?_nfpb=true&_pageLabel=not&url=63109](http://www.uchile.cl/portal?_nfpb=true&_pageLabel=not&url=63109)
- PNUD, P. (2010). *Nuestra democracia*. La Sociología en sus escenarios, (22).
- POZO, JI Y PÉREZ, M. (2009) . *Psicología del Aprendizaje Universitario: La Formación en Competencias*. (1ª ed.) . Madrid: Morata.
- PRIETO, A. (2007). *Grupos focales. Dirección y evaluación de tecnologías en la salud*. Tomado el 20 febrero 2015, de www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/gpc/cursotaller/AlejandraPrieto-de-la-Rosa.pdf
- PROYECTO MECESUP, U. (2008). *Identificación de rendimiento de primer año de los estudiantes por área de conocimiento para las cohortes 2055-2007*. Santiago.
- RAMÍREZ, S. (2009). *Gestión de la docencia de pregrado en la Universidad interrogantes y respuestas desde la práctica*. En Andrea, AEDO(Ed) , Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica de las Instituciones Universitarias (pp. 183-215). Santiago de Chile: LOM.
- RATZBURG, W. (2005). *Team Development*. . Obnts.retrieve , 25-39.
- RAWLS, J. (1971): *Theory of Justice*, Cambridge, Massachusetts, Belknap Press

- RAWLS, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica [ed. orig.: A theory of justice. Cambridge: Harvard University Press].
- RAWLS, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós [ed. orig.: Justice as fairness: A restatement. Cambridge, MA: Belknap Press, 2001]
- REDONDO, J. M. (2005). *El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? Última década*, 13(22), 95-110.
- RENDTORFF, J.D. and KEMP, P. (Eds.). (2000). *Basic Ethical Principles in European Bioethics and Biolaw Autonomy*, Vol. II, Partners' Research, Centre for Ethics and Law & Institut Borja de Bioètica, Copenhagen, Barcelona, 57-64.
- REQUENA, A. T., PLANES, V. C., & MIRAS, R. M. S. (2006). *Teoría fundamentada" grounded theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional* (Vol. 37). CIS.
- REYNOLDS, D. T. (1996). *Las escuelas eficaces. Clave para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- RIGLER, E. (1987). *Focus on focus groups*. ABA Baking journal, 79 (4), 97-100
- RITZER, G. &. (1986.). *Working: Conflict and Change*. Englewood: Prentice Hall.
- ROBSON, C. (2002) *Real World Research* (second edition). Oxford: Blackwell.
- RODRÍGUEZ, N. (2007). *Prácticas docentes y mejora de la escuela*. Educere 11 (39), pp. 699-708.
- ROEMER, J. (2012). "On several approaches to equality of opportunity" Econ.&Phil. 28, 165-200
- ROEMER, J.E. (1999). *Igualdad de oportunidades*. En: J.M. Maravall (Ed.), Dimensiones de la desigualdad (III Simposio sobre Igualdad y Distribución de la renta y la riqueza, vol. I) (pp. 15-32). Madrid: Argentario-Visor. Una versión similar ("Variantes de la igualdad de oportunidades") en: Fractal, 16, p. 151-157. Disponible
- ROMÁN, M. (2003). *¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?* Persona y sociedad, 17(1), 113-128.
- ROMO, ALEJANDRA (2005), *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES
- ROMO, ALEJANDRA Y PEDRO HERNÁNDEZ (2005), *Deserción y repitencia en la educación superior en México, reporte técnico del caso sobre México elaborado para el Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, UNESCO-IESALC.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao, Editorial Mensajero.

- RUIZ, J. & ISPIZUA, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUOF MC (2004) *Vulnerability, Vulnerable Populations, and Policy*. Kennedy Inst Ethics J. 14(4): 411-25.
- SACRISTAN, J. G. (2007). *¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?* Cuadernos de pedagogía , 17-20.
- SALGADO LÉVANO, C. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Liberabit, 13(13), 71-78. Retrieved 16 March, 2016, from http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2010) *La lectura en el aula* (pág. 50). Barcelona: Grao.
- SANTIAGO MELLER, P. (2010). *Carreras Universitarias, rentabilidad, selectividad y discriminación*. Santiago: Uqbar. Santiago, Enero, 2012.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SEBASTIAN, C. (2007) *La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior*". En: Revista Calidad en la Educación, 26. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación. SEN, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza [Ed. orig.: *Inequality reexamined*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992].
- SEN, A. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
- SEN, A. (1997). "*Justicia: medios contra libertades*". En A. SEN (Ed) *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós – ICE – UAB, 109-121
- SEN, A., Y SCHWARTZ, P. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza
- SEN, AMARTYA (2001): «*Social Exclusión: Concept, Application and Scrutiny*», en *Social Development Paper*, n.º 1, Asian Development Bank.
- SER Y QUEHACER DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO** (2014). Vicegran cancillería de la Universidad Católica de Temuco.
- SILVA, MARISOL Y ADRIANA RODRÍGUEZ (2010), "*Dificultades de los estudiantes de primer año universitario: un asunto de equidad*", reporte de investigación financiado por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, México, UIA-CM.
- SISKIN, L. S. (1991). *Departments as different worlds: Subject subcultures in secondary schools*. Administration Quarterly, 27 , pp. 134-160.
- SISKIN, L. S. (1994). *Is the school the unit of change? Internal and external contexts of restructuring*», en: Professional growth and restructuring in the context of change. En

- SPADY, W. (1970). *Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis*. 1, 64-85. *Interchange*, 1, 64- 85
- STAKE, R. E. (1998). *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- STONE WISKE, M. (1999) *La enseñanza para la comprensión* (pág. 69). Buenos Aires: Paidós.
- STRAUSS, A. L., CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, Ca: Sage.
- STUART, MARY Y CARRIE LINDER (2005), "First-Year Seminars", en M. Lee Upcraft, Jennifer Gardner y Betsy Barefoot (eds.), *Challenging and Supporting the First-Year Student. A handbook for improving the first year of college*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 275-291.
- SUBIRATS, J. (DIR.); BONET, J.; FERNÁNDEZ, M.; GALLEGO, A. Y OBRADORS, A. (2006). *Fragilidades vecinas: Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- TAYLOR, S. & BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEDESCO, JC (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 87-113). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TELLO, C. (2006). *Formación docente y conocimiento. Un binomio en crisis: el caso argentino*. *Educere*10 (33), pp. 293-301.
- THOMAS, L & QUINN, J. (2007). *First Generation Entry into Higher Education: an international study*. *Learning and Teaching in Higher Education*, 3(1), 113-116. Retrieved 11 March, 2016, from <http://www2.glos.ac.uk/offload/tli/lets/lathe/issue3/bookreviews/noyes.pdf>
- TINTO, V (1982). *Límites de la teoría y la práctica de los estudiantes de desgaste*. *Revista Educación Superior*. Vol. 3, N ° 6: 687-700.
- TINTO, V. (1975). *Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research*. *Review of Educational Research*, 45(1), pp. 89-125.
- TINTO, VINCENT (2000), "*Linking Learning and Leaving: Exploring the role of the college classroom in student departure*", en J.M. Braxton (ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle*, Nashville, Vanderbilt University Press, pp. 81-94.
- TINTO, VINCENT. (1987), *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM.
- TINTO, VINCENT. (2004), "*Access without Support is not Opportunity: Rethinking the first year of college for low-income students*", conferencia presentada en la American

- Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, Las Vegas, Nevada, 20 de abril.
- TINTO, VINCENT. (2006-2007), "*Research and Practice of Student Retention: What's next?*", *Journal College Student Retention*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-19.
- TRIGWELL, K. (2013). *Evidence of the impact of scholarship of teaching and learning purposes*. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 95-105.
- TRIGWELL, K. & PROSSER, M. (1991). *Improving the Quality of Student Learning: The Influence of Learning Context and Student Approaches to Learning on Learning Outcomes*. *Environment*, 22(3), 251-266.
- TROW, M. (2007) *Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education on modern societies since WWII*. *International Handbook of Higher Education*.
- TURNERY, L. Y POCKNEE, C. (2005). *Virtual Focus Groups: New Frontiers*. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (2), 1-10. Tomado el miércoles, June 08, 2016, de Base de datos Celsius.
- UCT (2010) *Plan de desarrollo institucional 2010-2020*. Dirección General de Gestión Institucional Universidad Católica de Temuco.
- UCTMODELO (2004) *Modelo educativo de la uc temuco*. Dirección General de Docencia Universidad Católica de Temuco.
- UGARTE, J. J. (2010). "*Gobierno impulsará profunda reforma al sistema universitario*". Entrevista concedida a La Tercera el 20 de junio de 2010.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO. (2015). *Informe de autoevaluación Proceso de Acreditación Institucional*. (1a ed.). Consultado el 10 de febrero de, 2016, de [http://acreditacion.uct.cl/wp-content/uploads/2015/01/ Informe-Acreditacion.pdf](http://acreditacion.uct.cl/wp-content/uploads/2015/01/Informe-Acreditacion.pdf)
- VAN PARIJS, P. *La doble originalidad de Rawls*, Cuadernos de Economía, v. XIV, n. 21, Bogotá, 1994, páginas 7-33.
- VARAS, A. (2010). *Gobierno de Piñera. De la elección al primer mensaje presidencial*. Santiago, Mimeo.
- VERA, J. (2005). *La imposibilidad de separar lo observado de lo interpretado: la falsedad del empirismo y del interpretativismo como métodos distintos*. *Episteme* No. 6 Año 2. Recuperado el 17 de Octubre del 2007 de <http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero5-05/>
- WAGLE, U. (2002). *Volver a Pensar la Pobreza: Definición y Medición*. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. <http://www.oei.es/salactsi/wagle.pdf>
- WEBB, R. V. (2009). *Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland*. *Oxford Review of Education*. 35, 3 , 405 – 422.

- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona.: Paidós.
- WENGER, E. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Harvard: Business School Press: Boston MA.
- WILSON, M. (1996) Asking questions. In R. Sapsford and V. Jupp (eds) *Data Collection and Analysis*. London: Sage and the Open University Press, 94–120.
- WOLF, L., & SCHIEFELBEIN, E. (1993). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI*. Informe No. 28. Washington: Banco Mundial.
- WOLFF. B., KNODEL, J. Y SITTITRAI, W. (1993). *Focus groups and surveys as complementary research methods: a case example*. Newbury Park, CA: Sage.
- YORKE, M. (2004). Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning. *Open Learning*, 19(1), 19-32. doi:10.1080/0268051042000177827
- ZAHORIK, J. (1987). Teachers collegial interaction: an exploratory study. *Elementary School Journal* 87 (4), 385-396.
- ZEPKE, N. & LEACH, L. (2005). *Integration and adaptation: approaches to the student retention and achievement puzzle*, *Active Learning in Higher Education* 6(1): 46–59.

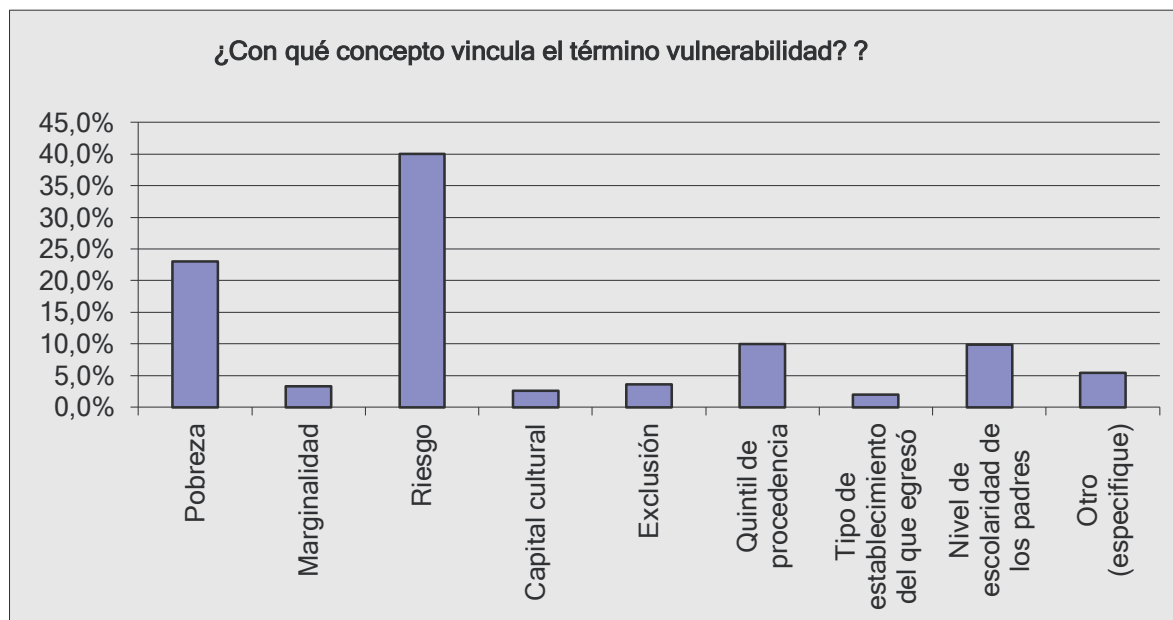
XII. Anexos

12.1. Anexo 1: Resultados y sistematización gráfica cuestionario Concepciones docentes acerca de la vulnerabilidad educativa

Pregunta 1: ¿Con qué concepto vincula el término vulnerabilidad? ?		
Opciones	% de respuesta	Acumulado de respuestas
Pobreza	23,0%	23
Marginalidad	3,3%	3
Riesgo	40,0%	41
Capital cultural	2,6%	3
Exclusión	3,6%	4
Quintil de procedencia	10,0%	10
Tipo de establecimiento del que egresó	2,0%	2
Nivel de escolaridad de los padres	9,9%	10
Otro (especifique) Otro (especifique)	5,4%	6
	Respuestas perdidos	102
		1

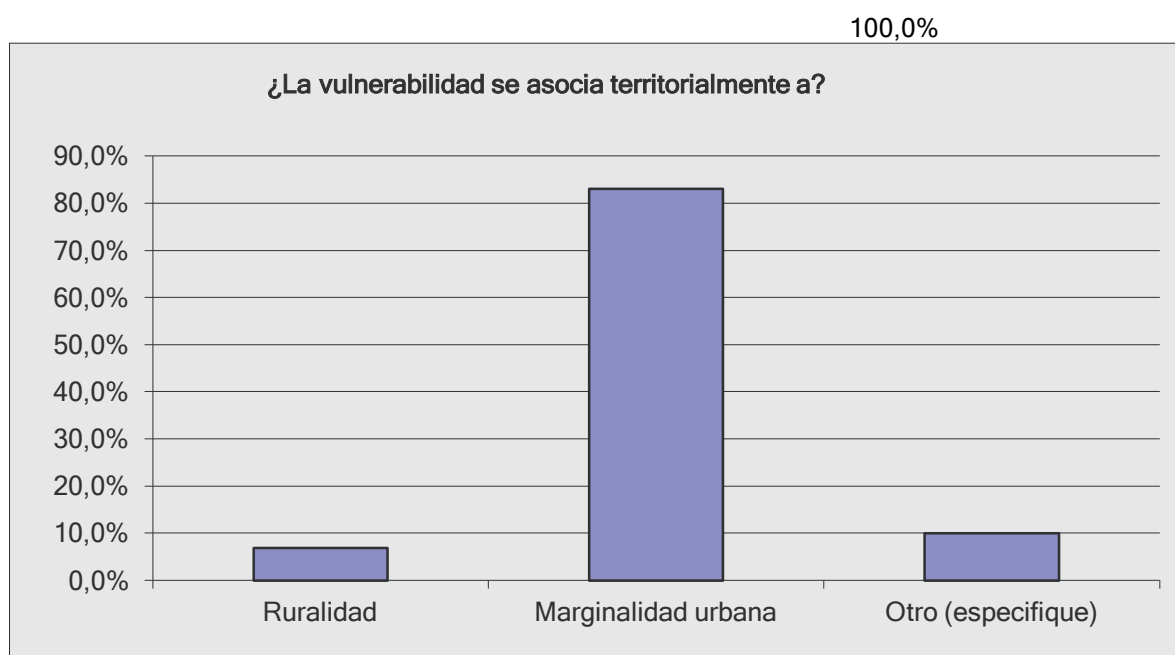
100%

Representación gráfica



Pregunta 2: ¿La vulnerabilidad se asocia territorialmente a?

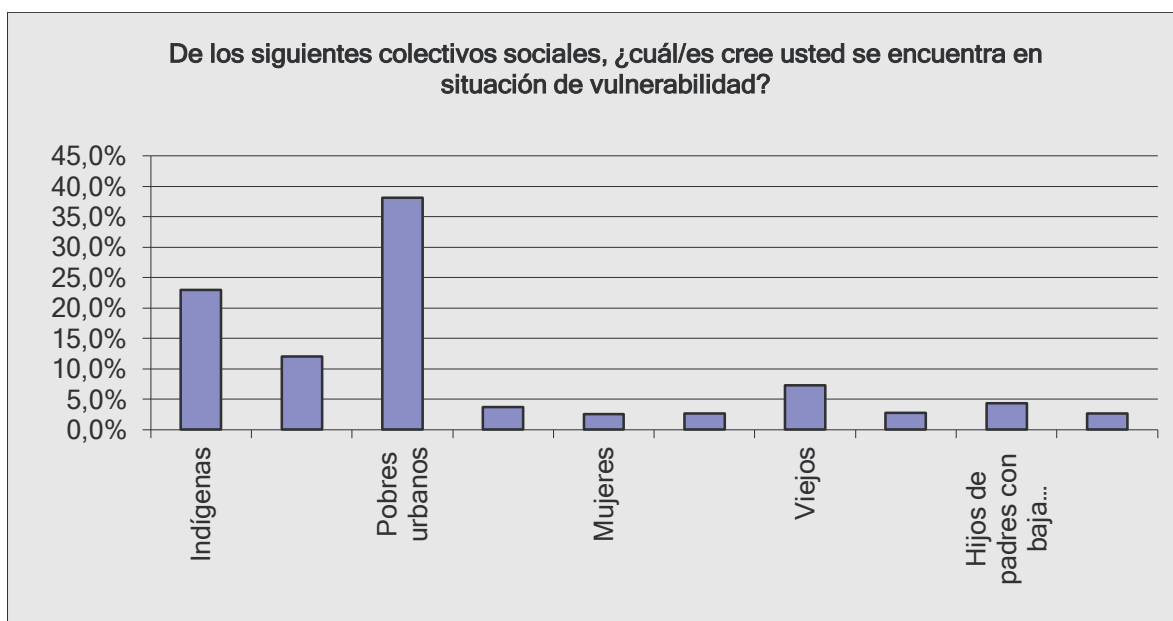
Opciones	% de respuesta	Acumulado de respuestas
Ruralidad	6,9%	58
Marginalidad urbana	83,1%	91
Otro (especifique) Otro (especifique)	10,0%	10
Respuestas		101
perdidos		1



Pregunta 3: De los siguientes colectivos sociales, ¿cuál/es cree usted se encuentra en situación de vulnerabilidad?

Opciones	% de respuesta	Acumulado de respuestas
Indígenas	23,0%	53
Inmigrantes	12,0%	45
Pobres urbanos	38,1%	89
Campeños	3,7%	38
Mujeres	2,6%	21
Personas provenientes de quintil 1	2,7%	47
Viejos	7,3%	43
Personas con bajas calificaciones en la E. Media	2,8%	10
Hijos de padres con baja escolaridad	4,4%	26
Personas que proviene de sectores rurales	2,7%	27
Otro (especifique) Otro (especifique)	0,8%	1
Respuestas		101
perdidos		1

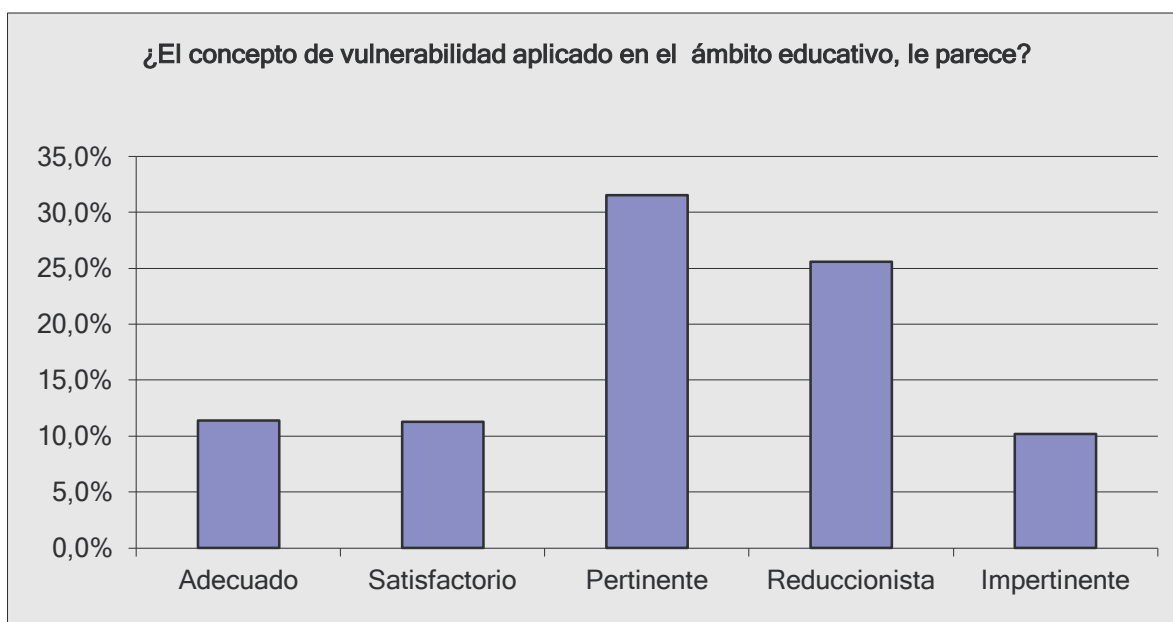
100,0%



Pregunta 4: ¿El concepto de vulnerabilidad aplicado en el ámbito educativo, le parece?

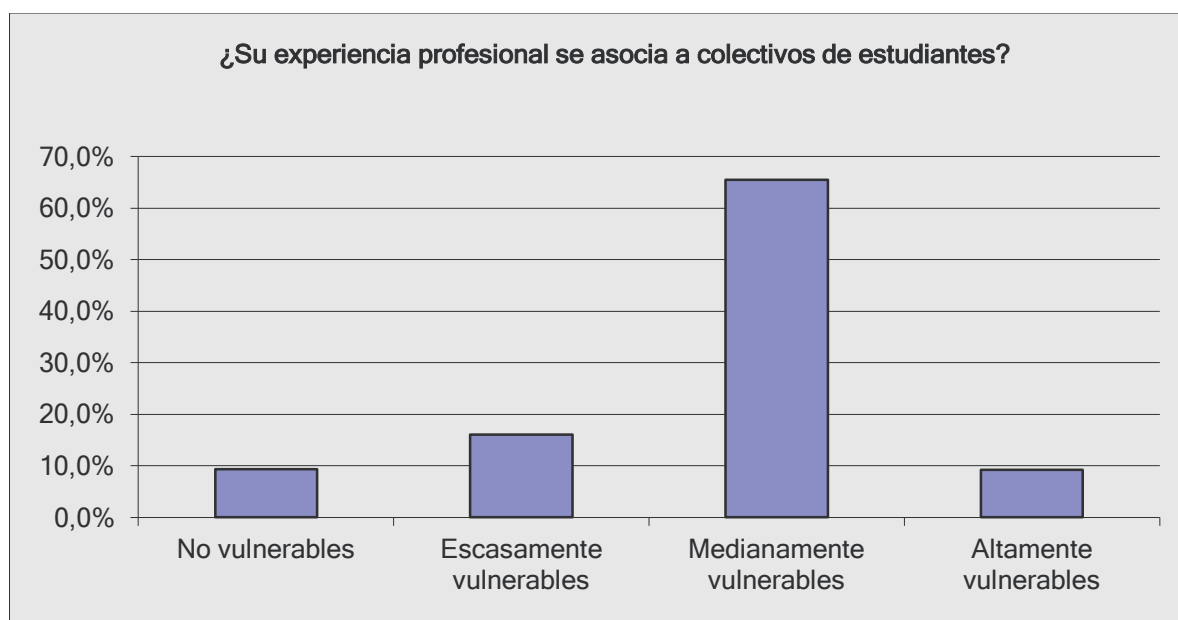
Opciones	% de respuesta	Acumulado de respuestas
Adecuado	11,4%	21
Satisfactorio	11,3%	11
Pertinente	31,5%	31
Reduccionista	25,6%	31
Impertinente	10,2%	10
Otro (especifique) Otro (especifique)	10,0%	10
Respuestas		98
perdidos		4

100,0%



Pregunta 5: ¿Su experiencia profesional se asocia a colectivos de estudiantes?		
Opciones	% de respuesta	Acumulado de respuestas
No vulnerables	9,3%	9
Escasamente vulnerables	16,0%	16
Medianamente vulnerables	65,5%	69
Altamente vulnerables	9,2%	32
Otro (especifique) Otro (especifique)	0	0
Respuestas		97
perdidos		5

100,0%



Pregunta 6: ¿Cuál/es de las siguientes estrategias pedagógicas utiliza en su desempeño con estudiantes vulnerables?

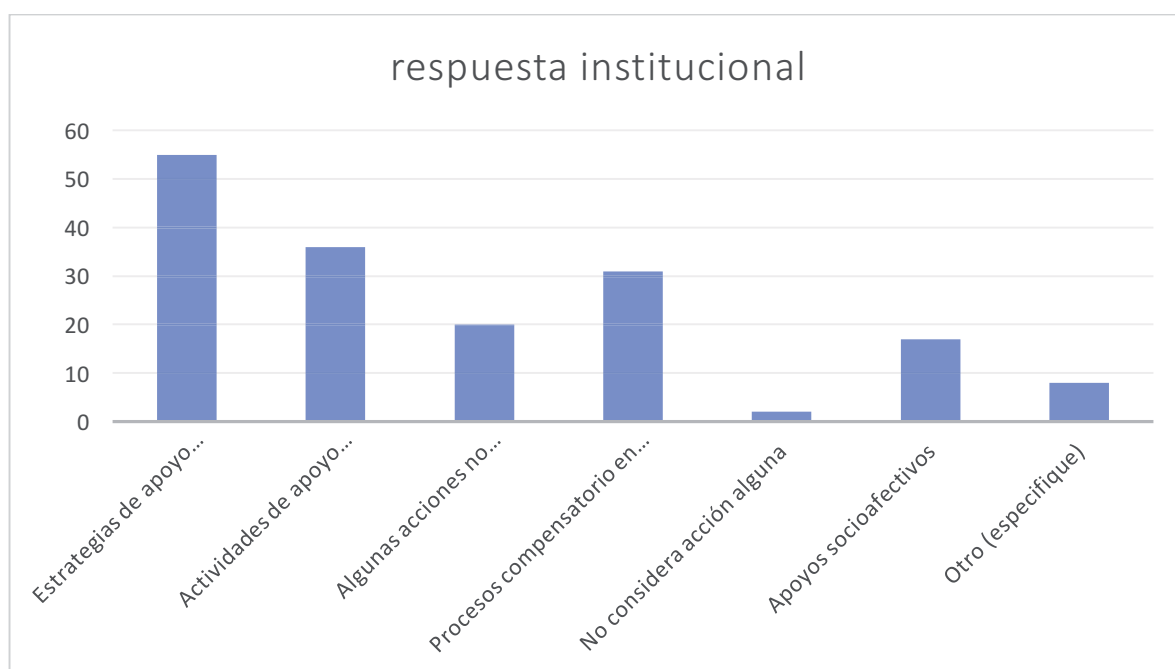
Opciones	% de respuesta	Acumulado de respuestas
Flexibilización del currículum	7,4%	31
Homogeneización de contenidos y procedimientos	24,4%	22
Adaptación del currículum	20,0%	43
Apoyo profesional externo	22,0%	36
Trabajo interdisciplinario	26,2%	34
Otro (especifique)		16
Respuestas perdidos		90
		12

100,0%



Pregunta 7: En su experiencia profesional ¿qué acciones considera la institución formadora - Universidad- respecto del estudiante vulnerable?

Opciones	% de respuesta
Estrategias de apoyo sistemático	55
Actividades de apoyo esporádicas	36
Algunas acciones no estructuradas	20
Procesos compensatorio en el desarrollo de competencias	31
No considera acción alguna	2
Apoyos socioafectivos	17
Otro (especifique)	8
Respuestas	95
perdidos	7



12.2. Anexo 2: Carta de consentimiento Informado

Estimado colega, adjunto a usted el cuestionario de la entrevista, en él se plantean 12 preguntas abiertas, no existen respuestas correctas ni incorrectas al respecto, es clave la experiencia que usted ha desarrollado en tono al tema.

Si considera que alguno de los conceptos utilizados no son precisos, le ruego indique de manera explícita al momento de responder la pregunta cuál sería el más adecuado.

Los objetivos que se buscan responder a través de este cuestionario son:

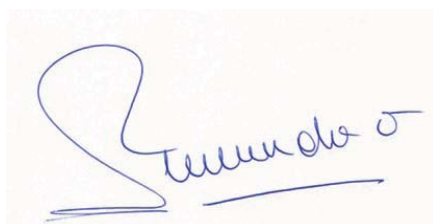
- A. Identificar los elementos claves del discurso de los docentes de la Universidad Católica de Temuco respecto del concepto de estudiante de educación superior vulnerable.
- B. Identificar los tipos de prácticas y el proceso decisional frente a estudiantes vulnerables para la adquisición de aprendizajes, por parte de los profesores de la UCT.

Como una forma de organizar las respuestas cada pregunta se ha asociado a una categoría según se indica en la tabla adjunta.

El día acordado me acercará a su oficina para realizar la entrevista. Ésta será registrada a través de una grabadora digital y luego será transliterada para su codificación y análisis, las respuestas sólo serán utilizadas con fines académicos y de investigación y las identidades de los informantes serán resguardadas y el manejo es confidencial, para efectos del procesamiento cada infórmate clave, será identificado con un código.

Cualquier duda le agradeceré ponerse en contacto conmigo al email. jmiranda@uct.cl o al teléfono 45-2205358.

De antemano agradezco su colaboración y el tiempo dedicado para éste trabajo.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Jorge Miranda Ossandón', is written on a light-colored rectangular background.

Jorge Miranda Ossandón
Investigador

Tabla de categorías y preguntas

A. ncepto de vulnerabilidad	A1. ¿Qué entiende por vulnerabilidad? A2. si
B. Formación docente	B1. ¿Cree usted que los docentes de la universidad se encuentran debidamente capacitados para trabajar con estudiantes vulnerables? B2. ¿Ha recibido algún tipo de formación para abordar el trabajo docente con estudiantes vulnerables? B3. Desde su experiencia como docente, ¿los estudiantes en situación de vulnerabilidad necesitan de apoyos específicos para superar su situación? B4. Según usted, ¿existe alguna relación entre la vulnerabilidad y la deserción o fracaso en el estudio?
C. Respuesta institucional	C1. ¿Cómo se aborda el tema de la vulnerabilidad estudiantil en la Universidad? C2. ¿Conoce estrategias desarrolladas en la Universidad en torno a este tema? C3 ¿Ha recibido, usted algún apoyo específico para trabajar con estudiantes vulnerables en su aula?
D. Expectativas docentes	D1. ¿Cree usted que las expectativas docentes respecto de sus estudiantes tienen algún efecto sobre ellos?
E. Estrategias de trabajo	E1. ¿Cómo aborda usted, desde la perspectiva de su quehacer en aula, el trabajo con estudiantes vulnerables?

12.3.Anexo 3: Listado de participantes en entrevistas semiestructuradas

Identificador	DV	TIPO_CLASE	TIPO_PARTICIPACION	CODIGO_UNIDAD	NOMBRE_UNIDAD
S1	4	CATEDRA	TITULAR	20020501	CARRERA ED. DE PARVULOS
S2	0	CATEDRA	TITULAR	200105	DEPTO. DE ADMINISTRACION Y ECONOMIA
S3	6	CATEDRA	TITULAR	20060201	CARRERA TRABAJO SOCIAL
S1	4	CATEDRA	TITULAR	200802	ESCUELA DE CIENCIAS DE LA SALUD
S4	6	CATEDRA	TITULAR	20030602	CARRERA DISEÑO GRAFICO
S5	5	CATEDRA	TITULAR	20020301	CARRERA ED. DIFERENCIAL NEET Y D.M
S1	9	CATEDRA	TITULAR	20070201	CARRERA DERECHO
S6	3	CATEDRA	TITULAR	20070201	CARRERA DERECHO
S7	2	CATEDRA	TITULAR	20080201	CARRERA FONOAUDIOLOGIA
S1	9	CATEDRA	TITULAR	20010402	CARRERA INGENIERIA CIVIL EN INFORMATICA
S8	8	CATEDRA	TITULAR	200201	DECANATO EDUCACION
S9	1	CATEDRA	TITULAR	20010201	CARRERA INGENIERIA CIVIL INDUSTRIAL
S1	0	CATEDRA	TITULAR	20020602	CARRERA PED. EN LENGUA CASTELLANA
S10	3	CATEDRA	TITULAR	20040101	CARRERA PED. EN RELIGION
S11	2	CATEDRA	TITULAR	20050601	CARRERA MEDICINA VETERINARIA

12.4. Anexo 4: Tabla de Co-ocurrencia de conceptos construido con Atlas.Ti

	Concepto de vulnerabilidad	Estrategias de trabajo	Expectativas docentes	Factores de la vulnerabilidad	Formación docente	Relación vulnerabilidad fracaso	Respuesta institucional
Concepto de vulnerabilidad		3 - 0.04	5 - 0.10	21- 0.43	4 - 0.05	2 - 0.04	3 - 0.04
Estrategias de trabajo	3 - 0.04		5 - 0.08	1 - 0.01	6 - 0.07	2 - 0.03	15 - 0.22
Expectativas docentes	5 - 0.10	5- 0.08		1 - 0.02	1 - 0.02	4 - 0.12	2- 0.04
Factores de la vulnerabilidad	21- 0.43	1 - 0.01	1 - 0.02		4 - 0.06	4 - 0.09	
Formación docente	4 - 0.05	6 - 0.07	1 - 0.02	4 - 0.06		2 - 0.04	8 - 0.12
Relación vulnerabilidad fracaso	2 - 0.04	2 - 0.03	4 - 0.12	4 - 0.09	2 - 0.04		1 - 0.02
Respuesta institucional	3 - 0.04	15 - 0.22	2 - 0.04		8 - 0.12	1 - 0.02	

12.5. Anexo 5: Transliteraciones entrevistas

Sujeto 1: Mi nombre es Sujeto 1, docente de la Carrera de Medicina Veterinaria, mi rol aquí en la Universidad académica coordinadora en primer año de toda la...el ingreso a veterinaria también hago clases en cuarto año y además también hago clases en otras cátedras como de cursos de valoración de lo interdisciplinario de la universidad.

A1

Difícil pregunta, todos hablan de vulnerabilidad sin embargo yo creo que no muchos lo entienden, yo creo que es como aquellas personas o la vulnerabilidad en si es como algo, como frágil, como expuesta a muchas cosas que pueden producir a lo mejor en su etapa de vida alguna situación específica debido a lo frágil que pueda ser la personas. Creo que es como el concepto que tengo. No lo tengo muy claro, no lo sé definir muy bien.

A2

Bueno hablando en el sentido de fragilidad, puede ser la vulnerabilidad en el sentido de que deberían tener como derechos cierto todos los estudiantes al mismo derecho de ser tratados como personas en el sentido de género, de nivel socioeconómico, de todas las áreas, y creo que en esa línea va digamos el ser vulnerable, un poco de la parte de vulnerabilidad asociado a la equidad, una cosa así.

A3

A ver, si lo miramos desde el punto de vista como yo lo estoy definiendo creo que lo asocio con primero el nivel socioeconómico que llega el estudiante, la vulnerabilidad, segundo, capacidad o la educación que recibió, ya, entonces como que también allí hay bastante vulnerabilidad. Lo otro podría ser con la capacidad que adquirió durante este proceso porque pienso que al llegar más preparados o básicamente preparados están más expuestos al fracaso.

B1

No, no todos, no. Creo que la mayoría no tiene la capacidad para tratar con gente de esta, con esta...diferencia que llegan, podría llamarse, porque para eso necesitan una capacitación especial. Uno, yo pertenezco a la comunidad de equidad, aquí dentro de la universidad, sin embargo, aun así tenemos muchas diferencias para enfrentar desafíos como por ejemplo lo que habíamos hablado, los niveles socioeconómicos con los que llegan que a veces son muy bajos.

B2

Ya eso es lo mismo que te estaba hablando, pertenezco sociedad o sea a la comunidad de aprendizaje de equidad que tuvimos una capacitación durante un año y nosotros hicimos capacitaciones para otros profesores referente a esto. Pero para esto tuvimos un trabajo bien específico porque es bien delicado, sin embargo salió adelante, hemos tratado temas por que no toda la...dependiendo de las áreas que ellos escogen también hemos enfrentado desafíos para el logro de las capacidades de ellos, justamente por la fragilidad.

¿Ud. Trabaja en apoyar a otros profesores?

Sí, nosotros hemos hecho capacitaciones para otros profesores para trabajar en cuanto a la equidad que tampoco se aleja mucho de la vulnerabilidad.

B3

Por supuesto, todo el tiempo, sí. Pienso que el apoyo principal desde primer año, el básico tiene que ir un apoyo completo, durante un año, yo creo que hasta segundo y tercer año, yo creo que hasta ahí podría uno como soltarlos bien, pero estas personas o estos estudiantes que llegan con este sentido más...necesitan apoyo personalizado más que un apoyo así generalizado, tiene que ser personalizado. Sí.

B4

Sí, creo que tiene correlación directamente proporcional debido a lo mismo que especifiqué, o sea...aquellos estudiantes que llegan vulnerables creo que también van a colegios que tienen, rurales por ejemplo, que tienen poca, no quiero decir que sean malos colegios, quiero decir que a entrega de repente es muy básica, llegan mal preparados en áreas básicas para empezar una carrera, entonces van como de la mano con el fracaso. Por eso es que necesitan tanto apoyo como desde el primer año, creo que por ahí va la línea.

C1

Bueno por lo que yo conozco están las, los programas, el propedéutico que se preocupan de un principio cierto para ver cómo ingresan. Está el programa PACE ahora que también los acompaña, que me parece que es mucho más adecuado debido a que tiene un acompañamiento hasta como tercer año, me parece, no estoy segura, como lo habrán abordado pero por lo que yo he leído el programa PACE es de acompañamiento. Y cómo lo abordan eeeh después lo profesores eso es independiente en cada aula, porque no hay una supervisión digamos de cómo lo aborda cada profesor su clase, o sea, no hay como una secuencia un, como te dijera...una supervisión, si es que de abordan temas como éstos, yo creo que deberían, sobre todos los profesores de primer año, tener una capacitación específica en esta área.

C2

No, lo mismo que te expliqué anterior [sic] va acompañado de lo mismo.

C3

O sea, con el programa mismo de vulnerabilidad no, con equidad sí. Pero digamos que lo hemos tratado en la misma línea, ya, y ese si lo hemos desarrollado, además nos hemos hecho nosotros, hemos aumentado las capacitaciones, incluso hemos hecho una investigación sobre eso y lo hemos llevado a cabo para ver cómo resulta

D1

Sí, nosotros visualizamos eso pero, pero no todos los profesores se preocupan de eso...

-Ya, ahora esas expectativas ¿Ud cree que tiene algún efecto sobre ellos?

- sí, sí, sí sea si yo por ejemplo me preocupo de un alumno y veo las habilidades que tiene, que las puedo desarrollar, sí tiene, tiene resultados positivos, pero para eso, por eso te digo, aquí la ayuda es específica, no puede ser general, o sea si yo me preocupo de ese alumno, de hecho está mi colega igual que nosotros trabajamos de primer año, no hemos preocupado, de repente hemos visualizado casos especiales y nos preocupamos de ese caso y se supera, o sea se logra, sí se logra.

E1

Bueno, eh, como lo mismo que te digo yo

-en específico, en el trabajo en el aula

-¿en el aula?

-sí

- es que no ha habido, no usamos una estrategia específica, uno yo te voy a decir el problema de nosotros en mi área por lo menos en medicina veterinaria, el ingreso es muy alto. Ya, son arriba de 100 alumnos y cuenta con que vienen de atrás 30 o 40 reprobando, tenemos un curso de 140 entonces, es bien, es bien difícil para nosotros, en el aula misma sí, pero la gracia que tenemos es trabajar con prácticos de 20 personas, ahí nosotros podemos visualizar la... caso a caso, pero si tú me preguntas sobre una estrategia específica no lo puedo aplicar, no lo puedo aplicar por la cantidad de alumnos que tengo. Nada más que por eso, porque me dicen si... nosotros en este momento por ejemplo, 140 alumnos, primer año. Entonces, en sesiones completas de cátedra, entonces para nosotros es difícil, lo hacemos de forma general como no preocupándonos de nuestro entorno pero cuando ya tomamos los grupos pequeños, ahí sí podríamos, trabajar.

-pero profundiza en esos grupos pequeños o es que tampoco que...

-sí se profundiza, y sabes tú que, ha tomado también cuando son grupos grandes, nosotros nos damos cuenta que aquellos como... aquellos grupos vulnerables como que se juntan, me entiendes, como que se agrupan, ellos mismos como que se buscan. Ya y estos que son como más capaces como que se mueven. Entonces, nosotros a veces tratamos de..de intercalar, unos con otros, y nosotros agrupamos y ahí ayudamos porque nos damos cuenta, tú te das cuenta inmediatamente en la primera, digamos, la noción que va tomando, cómo conversan, cómo se desarrollan, cómo contestan, cómo se enfrentan a una pregunta, tú te das cuenta al tiro las capacidades que tienen. Entonces ahí nosotros tratamos...pero ellos se agrupan así pu, se agrupan como para apoyarse seguramente pero como que se encuentran, pero así si tú me preguntas sobre una estrategia específica en el aula, no hay, no, no hay.

Sujeto 2: Presentación Bueno, buenas tardes, mi nombre es Sujeto 2”, soy fonoaudióloga de profesión, ehh tengo hartos años de ejercicio de la profesión, llevo en la institución desde el 2011 eehhmm partí siendo parte del proyecto de la creación de la escuela de Ciencias de la Salud y después asumí la dirección de la carrera de fonoaudiología y actualmente estoy como docente de primer año.

A1

Es difícil entender, o sea definir el concepto en realidad. Yo lo asocio como a, como a condiciones de desventajas podría ser, ehh tanto en el área como socioeconómica, a lo mejor también escolar, pues los chicos vulnerables en términos de falencia diría yo, eh, vienen con eso, con una impronta de menos recursos en todas esas áreas, y son más vulnerables porque están más expuestos, probablemente tienen menos posibilidad de acceder a los conocimientos o a lograr metas o a lo que se les pide en la universidad, por lo mismo.

A2

Sí.

A3

Es que tiene que ver con lo mismo que te decía antes, o sea uno, ve que son chicos que vienen con menos recursos, eh menos estrategias tal vez incluso menos contenido, meno, menos, cómo podría decir, mal entendidamente posicionados frente a lo que se requiere en la universidad. Porque, perdón, la mayoría de los estudiantes de nosotros son de quintiles muy, muy bajos, eso ocurre acá en la carrera y uno se da cuenta la diferencia que existe entre esos chicos versus los que vienen de colegio un poquito mejor o de estratos un poquito mejor, lo recursos y la...el desenvolverse mucho mejor, en la mayoría de las veces. Pero también la vulnerabilidad puede ayudar en el sentido que se motiven algunos bastante más por tratar de salir, de eso donde están.

B1

Debidamente yo creo que no, pero sí creo que la universidad ha hecho al menos intentos o esfuerzos por tratar de acercarnos a los docentes a esta realidad, a tomar conciencia de instalar algunos momentos de apoyo, pero yo creo que nos falta.

B2

Así como directamente no, pero yo, por eso te digo yo creo que hay algunas instancias de apoyo, o sea uno por ejemplo tiene la posibilidad de contar con el apoyo del CRA, que en su momento ha sido bastante eficiente o ha sido positivo; el Cedid, también ha sido una herramienta de repente como para apoyar, y, a nosotros personalmente también nos ha potenciado mucho el tener una comunidad de aprendizaje, porque estamos tratando ver qué recurso, instalar algunas estrategias de enseñanza aprendizaje que pudiese facilitar a todos los estudiantes, no solamente a los vulnerables.

B3

Sí. Yo creo que la mayor...no lo más complicado a lo mejor es tener ese seguimiento permanente y constante con el estudiante porque a veces uno no tiene los tiempos para poder establecer estas relaciones como más cercanas y poder detectarlos y dedicarse un poquitito más a ello.

O sea, sí había una necesidad de apoyo en este caso

Yo creo que sí, y todo apoyo es bueno. Siempre.

B4

-Fíjate que desde la carrera es poca la deserción que hay, entonces no le veo una relación directa. Pero también podría ser porque nosotros nos preocupamos mucho de los estudiantes y tratamos de hacer bastantes remediales. No caemos en esto de regalarle las notas, o sea uno es bastante exigente pero sí, hemos intentado salvar situaciones a través de estas remediales académicas por así decirlo. Pero es poca la deserción.

C1

Sí pero yo creo que falta profundizar ahí. Porque la vulnerabilidad siempre se plantea acá en la U más que nada desde la perspectiva de los quintiles cierto, de la, centrado mucho en la...socioeconómico, se reconoce también que vienen de establecimientos educacionales a lo mejor, técnicos y uno nota la diferencia de ese estudiante que vienen de ese tipo de escuela o de colegio, versus el que viene un poquitito mejor preparado. Porque al menos acá enfrentarlo a todo lo que son ciencias básicas por ejemplo, al chiquillo que viene de una técnica, hablarle de biología o hablarle de anatomía, o de matemática un poco más compleja, es un tremendo problema. Entonces, primer año, para...sobre todo con esos chicos, es crítico.

C2

Eeeh así como conocer a cabalidad no, no. Ahora no sé si la vulnerabilidad también la están pensando en los estudiantes discapacitados. Que esa también es otra vulnerabilidad, ehh y ahí, creo que estamos...hay instancias, hay iniciativas y todo pero nos queda mucho.

C4

No.

D1

¿Cómo? ¿Las expectativas?

Las expectativas docentes, respecto de sus estudiantes, eh tienen algún efecto sobre ellos?

¿Impacta sobre los estudiantes las expectativas que usted tenga?

O sea yo creo que sí pu, yo creo que uno como docente ehh debiese tener un rol de guía más que de...más que esta cosa como sancionadora con una nota, entonces, porque uno, la tendencia que tiene es decir "ya, yo tengo que cumplir con metas también en el sentido de aprobación, de tasas de aprobación, de tasas de titulación que no son menores para la universidad. Pero claramente hay que ir un poco más allá. Entonces si yo tengo una impronta como docente ehh en los vulnerables o no vulnerables yo creo que el impacto es gigante. Yo creo que la responsabilidad en uno es muy, muy clave.

E1

O sea, yo creo que con harta buena voluntad y un poco intuitivamente por lo que te decía, uno va como de a poquitito conociendo historias o se va dando cuenta a lo mejor en rendimiento bajos y ahí uno empieza a llamarlos y a discriminar un poco y como lo que uno puede nomas pu. O de repente pidiendo un poco de ayuda por aquí por allá, se conversa en la carrera, se plantean los casos más difíciles pero como bien, por amor nomas al tema pu.

O sea, más iniciativa personal.

Sí, si personal y yo creo que como carrera, básicamente, nosotros trabajamos mucho en equipo entonces nos mueve esto, y lo otro es que tenemos declarado un concepto dentro que nosotros tenemos que lograr.

Sujeto 3: Me llamo Sujeto 3...soy académico del departamento de trabajo social de la Católica.

Tu docencia, la desarrollas fundamentalmente en qué cursos...Yo hago clases en la carrera de Trabajo Social, y en los cursos de...bueno históricamente he estado haciendo cursos en segundo año, en cursos de Economía y Políticas Públicas y eh también eh en tercer año de Trabajo Social en el curso de Método Cualitativo y también, hace ya cuatro años que estoy realizando un curso en psicología en tercer año.

A1

Ehm, a mí me da la impresión que en éste contexto se refiere a...ciertos factores sociales eh que afectan o que pueden afectar de forma negativa el rendimiento académico de los estudiantes. Factores que pueden tener que ver, creo yo principalmente con ehh la situación económica de la familia, eh con crisis familiares eh o eh en algunos casos me da la impresión a mí que pueden tener que ver con... los vínculos que tienen estas personas con la familia, si están lejos de la casa o no, etc Creo que también en algunos casos puede que haya una situación de vulnerabilidad asociada a, a temas de relaciones interculturales, ¿Podrías profundizar un poquito más en ese...

En el último

En el último

Ehh a partir de mi percepción en las clases ehh ya sean, porque...sobre todo chicos que llegan, chicos o chicas que llegan de zonas rurales de acá de la región y que pertenecen al étnia mapuche muchas veces tienen ciertas dificultades de integración , ya, ehh al resto del grupo y...de integración también a las actividades académicas ah, no es que sea menos inteligente, no estoy diciendo eso, sino que simplemente, probablemente hay diferencias culturales que les impide ehh, aprender de la misma manera, seguir los mismos ritmos, ehh y probablemente hay otras cuestiones asociadas, probablemente también ciertas formas de racismo de los compañeros ehh no racismo explícito pero sí prejuicios ¿no? respecto de la conformación de grupos...de trabajo, eh, eh...no sé...

A2

Ehh o sea , ehmm como lo puedo explicar, o sea...no sé si siempre tengo la información adecuada al respecto porque no, no, evidentemente no, no forma parte de las políticas de la universidad avisarme cual es la cantidad de estudiantes en situación de vulnerabilidad que llegan a mi curso. A veces con conversaciones informales, eh y...yo creo que por cierta dinámica que hay en la carrera de Trabajo Social ehh da la impresión de que uno se entera más de algunas cosas, pero más por una cuestión informal conversaciones de confianza que uno tiene con los estudiantes más que por que yo sepa exactamente quién, entonces, evidentemente también lo que pasa que probablemente hay muchos estudiantes que están en situación de vulnerables que yo no tengo idea. Ehh ahora por ejemplo, acabamos de estar aquí en una comisión de...comisión de...o sea si te echan de la universidad y te enteras tú al leer las cartas, o sea, tú te enteras de situaciones ¿no? Claro, yo veo el año pasado a situación de una estudiante y sé que la estudiante no viene a clases, reprueba los ramos, ¿ah? Ehh pero tampoco sé por qué ehh luego después de esto uno se va enterando que detrás de eso hay, problemas psicológicos, problemas familiares ehh no sé, embarazo no deseado y esas cuestiones, evidentemente no siempre eh las capta en el aula.

A3

Yo creo que fundamentalmente tiene que ver, con...con cuestiones, es que, son dos cuestiones distintas me parece a mí, o sea...yo creo que pueden haber ahí estudiantes vulnerables que les va muy bien en la universidad, y hay otros estudiantes vulnerables que

tienen ehh problemas de rendimiento académico. No sé si se entiende la idea. No creo que haya solamente un tipo de vulnerabilidad, o sea hay casos en que los estudiantes pueden salir adelante con su esfuerzo personal, eh con el...la compañía de sus amigos, o con las redes que van creando en la universidad con una actitud más proactiva, ehh y en otros casos su experiencia vital se los termina comiendo y terminan fracasando. No sé si hay un tipo único de situación de vulnerabilidad.

Y por ende no podría haber una caracterización única

Exacto. Hay estudiantes mapuche que les va excelente a pesar de lo que te mencionaba recién. Yo he tenido chiquillos, pero que son brillantes ya, y otros que les cuesta mucho integrarse, que se atemorizan frente al compañero, frente a los profesores, no opinan, no sé, ehh eso yo creo que...no hay una forma única de definirlo.

B1

Me remito a lo mismo que te acabo de decir, o sea, bueno, yo creo que los profesores tienen poca conciencia de quienes son los estudiantes que tiene. Yo creo que acá en Trabajo Social, por lógica, nosotros de alguna forma sí lo vemos. Sabemos que, por ejemplo, la mayor parte de, de los estudiantes que tenemos es la primera generación de estudiantes que entra a la universidad de la familia, ehh sabemos que muchos de ellos tienen muchas situaciones económicas complejas, sabemos que muchos de ellos vienen de liceos municipales y que tienen cierta debilidad en sus procesos de aprendizaje, ah, pero, eh yo no sé si la universidad nos está entregando herramientas para trabajar con eso. Es más bien un asunto de cada uno.

Intuitivo.

Intuitivo.

B2

Creo que no (...) no, no. Yo creo que no. A veces, yo siento igual, a veces la uno siente sensación de frustración de, que hay cosas en que, tú no sabes cómo, cómo interactuar. Sobre todo por ejemplo, creo yo, uno de los lugares donde más se manifiesta eso es respecto del tema de la lectura. En general sabemos que los estudiantes están leyendo menos, cada vez menos. Cuando uno le exige la lectura, eh y a veces no leen y se nota que no leen, eh, claro, probablemente ehm no sé, eso tiene que ver con un asunto que se viene arrastrando de hace mucho tiempo, no es algo que uno pueda resolver dándole más lectura, obligándolo a leer, acompañándolo, haciéndole talleres con preguntas para poder...yo trato de desarrollar, como decí [SIC] tú una cierta pedagogía propia para poder solucionar los problemas que me voy encontrando en el camino y que voy encontrando repetitivamente una generación tras otra. Pero respecto de esos temas, eh, hay cuestiones más generales de formación no, o sea la competencia, uno se puede ir a participar de un taller, pero igual a veces...por ejemplo el mismo tema de la plataforma educa; una de las cuestiones que la universidad evidentemente pide es que subamos material, compartamos, trabajemos desde ahí, pero...sabemos también que hay algunos estudiantes que se matriculan después, que no pueden pagar en marzo digamos, que pagan a fin de semestre, algunos lo hacen con pillería no, para ver cuáles son los ramos que aprueban y cuáles no, pero hay un cierto grupo que lo hace evidentemente porque no puede hacerlo antes. Entonces si yo trabajo con Educa, lo dejo fuera y por lo tanto tengo que buscar una forma de poder comunicarme con ellos permanentemente. Pasan situaciones como éstas no, entonces, eh evidentemente, la universidad necesita recursos, no puede estar trabajando siempre con estudiantes que no pagan no, pero, evidentemente eso también nos genera una dificultad, eh, no solamente respecto de los procesos de educación, sino que también cuáles son los que se aceptan y cuáles son los que se rechazan.

***** Ahora, respecto por ejemplo de los apoyos que queda claro que no hay, pero eventualmente si existiesen ¿tú crees que debería ir más por el ámbito pedagógico, didáctico o más bien socioemocional, afectivo?

En general, me da la impresión de que muchos de los problemas que tienen los estudiantes...yo no sé si necesariamente los estudiantes con problemas económicos, con problemas de vulnerabilidad social, necesariamente les vaya mal, no sé si todas...estos estudiantes necesariamente tienen problemas para estudiar, ah, yo creo que es un asunto...hay estudiantes que tienen problemas académicos, y respecto de esos estudiantes que tienen problemas académicos, que no necesariamente son los vulnerables, ehh generalmente se repite el problema. Problemas que tiene que ver con...que son incapaces de entrar en grupo, que se aprovechan de sus compañeros de grupo, ehh que son incapaces de cumplir horario, que les cuesta leer en los plazos, que les cuesta hablar en público, hacer una reflexión en público...hay una serie de cosas que me he ido encontrando en los estudiantes en general no, que se manifiestan...yo no sé si necesariamente tiene que ver con la vulnerabilidad social, porque también me he encontrado con estudiantes vulnerables que les va bien, que estudian, que son responsables, que trabajan bien en grupo. Pero evidentemente esas dos dimensiones que mencionas tú, son problemas que están presente en los estudiantes de la universidad, o sea hay estudiantes que claramente necesitan un respaldo psicológico, porque no son capaces de hacerse responsables de la edad que tienen, de lo que están haciendo en la universidad y dejan la embarrada en su casa porque dicen que están estudiando y resulta que no, que no vienen nunca a clases, inscriben los ramos y se los echan sin ningún problema...ahí, evidentemente que hay cierta dificultad de madurez y responsabilidad que no tienen que ver con la pedagogía, es una cuestión mucho más amplia y otros que evidentemente lo que les falta son las, las herramientas concretas para saber cómo aprender...

B3

Habría que probar, o sea, generalmente lo que ha pasado con estudiantes a los cuales uno les da una segunda oportunidad, que a veces es necesario darles una tercera porque, no hay cambio, hay muchos estudiantes que simplemente no cambian...se cambian de carrera, elevan solicitud para pasar el ramo por segunda, por tercera...muchos de ellos, les pedimos que vayan al CRA que vayan a apoyo psicológico, pero...a veces eso también es insuficiente para ellos.

B4

Probablemente hay algo que afecte, pero no sé si necesariamente el único factor...lo que te decía, ahora mismo tenemos un estudiante que está en una situación económica más o menos buena y que...fracasan igual. Hay dos o tres cabros ahora que simplemente no aprobaron ramos ahora el segundo semestre del año pasado y, claro algunos de ellos fue por crisis familiar, por eso, el tema de la vulnerabilidad como te lo decía al principio no tiene que ver con cuestiones económicas, puede que tenga que ver con las relaciones familiares, ah, una familia que está bien cuando el chiquillo entra a la universidad y después los papás se están separando, o qué se yo, por poner un ejemplo un caso de violencia intrafamiliar no es cierto, evidentemente que eso va a afectar el rendimiento del chiquillo y que no tiene que ver con que al cabro le haya ido bien o le haya ido mal en los años anteriores, sino que le está provocando un daño emocional lo que está viviendo y no necesariamente tiene que ver tampoco con lo económico.

C1

Bueno se supone que lo que se ha estado haciendo para remediar esto, tiene que ver con estos planes, no es cierto, de ingreso en el verano, de talleres especiales, de medir cuáles son las

capacidades que tienen los chiquillos en algunos ámbitos, ah, pero me da la impresión a mi también que, aunque se están haciendo esos esfuerzos generales, está el CRA, se supone que hay un psicólogo que puede tomar a los chiquillos cuando tienen alguna dificultad más concreta ehh pero son esfuerzos generales que no sé si necesariamente llegan a los chiquillos que presentan dificultades.

****Desde el plano de lo conceptual ¿tú sientes que la universidad tiene claro quiénes son estos estudiantes, un poco es la pregunta que yo te hacía al comienzo a ti, o sea, tiene claro cuál es el concepto de vulnerabilidad que está abordando...tu como profesor y tú como la contraparte en definitiva...

A mí me da la impresión que la vulnerabilidad la definen a partir del criterio económico fundamentalmente, y...se supone que esto tiene que ver fundamentalmente con el origen...estoy suponiendo en realidad, con el origen...en relación a los colegios de donde provienen los chiquillos más que otra cosa, esa es la impresión que tengo.

****Ahora tú sientes que no hay claridad en el tema o tú no has accedido nomas a la información

Probablemente yo no tenga la información, a lo mejor si la pido a un director de carrera a lo mejor la tiene con más claridad. Aunque yo sé que en algunos casos sí se pide esa información. A veces vamos revisando qué hacen los estudiantes que ingresan, de donde vienen... pero es un asunto general y no un asunto que después uno le puede ir haciendo seguimientos a lo largo de la carrera...

****Es decir no hay un lugar donde buscar esa información concreta dices tú Me da la impresión a mí que no, a menos que tú, tengas una actitud que...la Berta en psicología creo que hace esos seguimientos así más en concreto, pero es un asunto más de ella que una actitud que esté definido como de las funciones de los directores de carrera.

C2

Lo que te acabo de mencionar, está el CRA donde un chiquillo que tiene una situación de dificultad en los estudios puede ir ahí, ehh si pasa por temas económicos también hay un bienestar social en la universidad...eh...evidentemente que...otra de las cuestiones que me parece bien importante es el tema de las asistentes de escuela y el vínculo con los directores de escuela que se supone que si tienen alguna dificultad, pueden venir a hacer las consultas y debería haber una orientación adecuada de los ayudantes, de la...la Mery, en el caso nuestro es la Mery que el chiquillo viene le cuenta su situación y le dice "mira tienes que ir a hablar aquí" "tienes que ir a ver allá" "ésta es las opciones que tienes" "comerciar con la directora de carrera a ver qué nos dice" ese tipo de cosas debería funcionar bien, en el caso nuestro funciona excelente, no sé si eso sea así en todas partes.

D1

Probablemente sí, o sea, ehh a mí me da la impresión que uno de los problemas centrales de esto...de esta definición amplia que te dí de vulnerabilidad, es que finalmente se transforma en una limitación para desarrollarse profesionalmente. O sea...los chiquillos se dan cuenta que si les está costando, a lo mejor no tienen los dedos para el piano, pero...evidentemente que finalmente los chiquillos en algunos casos dejan de estudiar, porque saben que el profe Helder por ejemplo, ya nos los va a aprobar...porque les fue mal en la primera, segunda prueba, para qué van a seguir estudiando una tercera...yo intento a veces, acercarme a los estudiantes, pedirles que vengan a conversar conmigo, en algunos casos se acercan y lo hacen y otros que simplemente...no lo hacen, probablemente se atemorizan, no sé, o simplemente no quieren hacerse cargo de la situación que viven.

***Pero ahí es más culpa del estudiante, si tuviéramos que verlo desde el punto de vista de la culpa no...no es bueno la aproximación, es decir, es responsabilidad del estudiante o es un tema de responsabilidad del, del...

A mí me da la impresión que un adulto, un estudiante universitario adulto, tiene que hacerse responsable de lo que está pasando. Si él está reprobando un ramo, tiene que tratar de entender por qué...si no quiere hacer nada, es responsabilidad de él...uno como académico puede ofrecerle ayuda, pero esa ayuda tiene que tener una contraparte, entonces si yo veo que la otra persona no se está esforzando, para qué me voy a esforzar yo en insistirle. He tenido casos por ejemplo de estudiantes ehh que han reprobado ramos conmigo, pero yo sé que esos chiquillos son inteligentes porque unos los escucha a hablar en clases y opinan, reflexionan pero en las pruebas les va mal...y yo me acerco a ellos a preguntarles “pero mira, tu oponai [Sic] en clases hai [Sic] hecho esto, qué es lo que pasa con...” entonces, eso yo creo que puede ser un incentivo para que los chicos se den cuenta que sí tienen las capacidades y si pueden modificar su conducta, y un año después, ya, el mismo chiquillo que había reprobado conmigo estaba exponiendo en un seminario de investigación. Entonces, a veces pasa eso, no, pasa que tú ves que tú le picaneeas un poquito no es cierto, y el chiquillo se da cuenta que en realidad es responsabilidad de él hacerse cargo de sus cosas.

Pero cuando yo planteo el tema de las expectativas, te lo planteo en términos de, claro, queda en evidencia que tú tienes expectativas de él...

Por supuesto

Pero hay expectativas negativas también, uno puede decir “sabe que, éste sujeto no va a llegar a ninguna parte, porque no sabe hacer esto, no sabe hacer esto otro...” entonces la pregunta va orientada a eso; ¿Tiene peso...en el desempeño de los estudiantes las expectativas que los profesores tienen? Incluso uno podría evaluar ¿Qué pasa con la conversación al interior? Es decir uno escucha también, esto es como...”fracaso auto declarado”, “esta cabro no va para ningún lado”...

Ehm no sé qué conversan ellos de lo que yo hago, yo trato de ser cercano, trato de comunicarme con ellos...en algunos casos evidentemente cuando hay, hay estudiantes que son finalmente complicados respecto de eso...hay una chiquilla aquí que es súper complicada en términos de actitud, es como...prepotente, exuberante, va y larga críticas contra todo el mundo y, una de las cosas que dice totalmente es que yo la repruebo a ella porque le caigo mal...como me cae mal yo la repruebo, y que ojalá nunca más sea su profesor, etc. Pero sin embargo yo considero una chiquilla, ella, que tiene capacidades, que es inteligente; yo se lo he dicho a ella, pero el tema de ella es la actitud, ya, a lo mejor no sé pu, creo que la actitud de ella es la que le impide llegar a ser una trabajadora social. Yo, con lo que hago en mi clase intento orientarla hacia las actitudes que yo creo son las adecuadas para el desempeño profesional que ella va a tener, pero ella no quiere, por lo tanto reprueba. Yo creo que esta bien tener expectativas, o sea, o uno espera tener estudiantes que estén interesados en estudiar, que estén interesados en leer, que estén interesados en preguntar, ehh yo lo manifiesto públicamente, “yo espero que ustedes participen en clases, que me hagan preguntas, que me cuestionen, que no estén de acuerdo conmigo” y después evidentemente en algunos casos hay gente que sí responde y otros casos hay gente que simplemente está con sus celulares en la sala de clases también y no necesariamente esos son estudiantes vulnerables pero probablemente el celular también los está volviendo vulnerables, no, o sea, es otro tipo de...de vulnerabilidad.

E1

Bueno, generalmente el problema, uno de los problemas que hemos detectado por ejemplo es los trabajos grupales...hay muchos de estos estudiantes que tienen problemas psicológicos que tienen que salir a trabajar para poder pagar los estudios que finalmente, sobre todo los trabajos grupales, terminan colgándose del trabajo del resto. Hay, uno de mis cursos, por lo general es hago que hago en todos mis cursos...el informe grupal que como parte estándar de mi curso, casi siempre; les pido que hagan un trabajo diferenciado dentro del informe, no, como para saber qué parte hizo cada uno, entonces si hay una parte individual del trabajo grupal, que tiene...menos calidad, eso va a afectar también la nota de sus compañeros, cosa de obligarlos a que se cuiden entre ellos, en la calidad y el rendimiento de los trabajos. Eso, generalmente tira para arriba el grupo, y tira para arriba a los estudiantes que tiene problemas. Eso es habitualmente, lo otro es que evidentemente una de las dificultades que tengo, o la dificultad...una de las cosas que tengo que hacer, es hacerlos leer y habitualmente lo que me pasa es que...se quejan de que yo hablo mucho en clases, y por qué hablo mucho en clases, eh porque ellos no leen. Si pudieran leer, me ha pasado en otros cursos en que los cabros sí leen, y van y me hacen preguntas de lo que leyeron para poder entender mejor de lo que estamos hablando y para poder intentar aterrizar muchas de esas lecturas que no tienen que ver con el contexto chileno, con el contexto de la región cierto, y tratar de ver cómo lo aterrizamos en concreto. Entonces ahí la dificultad que tengo yo es que si los cabros no están leyendo, se entiende la mitad de lo que estoy diciendo.

Comentario final:

...uno de los temas clave respecto del método cualitativo, tiene que ver también con las construcción del problema, entonces uno de los elementos de la construcción del problema, es que tienen que tener un “estado de arte??? Entonces les enseñé a buscar la información, y cómo leer artículos científicos, porque evidentemente un artículo científico no se lee de la misma forma que cuando se lee una novela, ah, les digo no “bueno aquí, lo más importante es que ustedes se lean el resumen, del resumen salen estos elementos que son los elementos claves del artículo y a partir de eso ustedes pueden leer aquí si les interesa, leer los resultados, leen los resultados; si quieren leer cómo trabaja la metodología, leen la metodología” ah, qué se yo por ejemplo si “lo de ustedes que a ustedes les interesa la adicción a internet, no tienen por qué necesariamente leerse un artículo sobre la adicción a internet, puede leerse un artículo sobre la adicción a las drogas y ver cuáles son las metodologías que se usaron para hablar de adicción a las drogas y después esa metodología la aplican al problema que a ustedes les interesa” las lecturas, les dije yo “aquí no son necesariamente la forma en que uno tiene que empezar en un inicio y terminan el texto completo” “aquí hay que hacer una lectura que es función de las necesidades que ustedes tengan de lo que están leyendo” eso lo vemos en clases.

Pero eso ¿Es una decisión de la escuela? O ¿una decisión tuya?

Yo creo que es importante hacer eso, porque entre otras cosas nosotros les estamos pidiendo que al final de la carrera terminen con un artículo científico, y evidentemente que tienen que aprender a escribir artículos científicos. La otra vez pasó una talla súper buena, que, claro se pusieron a reclamar “Bueno y ahora nos tiran un artículo científico y nosotros nunca hemos escrito un artículo científico” entonces les dije “Bueno pero tampoco nunca hai[Sic] escrito una tesis” y todos “jajaja” se largaron a reír. Es que claro, entre escribir una tesis, que resulta bastante complicado y escribir un artículo científico, finalmente no hay mayor diferencia, no, y las dos cosas son difíciles y ningún cabro, de cuarto, quinto año, nunca ha hecho una tesis ni un artículo científico. Entonces la queja no tenía sentido, o importante sin embargo es que evidentemente, que hay que ir haciendo modificaciones a la, a los cursos, algunos cursos para que los chiquillos vayan aprendiendo eso, a ver cuál es la importancia que tiene la investigación, porque al final va a terminar con una investigación. Eso sí lo hemos estado

discutiendo en la carrera; cómo es necesario ir generando algunos procesos de coordinación entre diversos cursos. Por ejemplo, todo el tema de la investigación, claro, uno piensa que exclusivamente tiene que ver con que tiene que estar coordinada la epistemología con la metodología cuánti...metodología cuali...y después, con una serie de cursos que hay después, que lo llevan a...a definir su proyecto de investigación, no, yo les digo que no basta con eso, porque resulta que, todos los otros cursos, que de alguna forma tienen contenidos teóricos, y de distintos tipos de teoría, evidentemente que también les van a servir a estos cabros para eso, entonces, qué pasa con las teorías económicas, con las teorías de la familia, con qué se yo con cuestiones de derecho, con cuestiones de políticas públicas...todos esos ramos deberían estar pensados también como construcciones teóricas y como construcción de problemas de investigación y por tanto debieran aportar también a la forma en que los chiquillos piensan con el problema de investigación.

Si, si, es un tema. Yo creo que sencillamente se sigue manteniendo, a pesar del modelo que se declare, una serie de cosas, un sistema compartimentado de asignaturas y de...que rompe precisamente las lógicas más holísticas del conocimiento. Entonces claro “yo tengo clases de A, pero A no habla con B” es un tema interesante.

Sujeto 4: Presentación. Mi nombre es Sujeto 4, soy de formación de pregrado agrónomo, tengo un doctorado en ingeniería de suelo, agua y ambiente, realizo docencia en la escuela de ciencias ambientales, de la Universidad Católica de Temuco, en la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales en el área de ingeniería en agua. Estoy realizando docencia en esa carrera desde hace cinco años en primer año, y previamente, a inicio de los noventa, realicé docencia en el nivel técnico, en el área de riego.

A1

En el contexto de la sociedad yo considero vulnerabilidad y...aquellas poblaciones o aquellos grupos de personas que ehh no cuentan con las herramientas que les permitan sortear las dificultades y los cambios socioculturales que vive nuestra sociedad, y que por tanto se ven expuestos, ahh situaciones de desmedro socioeconómico producto de una falta de manejo, de conocimientos ehh científicos, sociales, legales y que por tanto se ven expuestos a ser y más fácilmente vulnerados en sus derechos y...y afectados de o que tengan como consecuencia el detrimento de su desarrollo socio...social ehh su integración a la comunidad...yo diría que ése es mi concepto de vulnerabilidad.

A2

Sí, yo creo que en él, en el contexto de nuestro país vulnerabilidad tienen una correlación con pobreza, ya, en el sentido de que, ehe habitualmente los jóvenes que vienen de contexto de pobreza tienen menos exposición a una educación que les permita sortear estas situaciones que te comentaba de ehh de conocimiento y de bagaje cultural que le permita por un lado utilizar las herramientas o los beneficios del Estado de manera provechosa para ellos, pero que también se ve reflejado en un desconocimiento de, de...de los, o una falta de conocimiento de aspectos técnico que les permita progresar en contextos sociales o incluso sacar provecho de sus habilidades naturales producto de que, desconoce, o les falta información sobre cómo cultivar o desarrollar esas destrezas que innatamente tiene.

A3

Bueno, un estudiante vulnerable de la Universidad Católica de Temuco, tiene un rango de manejo cultural, social estrecho ehm un manejo del idioma limitado, yo diría que tal vez el elemento crítico que yo identifico como ehh característica del estudiante vulnerable es el manejo pobre del idioma. Para mí ése es el indicador de mayor relevancia, porque por un lado lo inhibe o lo limita a la adquisición de nuevo conocimiento, lo limita en la mantención o la adquisición de un trabajo estable, ya que diría yo que el elemento del manejo del idioma, pasa a ser un elemento crítico a la hora de buscar trabajo. Así que, ehh o sea, si tú me dice cuál es el indicador donde yo visualizo ehh un parámetro en el cual es fácil visualizar el elemento de vulnerabilidad es, ehh la limitación en el manejo del idioma escrito, oral, de comprensión.

B1

Ehh es difícil poder tener una versión respecto de eso, porque el rango de docentes con el cual yo me relaciono, de alguna manera está limitado, pero yo tengo la sensación de que, ehh hay un, hay una...espectro de docentes que tienen conciencia de las limitantes que tienen los estudiantes, y tratan de complementarla desde una perspectiva de, los elementos útiles para el desarrollo profesional, ehh pero yo diría que tal vez es más bien intuitivo ese acercamiento,

más que una forma sistemática, a raíz de que hay un adecuado diagnóstico y a partir de ese diagnóstico se haya construido una estrategia para abordarlo. Entonces, ehh tengo la sensación de que, hay cierta preocupación por un ehh, en un, grupo, en un... que tal vez son aquellos docente que tienen una formación más bien pedagógica, o una formación más bien cercana al mundo del elemento real que se requiere en el trabajo y que intuitivamente ven como deficitario en el estudiante. Y por otro lado tal vez, también observo un grupo una fracción de docentes que se limitan a diagnosticar la debilidad caracterizándolo como que los estudiantes de ahora son más malos que los de antes, sin tener una mayor... y por tanto responsabilizando al estudiante por esa situación sin una actividad para remediarla, para enfrentarla. Yo diría que esos son como los dos grupos que... de las dos formas de aproximarse a esta realidad

Sin embargo pareciera ser que de tu respuesta, uno pudiera inferir que institucionalmente no hay un... o no ha habido un proceso que "prepare para"...

Al docente.

Que no haya un proceso institucional que prepare al docente, yo creo que no hay. yo creo que hay un proceso de diagnóstico del estudiante, un proceso de tratar de intervenir en esta situación con el... de los estudiantes con un equipo especializado pongámosle, ehh léase el CRA, léase la BNA ehh pero que no ha habido un... un programa que... ehh cómo podemos decirlo, ehh... despierte en la conciencia del resto del profesorado de esta realidad y que lo acerque a cómo la enfrenta a partir de que esta realidad ehh se instala en la universidad o sea a partir de la masificación de la... el estudiantado en la universidad y que, empieza a ingresar un mayor porcentaje de estudiantes con menos habilidades o, no menos habilidades, con menos formación, eeh yo creo que hay una conciencia del profesorado, pero cómo lo enfrentamos, no creo que haya una situación institucionalizada, transversal en todo el cuerpo académico.

B2

No, no lo he recibido. Ha sido yo creo que una, es una situación más bien instuitiva.

B3

Sí, yo creo que sí se requieren, yo creo que particularmente... yo creo que el elemento socioemocional es crítico ehh sobre todo en manejar las frustraciones en el periodo de exámen, o en el periodo de frustración particularmente ehh cuando tú te enfrentas a una situación en que visualizas lo que te has perdido, yo creo que hay una situación de frustración del estudiante, o la brecha cuando hay una conciencia de la brecha entre el nivel que tengo y el nivel que debo alcanzar y... yo creo que ese periodo y... significa más allá de que un conocimiento intelectual a veces tiene que ver con el área más bien emocional ehh cómo manejo la resiliencia, cómo manejo... o cómo operabilizo mis capacidades para... salvar esta valla.

Y ahí debieran haber apoyos específicos

Yo creo que esos son apoyos que son útiles porque si está ese apoyo más bien emocional o un andamiaje emocional que te contenga en esta primera etapa, más fácil va a ser la transición y alcanzar el perfil o alcanzar el, el punto de llegada digamos de la formación académica.

Y que tú lo asocias al conocimiento. En ese sentido por lo que decías anteriormente, es decir, si yo logro resolver esto mínimo, estos bienes básicos por decirlo que están asociado a lo emocional, yo lograría eventualmente esos elementos de conocimiento que me permitirían superar la vulnerabilidad.

O sea, yo entiendo que el tema de la vulnerabilidad es un conjunto de elementos, donde el conocimiento es un área, un elemento...pero el elemento emocional también es un elemento, y por tanto...esa, andamiaje emocional que te menciono eh te permite ehh movilizar o hacer más eficiente el proceso de aprendizaje en el sentido de que ehhm la situación de frustración particularmente por ejemplo del estudiante que viene un liceo, de un colegio ehhmm municipal, público en el cual él estuvo acostumbrado a sacar buenas notas dentro su contexto pero en el cual cuando llega a la universidad y no logra esas buenas notas y al contrario, puede que incluso esté por debajo de la nota de aprobación y se genera una frustración por sus expectativas propias de que él iba a rendir igual como en el colegio y...yo diría que el andamiaje emocional es el que te permite construir ehh construir ehh o, desarrollar ehh las características para superar ese element...esa, esa brecha.

B4

Es que como te contaba, también hay como hay un elemento hay dos cosas; hay una dimensión que está en lo emocional que obviamente cuando tú sientes que no estás alcanzando y...hay periodo de excepción ehh esa falta de motivación puede ser una causa de deserción, porque te puedes sentir fuera de, que no perteneces a este ambiente, no estás preparado, no estás hecho, no vas a ser capaz de alcanzar ese espacio, entonces hay que tener ciertos elementos que te permitan hacer la transición y que te permita darte cuenta que las capacidades sí están ahí, pero lo que falta llenarlas ciertas habilidades o conocimientos que te permitan ir movilizando la construcción de tu carrera de tu desarrollo personal, ése es un espacio. Pero el otro espacio tiene que ver, como te decía entre vulnerabilidad y pobreza y...el estudiante que...vulnerable y que además es pobre, en términos económicos, también puede sentir la presión de que esta cosa puede ser demasiado el esfuerzo, ehh que va a invertir y que a lo mejor no va a lograrlo y que por tanto no vale la pena hacer el esfuerzo y que lo que más vale ahí es ponerse a trabajar rápido entonces ehh la falta de apoyo en esa instancia puede significar que yo opte por el mundo del trabajo, aunque sea un trabajo no calificado, o sea generando ingresos rápidos, entonces yo creo que en esas dos dimensiones sí están en riesgo del, de la deserción, claro.

C1

O sea, teniendo conciencia de que en nuestra universidad el 90% reúne estas características de los estudiantes, ehh uno tiene que tener un criterio de que en realidad hay que ayudar a construir ese andamiaje, entonces ese andamiaje ehh significa que el rol del docente hoy día ya no es solamente acompañar el proceso de aprendizaje ehh de la especialidad o de tu área profesional. El rol nuestro es también acompañar en esa, en ese apoyo del andamiaje personal en términos de la resiliencia...y lo otro que yo diría es que, ehh es más prioritario en este...en el caso nuestro, el vincular ehh la formación con el elemento...el elemento más, palpable al principio, o sea yo creo que eh el estudiante nuestro no viene capacitado o preparado todavía para la abstracción intelectual profunda, entonces si yo...en los primeros cursos lo creo desde la perspectiva de la, de la ehh tradición académica universitaria ehh en que uno abstrae el problema del estudiante y subirse al carro del...proceso se le hace muy difícil. Y en ese contexto el modelo por competencia tiene la ventaja de vincularse más rápidamente con el mundo real. Entonces esa vinculación de lo real ehh yo diría que es importante, el sentir para qué estoy aprendiendo, y a eso me refiero con la vinculación del mundo real. En algunos casos por ejemplo, el sentir de que la ecuación está asociado a algún desempeño, de que el, el, el elemento de la matemática, ehh se da...va a tener una función operativa digamos, en la medida de que tú sabes esa situación, y el estudiante puede poner los pies sobre algo tangible

digamos, después le es más fácil entender el proceso de la abstracción. Para mí el proceso de abstracción es una etapa ehh que sí, que...que tal vez es un supuesto, equivocado en el mundo universitario, en que los estudiantes llegan preparados para la abstracción y si no preparamos esa primera base digamos, también puede ser un motivo, motivo de desmotivación.

Ahora, eh, dentro de esa perspectiva, yo podría...eh, asumir que no queda claro eh, cómo la universidad lo resuelve, sino que más bien es un tema del profesor frente a su quehacer docente, por ejemplo, para afinar la pregunta eh ¿tienes claro cómo la universidad conceptualiza vulnerabilidad?

Como institución o como un todo, yo creo que no hay una definición, ehh lo que hay tal vez sea una discusión académica en espacios distintos de la universidad, por ejemplo tal vez, la carrera de sociología, para la carrera de psicología, en algunos espacios académicos donde este concepto les es propio, es probable que yo tenga muy claro lo que es la vulnerabilidad, pero en, en...un concepto transversal de la comunidad universitaria, yo creo que no, no está del todo internalizado, de hecho yo creo que es un tema que ni siquiera sé si es que la sociedad chilena, o la comunidad universitaria global del país, tenga una claridad de ese tema. Yo creo que existen más bien, intuiciones acerca del tema.

C2

Sí, yo creo una estrategia que ha desarrollado la universidad es el CRA con los talleres de desarrollo psioemocionales o socioemocionales, no estoy seguro si es que es uno u otro, pero el tema es que, ehh estos talleres por lo menos la experiencia que yo he visto, que es en los estudiantes, en que han habido acercamientos o ha habido procesos en los cuales los estudiantes han participado y...ellos han sido, influidos positivamente ¿ya? Ahora desde esa perspectiva, yo creo que la vicerrectoría académica ha planteado preocupaciones en esa línea, ehhh por ejemplo tal vez por la BNA que hay cierta línea. El tema es que yo creo que hemos estado aprendiendo estos últimos años, no sé si está sistematizado, ése es el punto o cómo se va sistematizando, ya. Ahora pero si tú me hablai como profe, porque también hay que decirlo, yo tengo una dualidad, porque yo no soy solo profe, yo soy también directivo, entonces yo tengo conocimiento desde la perspectiva del directivo, si no fuera directivo no estoy seguro si tendría conocimiento de ese programa...

No claro, ahí en ese sentido la interpelación es como docente.

Por eso mismo, por eso mismo te lo planteo, yo creo que a lo mejor como docente, ehh esa información no está tan bien masificada, no está disponible para toda la comunidad universitaria.

C3

No. Bueno, no sé si pueda llamar apoyo específico a la conversa contigo en estos temas...

D1

Sin duda alguna, yo creo que es crítico, de hecho eso es lo que hace que yo crea que el rol del docente no pasa de moda, porque en el fondo el rol del docente no es transmitir el conocimiento. Es, ehh mediar si tú quieres pero en el fondo es, en el fondo, hacer descubrir al estudiante sus capacidades, o ayudarle a construir sus capacidades, y por otro lado, también detectar sus miedos, yo diría que a veces el miedo de ellos los paraliza en el conocimiento, ehh específicamente, yo creo que en el área más cuantitativa, la matemática...ellos vienen con temores...ellos vienen con eh, con eh, con fantasmas, entonces si tú logras hacerles ver a ellos esos fantasmas que ellos tienen, y desarmar esas construcciones que ellos tienen, ehh sin lugar queda el espacio libre para el autoaprendizaje, en el fondo, el problema es que ellos no aprenden porque no tienen el andamiaje para construir conocimiento, si ése es el tema.

E1

Sí mira, ahí hay...hay tal vez una de las líneas, de lo que te comentaba de lo concreto y fue por ejemplo el empezar a utilizar el, aprendizaje basado en proyectos, el cual...pongo al estudiante en una situación de un, de una...de un posible desempeño profesional de ellos, como pudiera ser una consultora ¿ya? Es un espacio donde ellos se van a desarrollar, y donde ellos tienen que entregar al final un producto ehh en un estilo de comunicación, como el que ellos van a desarrollar en su vida profesional. En el caso nuestro, el documento es un estilo de informe de consultoría, en el cual aparte de desarrollar el aspecto técnico propio de mi ramo, tienen que desarrollar el elemento del manejo del lenguaje, con la formalidad que corresponde, a lo que va a ser su desempeño profesional. Yo creo que esa vinculación, ese conectarse con, qué va a ser mi vida profesional, es un elemento que permite ehh visualizar que lo que estoy haciendo tiene un correlato con mi futuro y por tanto, es importante que lo domine. Yo creo que eso es una experiencia positiva.

Observación final:

También este elemento que tú, te comentaba cuando, cuando decíamos que los cabros, tienen sus fantasmas; el hecho de haber estudiantes que por ejemplo se aproximan ehh...a un problema y en el transcurso del semestre tu logras darte cuenta que, al término del ellos son capaces de pararse frente al problema y elaborar eh la forma de solucionarlo, te lleva a concluir que, tal vez ehh sobreabundar en contenido, no es lo que nosotros debíamos hacer, sino, focalizarnos, en construir estas competencias que al final te permite que después independiente de qué otra cosa tiene que hacer, tenga los elementos para construirlas porque la información está disponible.

Sujeto 5 : Mi nombre es Sujeto 5, soy director del área de servicios e Industria de la facultad técnica de la Universidad Católica de Temuco, y hago docencia en la carrera de técnico universitario en administración de empresas. Las asignaturas que actualmente estoy haciendo son administración de empresas y administración de recursos humanos.

vamos a comenzar con las preguntas, eh, los ítemes son; concepto de vulnerabilidad, formación docente, respuesta institucional, expectativas docentes y estrategias de trabajo. Primer tema, Concepto de vulnerabilidad:

A1

Para mi vulnerabilidad es la condición en la que se encuentran las personas y en este caso los estudiantes de ausencia de condiciones, conocimientos, capital intelectual, etc. Necesario para poder enfrentar de manera adecuada una formación de nivel superior; pero al mismo tiempo, asocio al concepto de la vulnerabilidad, una condición socioeconómica que le impide al individuo desarrollarse de manera óptima como persona. También eso considera, una condición de entorno, una condición de ambiente, de privada desde el punto de vista socioeconómico. Por lo tanto le pone en una condición de vulnerabilidad frente al desarrollo y frente a la condición de sus pares que tienen otro nivel de vida, o han tenido otro nivel de vida y en consecuencia tienden las personas en vulnerabilidad a tener una respuesta muy por debajo de lo que se espera de los estándares que están establecidos.

A2

Sí, un alto porcentaje de los estudiantes con los cuales yo trabajo provienen de un contexto socioeconómico de vulnerabilidad. Asociado a ello, como decía en la primera pregunta, a una serie de otras condiciones que se dan en este tipo de entorno, y que tienen que ver con estructuras familiar, dinámica familiar, eh, y como decía antes también, capital cultural, formación.

A3

A ver, el estudiante vulnerable eh, adolece de ciertas competencias para insertarse de manera adecuada y exitosa en el mundo universitario. Una de las características más eh, notables o más observables desde mi punto de vista es el analfabetismo universitario, vale decir, los estudiantes no son capaces de integrarse de manera adecuada en el lenguaje eh, académico, en eeel, los códigos académicos, en eeell, el mundo académico que no solamente requiere el conocimiento de cierto lenguaje, el manejo de ciertos códigos, si no también ciertos comportamientos,, disciplina de trabajo, responsabilidad, incapacidad para resistir ciertos niveles de frustración eh, la capacidad para poder insistir frente a una situación difícil y no abandonar eh, para mí son esas, esas eh, manifestaciones claras de lo que identifica o caracteriza a un estudiante vulnerable

B1

Mira yo me atrevería a decir que en términos generales los docentes ee, nos hemos ido formando en el rigor del aula eh, no he sabido de un programa ee, pensado, planificado en donde los docentes hayan sido capacitados o hayan sido formados para trabajar con estudiantes en condición de vulnerabilidad. Pero sí creo que la experiencia de muchos de los docentes que trabajamos acá, ha permitido ir aprendiendo un poco... ensayo-error por una parte y también eh, lo que muchos de nosotros hacemos es irnos interiorizando eh, formándonos, autoformándonos eh, enfrentar de manera adecuada a estudiantes con niveles, o con altos niveles de vulnerabilidad.

B2

No, personalmente no, nunca he recibido una formación ehhh pensada, planificada, organizada..no.

B3

Yo creo que sí, yo creo que los estudiantes necesitan de ciertos apoyo específicos pero aquí yo creo que hay que hacer una observación que a mi juicio me parece que es fundamental; y es que, los estudiantes necesitan un apoyo integral, no ayudarles en situaciones bien puntuales por que a fin de cuenta lo que se espera, es un cambio o un salto cualitativo en su formación, hay ciertos elementos que ellos deben adquirir con rapidez para poder insertarse de manera adecuada y exitosa en este contexto universitario o en este contexto académico por lo tanto ayudas específicas, si bien es cierto, pudieran ser necesarias, pero lo que ellos necesitan es una ayuda programada una ayuda integral, formal, de largo plazo que les permita ir acortando las brechas que existen entre ellos y los estándares que tenemos como universidad y las expectativas también que se tienen de un profesional universitario.

B4

No tengo acceso o no he tenido acceso ni conocimiento de investigaciones que se hayan realizado al respecto, por lo tanto mi opinión no es más que una apreciación sobre esta correlación entre vulnerabilidad y fracaso ehhh pero creo que sí, creo que hay una cierta correlación entre vulnerabilidad y fracaso precisamente por que el estudiante no tiene las herramientas, no tiene los elementos para poder desarrollarse o poder insertarse de manera adecuada como yo decía antes dentro de los estándares ¿no? Y en la mayoría de los casos no son capaces de responder a los indicadores que como universidad o como academia tenemos.

C1

He visto que la universidad está haciendo esfuerzos, y esfuerzos notables por primero entender el fenómeno ehh poder conceptualizarlo y luego desarrollar algunas estrategias no, que permitan a los estudiantes en condición de vulnerabilidad ehh alcanzar estos niveles de los cuales yo he estado hablando aahmm ahora, creo que la universidad está consciente como institución, de que existe esta problemática dentro de ella y ehhh como digo está haciendo los esfuerzos, y está haciendo los programas de apoyo académico, principalmente aquellos que derivan del CRA que precisamente pretende ehhh entregar a los estudiantes aquellos elementos con los cuales no cuenta y que son necesarios. Eso por una parte, y por otro lado creo que existe un fuerte interés en desarrollar programas de asistencialidad que también permite a los estudiantes alcanzar condiciones necesarias para poder desarrollar de manera adecuada su formación. Y esto tiene que ver con alimentación, tiene que ver con, condiciones económicas con condiciones de vida y por otra parte creo que también existe una conciencia colectiva entre los docentes de que trabajamos con estudiantes en condición de vulnerabilidad por lo tanto tenemos una mirada y una propuesta más cercana, distinta no paternalista pero si de apoyo y de orientación para nuestros estudiantes.

C2

Ehh bueno yo mencioné las del CRA, también está el programa BNA que tiene como norte apoyar a los estudiantes con apoyos específicos. Ehh creo que sí, creo que estos programas son los que yo podría mencionar como más conocidos. Sé que existen otros programas no, pero tienen que ver más que nada con asistencialidad.

C3

Bueno yo mencioné el CRA ehh pero el CRA tiene la particularidad que desarrolla programa para todos los estudiantes, no, ehhh sin embargo creo que surge también de la necesidad de

mejorar los niveles o de mejorar los índices o indicadores que nosotros tenemos como universidad. Ehh y permitir a los estudiantes como ya he dicho insertarse de manera adecuada. Ahora, ehh son programas que apuntan a la generalidad no, de los estudiantes, en su proceso formativo, ehh pero como dije recientemente, existen estos otros programas como la BNA que sí está apuntando a estudiantes que provienen de condiciones de vulnerabilidad, no, y que están debidamente pesquisados.

D1

Sí, yo creo que hay...este... es que es una pregunta compleja porque depende mucho de...la visión que el docente tenga de...la condición de vulnerabilidad por una parte y también de cómo el docente entienda su rol, frente a los estudiantes con los cuales tiene que desarrollar una asignatura ehh no me atrevería a generalizar pero si yo diría que las expectativas docentes, cuando son reales, ayudan, apoyan y provocan en los estudiantes un cambio, ahora, si las expectativas docentes están en directa relación con el perfil, no, de...la carrera, con el perfil de...formación, con el perfil de salida, de los estudiantes y obviamente lo que el contexto laboral espera, sin duda que se convierte en una condición exitosa, es decir “yo espero de mis estudiantes tales o cuales comportamientos, tales o cuales competencias, tales o cuales conocimientos manejo de tal nivel de información porque, es lo que el contexto laboral requiere, es lo que el perfil de egreso requiere...cuando existe esa sintonía y esa alineación creo que las expectativas docentes tienden a que los estudiantes funcionen. Por el contrario, cuando un docente tiene expectativas alejadas de lo que realmente se requiere, lo que dice el contexto laboral, lo que dice el perfil de egreso se produce una suerte de desconexión y se producen también ciertos niveles de frustración no, muchas veces los docentes tienen o algunos docentes tienen alguna, un concepto, o preconcepción de lo que el estudiante debiera ser, y caemos en descontextualizaciones, ehhh si un profesor piensa que un estudiante de la UCT debiera alcanzar el nivel por ejemplo de los países desarrollados, los estudiantes de los países desarrollados...lo que puede ocurrir, no ehh a veces he escuchado comentarios de docentes que dicen “este estudiante no sabe nada” “este estudiante no tiene nada, por lo tanto el futuro que le espera es negro, cero...ehh esa expectativa es, lapidaria por una parte y precisamente porque el profesor tiene un estándar demasiado alto, no, ehh a veces nos sentimos frustrados cuando vemos indicadores internacionales no cierto y comparamos a nuestros estudiantes con los indicadores internacionales, nosotros decimos “bueno, estamos a años luz” “que pena” etc. Pero creo que aquí el compromiso debe estar y la expectativa debe estar comprometida con el perfil, con el contexto laboral, con el contexto, regional con el contexto nacional.

E1

Desde mi experiencia, el trabajo que yo realizo con estudiantes en esa condición es, bastante más cercano que con el resto de los estudiantes. Es decir, me preocupo por apoyarles en el aula y fuera del aula, por lo tanto son los estudiantes los que vienen a consultar porque yo les cito no, les pido que vayan a mi oficina o podamos trabajar un contenido o podamos trabajar una cierta experiencia que tiene que ver con la formación que estamos dando a través de la asignatura ehh, me preocup también de su formación personal, en términos de, apoyar el uso de vocabulario, ehh como ya decía hace un momento atrás, ciertos códigos que son propios del mundo académico, ehh no siempre es posible hacerlos dado a los tiempos que tenemos que son muy acotados pero hay esfuerzos, y me preocupo de tener esos esfuerzos para conseguir alcanzar esos estudiantes que van quedando un poquito más atrás, se van quedando atrás, precisamente por su condición. Principalmente por su capital intelectual que traen, no. Me ha tocado trabajar con estudiantes que, eeh escriben muy mal por ejemplo, es expresan muy mal, tienen un vocabulario muy limitado, por lo tanto su capacidad de contextualizar es

bastante ehh excasa, les cuesta conceptualizar, su nivel de análisis también es pobre y digo pobre en función del estándar que tiene la academia, no, es decir es necesario acortar la brecha y alcanzar estos niveles, y allí es donde se nos produce este problema que como digo, desde mi experiencia he visto que es interesante cuando uno se acerca al estudiante, es difícil que el estudiante se acerque a uno como docente, es más fácil que uno como docente se acerque al estudiante y vaya trabajando esas áreas que se encuentran deficitarias...el tiempo como dije recién no es el más adecuado pero esa ha sido mi experiencia con algunos de estos estudiantes.

Sujeto 6: Presentación Mi nombre es Sujeto 6 , soy profesor de la facultad de Derecho, estoy hace 20 años trabajando en la Universidad y hasta el año pasado estuve dirigiendo por tres años el centro de ética, que lo menciono por que no está alojado acá en esta unidad si no que está a alojado en el instituto de estudios teológicos entonces tengo la visión de las dos partes.

A1

-¿En el contexto de estudiantes vulnerables?

- Claro

- En el contexto de los estudiantes universitarios entiendo por vulnerabilidad, se refiere a las personas que llegan a la universidad sin haber desarrollado previamente toda su capacidad, llamémosle intelectual, o de estudio. No por falencias personales si no por problemas en entorno del cual vienen, del liceo, de la familia, etc. Que no los han desafiado lo suficiente.

A2

Sí, yo diría que la buena parte de los estudiantes de la UCT y buena parte de los estudiantes en Chile también son, precisamente vulnerables entonces contacto yo diría a diario.

A3

Mira el estudiante vulnerable es el que viene de establecimiento de enseñanza media en que no se les exige lo suficiente, que no los desafía eh por lo menos lo que llegan acá a Derecho son estudiantes que en general tuvieron un buen rendimiento en el liceo, tuvieron buenas notas, pero quizás en nota...son capaces entonces las lograron si mayores esfuerzos. Entonces se produce un choque en la Universidad cuando con ese mínimo esfuerzo en vez de sacarse un seis que estaban acostumbrados, se sacan un tres, pero tienen capacidades para sacarse más nota, pero no han desarrollado esa capacidad.

¿Alguna otra característica? ¿o eso sería?

Yo creo que eso es lo principal. Normalmente la vulnerabilidad se asocia a temas de ingreso familiar, yo creo que más que el ingreso familiar, tiene que ver con la experiencia intelectual previa. Normalmente van ligadas por que las familias con menos ingresos envían a los niños a colegios menos exigente, de menor calidad, pero también puede darse un colegio particular pagado que es muy poco exigente, en ese sentido, es igual de vuln...es más vulnerable incluso que alguien que estudia en un liceo Bicentenario que le exigen mucho aunque sea gratuito.

Claro, si eso es verdad.

B1

Yo creo que no desde la llegada, o sea nadie llega por capacitado no, pero si la instancia ofrece instancias de capacitación, todos los cursos los talleres que hace el Cedit, yo creo que muchos apuntan en ese sentido si hay instancias de capacitación, y como no son obligatorias no todos los docentes están capacitados

B2

Sí, debido fundamentalmente a los talleres del Cedit, y lo que fue re importante para mí, fue un curso que se hizo precisamente en temas de equidad de ingreso inclusivo, un curso que organizó la universidad hace... tres años, tres, cuatro años, que hizo un proyecto MECESUP financiado por el MECESUP y ahí yo tuve una capacitación importante un grupo de

profesores de prácticamente toda la facultades, la facultad técnica no existía en ese entonces, entonces no había académicos de la facultad técnica pero de todas las demás facultades sí.

B3

Sí, yo creo que necesitan, necesitan en el aula que el docente esté más pendiente, esté encima de las características de las necesidades de aprendizaje y también apoyo extra aula. Todo lo que hace el CRA por ejemplo ehh talleres, tutorías de parte de alumnos de curso superiores, todo ese apoyo yo creo que es muy necesario.

B4

Sí, sí, yo creo que sí, en la medida que una alumno vulnerable no tiene estos apoyos de los que estábamos conversando lo más probable es que termine desertando, fracasando, entonces en ese sentido sí hay una relación.

C1

A ver, como te decía que se aborda con los cursos de Cedid, con alguna capacitación a los docentes. Se aborda por otro lado con muchas instancias de apoyo a los estudiantes, pero son cosas que van como por canales paralelos que no se topan, entonces ahí yo creo que hace falta un trabajo más coordinado, además sobre todo por los docentes, como es de carácter voluntario, los docentes que asisten al final son los más motivados ehh los que se dan cuenta de que la dificultad existe, pero hay muchos docentes que no, ni siquiera la perciben entonces al no darse cuenta que la dificultad existe, no tiene ningún interés en capacitarse, y es un círculo vicioso.

C2

Sí. Yo participo en una comunidad de aprendizaje en el tema de equidad, que fue fruto de este curso que te comentaba, algunos de los docentes que hicimos el curso quedamos más motivados y seguimos trabajando el tema y ahí hemos desarrollado, cuando hay un repositorio de varias técnicas concretas de cómo trabajar con los estudiantes más vulnerables. Entonces ahí yo creo que ahí hay una, una herramienta concreta de la que se puede echar mano.

¿Podría mencionar alguna estrategia, así por mencionar solamente?

Claro, hay trabajos con el estudiante en el aula que se llama “el secretario” que el estudiante que es más callado, que se nota que le cuesta, se hace un trabajo grupal, y se le nombra secretario en el sentido de que tiene que expresar después cuáles son las conclusiones que habría, después de que responde todo el grupo, entonces ahí se le da la oportunidad a este estudiante de hacer la síntesis, de recoger todo lo que dicen sus compañeros y de “amarrar” en el fondo todo lo que se está discutiendo. Ehmm otra estrategia bien bien potente, es el trabajo con pares, o sea en los grupos es intencional que los estudiantes que tienen más dificultad, queden con los estudiantes más aventajados para que vayan apoyándose, ese diferencial se ve llenado muy rápidamente por un estudiante un poquito más aventajado que sus compañeros. Otra estrategia útil, son los temas de aprendizaje servicio, en que el estudiante ve que lo que está aprendiendo le sirve en el contexto del cual proviene. No es una cuestión lejana que cuando se reciba, va trabajar a lo mejor en otra región, en otro contexto social, familiarizándose con la misma gente con la que vive, puede ir de a poquito ayudando con lo que va aprendiendo.

C3

Claro, en el curso que te mencioné.

D1

Sí, sí, de todas maneras, creo que se da el tema como de la profecía cumplida. O sea si el docente llega “ahh pero si este cabro, pucha pobre, pero egresó de un liceo en el que apenas le enseñaron a leer y a escribir, en la familia nunca lo apoyaron, más encima que tiene que trabajar en vez de estudiar, no tiene ningún futuro” si uno lo mira así, claramente no tiene ningún futuro, pero si uno lo mira distinto, dice “este a pesar de las dificultades, logró entrar a la Universidad; tiene capacidad” entonces si se aprovecha esa capacidad, el chiquillo puede salir adelante.

E1

Ehh lo abordo poniendo ojo precisamente en quiénes son los que van más...un poquito más atrasados, ehh poniendo atención en cuáles son sus necesidades eventualmente derivando a instancias del CRA o las que existen si es que llega a ser necesario. Pero sobre todo apoyando en el trabajo en aula, qué se yo, en trabajo en grupo me fijo donde se ubican, con qué compañeros se sientan, así por todo los grupos, pero especialmente por esos grupos, viendo que el estudiante pueda ir sacando en el fondo todo el materia, todo el provecho que tiene.

Sujeto 7: Presentación. Mi nombre es Sujeto 7 , ehh soy directora de la carrera de Kinesiología, ehh he realizado docencia aquí en la universidad desde el año 2012, en la escuela de ciencias de la salud. Particularmente en primer año.

A1

Vulnerabilidad, ehh, en realidad yo creo que tiene como varios aspectos, pero, creo que, viendo como un, como de forma más directa, estaría relacionado con algún, puede ser con alguna situación, puede ser, un hecho o un estado que esté viviendo alguna persona y que la haga eehh más, eehm, valga la redundancia, vulnerable o expuesta a factores externos que puedan influir en su día a día, o en sus quehaceres de su día a día, o de su vida cotidiana. Como expuesto, a factores que a veces no son positivos, son más de un carácter negativo que pueden afectar su día a día y su desempeño

A2

Ehh sí, sin embargo yo creo que un personalmente yo creo que varios docentes desconocemos también la situación de cada uno de los estudiantes. Imaginamos por el contexto y por el perfil que también que tiene la universidad, que estamos con estudiantes que son vulnerables y que puede ser de distintos puntos de vista. Pero, así que nosotros conozcamos uno a uno yo creo que en la realidad es difícil saber cuáles son, podemos distinguir casos, pero yo creo que faltan muchos también que todavía nosotros no los conocemos, imaginamos nomas, sacamos de forma indirecta.

A3

A ver, yo creo que, puede ser como lo mismo que decía, cuando tú me preguntabas qué era para mí vulnerabilidad. Yo creo que varios aspectos pueden estar considerados, dentro como de, tú me dices como del perfil del estudiante UCT – claro, del estudiante, si.- yo creo que uno, bueno, está asociado con un aspecto que es económico, de sus ingresos, sus recursos, ya n como, en forma individual y también de sus ingresos familiares en un contexto, pero también yo creo que para mí vulnerabilidad, también, desde otro punto de vista también, como desde la parte emocional, el componente psicológico de algunos estudiantes muchas veces no cuentan con todas las herramientas para poder desempeñarse en el día a día y que es como esta categoría, desde este otro punto de vista, no solamente la parte económica, sino

que desde el punto de vista como más emocional, viéndolo como en un contexto que es biopsicosocial. Yo lo veo más que nada como en esas categorías.

B1

Miré, yo creo que al no existir un perfil en sí como del docente UCT ehh y también debido como al componente y la planta docente que lo conforman muchas veces son, tenemos muy pocos profesores que son de planta por decirlo así, y muchos part-time. Entonces, ehh creo que hay algunos déficit en el sentido de que, no solamente en reconocer aspectos a lo mejor de vulnerabilidad o de cómo manejarlos, sino que también va en otro trasfondo, que muchos de los docente que uno cuenta tampoco conocen en sí el modelo educativo de la UCT, entonces, al no conocerlo, o al no tenerlo 100% claro, yo creo que es difícil también que manejen estrategias para estos estudiantes que a lo mejor son, son más vulnerables, desde el punto de vista, no sé, de aplicar estrategias educativas en sus clases ehhmm o de la misma realización a lo mejor de grupos que sean más focales, dado el tiempo, no sé, yo creo que ahí hay un déficit, ehm cuanto al global, como al número mayor de docentes. Ahora los que ya llevamos años a lo mejor en la universidad y que vamos tratando de conocer este modelo y de...llevar varios años con los estudiantes, yo creo que se han establecido algunas, algunas herramientas, y que se manifiestan de hecho en los cambios que también tienen las metodologías de las clases también.

B2

Yo creo que en forma directa, como algo por vulnerabilidad, no. No, no creo que está mas asociado a capacitaciones en cuanto al modelo educativo de la universidad, o a jornadas que uno a lo mejor de cierta forma, pudiese tocar algunos elementos de vulnerabilidad, pero como tan explícito, no.

B3

Sí, yo creo que sí. Pero ahí, yo creo que lo vital es un buen diagnóstico, o sea tal vez los docentes o uno como docente puede identificar, pero yo creo que también necesita un apoyo a lo mejor de la universidad a través de un buen diagnóstico y que hayan elemento o unidades de apoyo, sé que existen, pero talvez, la forma de como derivarlo o [SIC] obtener estos apoyos, muchas veces no está tan claro, Hay cosas que uno sabe que existen, pero no sabe en realidad cómo llegar a esa, a esos elementos de apoyo que otorga la universidad. Creo que no es un déficit al 100% pero falta a lo mejor como esas vías de comunicación para ser llegar a los estudiantes y que obtengan ese apoyo. Y el apoyo yo creo que no solamente es la parte académica, sino que tiene que ser como algo integral. O sea también la parte psicológica, la parte social, es relevante para un buen desarrollo. El estudiante no solamente es conocimiento, o sea, hay que mirarlo como un ser más integral. Sí.

B4

Yo creo que sí, porque yo, bueno sé que a lo mejor hay estudiantes que tienen algunas características de vulnerabilidad y salen o egresan sin ningún problema o tienen talvez tienen algunos pequeños déficit en el camino pero egresan. Pero a lo mejor hay otros que uno no las pesquisa a tiempo, y si no reciben el apoyo adecuado creo que, pueden hacer deserción pu. Por eso yo creo que es vital el apoyo continuo, pero que sea con una monitorización adecuada, con un grupo que apoye, ehh estos aspectos.

C1

Yo creo que, yo creo que ese es uno de los puntos más importante que tiene la universidad, el tema de la vulnerabilidad, dado el perfil que tienen los estudiantes de la Universidad

Católica. Ehhm yo creo que existen varios programas de apoyo, tanto por decirlo, pedagógico, académico y también sé que existen todas las redes desde el punto de vista más social y emocional. Pero como comentaba hace un momento atrás, puede ser que uno desconoce cómo derivarlos de forma, más diligente por decirlo así, sabe que existen, pero a lo mejor en forma oportuna, mucha, o muchas veces por el tiempo uno no los deriva en el momento adecuado, y más que nada también por el tiempo también que tienen los mismo docentes, pero la universidad como tal yo sé que tiene unidades que brindan ese apoyo de manera integral a los estudiantes que son más vulnerables.

C2

Yo, sé que existen programas a nivel centro de recursos de aprendizaje asociada a la Dirección General Estudiantil, eehmm principalmente el CRA en los apoyos pedagógicos, también sé del punto vista psicológico, la parte social también a partir de la DGE, pero por ejemplo a niveles de carrera, eehm yo creo que más que nada está a cargo de los mismos entre comillas, como algo “informal” los docentes se dan cuenta de algunos estudiantes, y se podrá conversar en los consejos de carrera o reuniones de carrera, pero como una unidad a lo mejor que haga una...un filtro o se preocupe de esta situación, no existe.

C4

Ehh solamente podría, ehh mencionar, ehh como apoyo más que nada de estrategias pedagógicas, si, solamente eso, desde ese punto más que nada, desde el punto de vista pedagógico, no como de apoyo o, o de contención como por ejemplo emocional o el aspecto psicológico que uno también pudiese relacionar con consejerías que se pudiesen hacer con los estudiantes, no. Solamente como de apoyo vinculado a la parte como más pedagógica, en el aula.

D1

Ehh, yo creo que, yo creo que sí o sea la, se refiere a las expectativas de uno como docente – claro, y si es que impacta sobre el estudiante.- ah, si lo que uno realiza en otras palabras en el aula tiene algún impacto en el estudiante, ¿Eso? – claro, o la visión que ud, tenga en específico sobre un estudiante, como expectativas de logro o fracaso, en ese sentido puede ser.

O sea yo creo que sí hay una relación directa y depende también del mismo docente, de las características que tenga cada docente y de la motivación que tenga también al impartir sus clases y de en realidad como mirar, como a largo plazo. Por que muchas veces en los estudiantes no vamos a lograr cambios en la primera semana, o en el primer semestre, entonces hay que mirarlo a largo plazo y estar motivado a que los chicos si reciben una buena guía, eehh de manera integral, obviamente hay cambios en su vida pu´ y que repercuten a nivel familiar a nivel de la sociedad y todo. O sea todo es como un efecto en cadena

E1

A ver, primero, en realidad como desde el punto de vista pedagógico mis clases por lo menos son como bastante participativas eehh y... no logro a lo mejor identificar al 100% pero sé de aquellos que a lo mejor tienen mayor dificultad y uno hace un trabajo más focalizado y va haciendo cambios también durante el mismo proceso del semestre, o estos periodos que uno tiene como de retroalimentación que uno tiene con ellos. Y desde el punto de vista como más, como más emocional la verdad que desde mi experiencia personal, siempre he tenido como o he sentido cercanía de los estudiantes conmigo, entonces generalmente uno ya tiene como un atisbo de aquellos que están pasando como por momentos complicados, pero ehh no sé a mí me pasa que generalmente los estudiantes se acercan a conversar conmigo y coincide más o

menos como el diagnóstico que uno hace previo a aquellos que puedan presentar problemas. Pero la verdad es que ellos solos se acercan a conversar, u otros amigos me dicen, no sé, se acercan a conversar con uno y le plantean la situación de su compañero o amigo, entonces la verdad que ehh desde ese punto de vista ha sido como más fácil, pero yo creo también depende a lo mejor como de la personalidad o como te vean los estudiantes a uno. Algunos se acercan más otros menos, depende también de la personalidad del profesor.

Sujeto 8: Presentación. Mi no nombre es Sujeto 8, soy educadora de párvulos de profesión , ehhm magíster en educación, aquí en la Universidad Católica trabajo hace 25 años...la carrera tiene sobre 25 años, la carrera de educación parvularia, a eso me estoy refiriendo, a la carrera de...a la Facultad Técnica, estoy desde sus inicios, dijéramos ¿hace tras años?...ehmm ahora, el ramo que he hecho aquí en la carrera es innovación a la creatividad y expresión infantil, ése es el ramo que hago y lo hago en primer año, primer semestre y segundo

semestre ¿ya? Ehh en el caso de educación parvularia, bueno he trabajado también dentro de los lenguajes artísticos y ehmm también en el área práctica profesional.

A1

Mira, la vulnerabilidad yo la asocio ehh al inicio, porque como trabajé en JUNJI lo asocio a la pobreza fíjete, ehmm pero, ehmm yo estando acá en la universidad y al saber que recibimos alumnas de los quintiles, nosotros son alumnas, estudiantes de los quintiles más bajos, ehh es una, es una relación de exclusión, ¿ya? Hay un problema con la inclusión de ellas ¿ya? Ehh ése es mi, mi, cuando...porque también la vulnerabilidad socioeconómica que es ésa la que, más va ligado a lo nuestro, ehmm ahora, las alumnas nuestras ehmm no son todas de origen...no son todas vulnerables, dijéramos, pero en su gran mayoría sí, eso te pudiera decir yo.

A2

Claro, en el primer año, este año sí, yo diría que, al preguntarles, la semana que recién pasó ellas provienen de lugares lejanos, lejanos a Temuco algunas y son vulnerables, dijéramos, son alumnas vulnerables.

A3

Lo caracterizaría, en el diagnóstico me di cuenta, porque; primero que nada ehh como lo mío es innovación a la creatividad lo primero que pregunto, en una de las preguntas les pregunto si ellas han ido alguna vez a ver teatro, a ver cine, a una, aun recital pero pongo qué recital, si ha escuchado música clásica ehmm también qué lectura está ella en este minuto llevando en casa o el transcurso de su...en la micro, en el bus qué se yo, y no aparece, Jorge, nada de...teatro, este año nuevamente sólo dos alumnas de las 43 alumnas había ido a ver una obra de teatro y ellas son todas con cuarto medio. Sí algo de lectura de teatro, pero que no es lo mismo, ¿ya? Y de música clásica, aquí nada...nada. Entonces eso llama mucho la atención. Ahora, yo, yo tomo algunas...elementos de esto desde, desde cuando nos iniciamos dado que la universidad da, hay un abanico que se abre a la cultura, porque mi foco es en eso. Y en ese abanico a la cultura puse una, una...que lo entrego desde el primer día, junto con la guía, entrego una, una, pauta bien digo, en la cual, tienen ellos que hacer un informe en la cual tienen que asistir mínimo a tres eventos culturales, de la universidad, puede ser también de otra universidad, de La Mayor, etc...

-Ahora, es interesante lo que tú dices porque...

-Pues es una estrategia

- Claro es una estrategia, pero al mismo tiempo, tú pones el, el foco...y...en el acceso a la cultura, entonces para ti, un elemento que caracterizaría a los estudiantes vulnerables, de la universidad, con las que tú te relaciones, es precisamente que su vulnerabilidad se expresaría en esa ausencia ¿en el acceso a la cultura?

- En el acceso a la cultura, vocabulario absolutamente, precario, ehh es decir esos son resultados ¿no? Ehmm fuera de eso, no hay conocimiento del arte, casi nada, casi nada te diría yo. Si a la historia, pero no a la arte.

B1

Yo siento de que no, que no, no estamos preparados, ahora, ehmm personalmente yo trabajé en vulnerabilidad 15 años ¿ya? En JUNJI, ya, en tiempos, de mucha mucha vulnerabilidad, y se hablaba de vulnerabilidad, asociado a la pobreza, que eso no es lo ideal, no es cierto, entonces, ehmm, ahora hay que ser sensibles frente a esto, no es una cosa tan simple, yo creo

que sería bueno tener una, no digo perfeccionamiento, pero alguna herramientas especiales básicas en las cuales poder insertar tu informe de mejor forma, en la llegada a ellas.

B2

No, no, no. Personalmente así que me haya...pero sí he leído algo.

-No claro, pero no como una política intencionada

- Exacto, no...y la respuesta a algunas cosas que ha pedido la universidad ya...

B3

Sí, yo diría que ahí, aquí la universidad, en eso sí yo diría que a través del CRA, no es cierto, lo que antiguamente era el PIVU, no es cierto, ehmm ¿PIVU se llama? Programa de vida universitaria...ayuda en cierta medida, ¿ya? Pero hay cosas Jorge, que son de tipo actitudinal, que vienen desde el hogar, que vienen desde la formación inicial tuya, las cuales nosotros tenemos que volver a recalcar, voy a hablar casi, casi a nivel doméstico, como por ejemplo; la sala...no se come en la sala, eh sí si hay frío podrán tomarse una café, una cosa así, cuando realmente no han funcionado...las calderas y estamos hablando en la noche no es cierto, eh yo no, eh a mi molesta, personalmente eso, pero tú lo, si tú lo dices desde el primer día, todos te van a tomar en cuenta eso. Eso es una situación. Segunda situación, entras a trabajar con hábitos con ellas, que no lo tienen; primer hábito, dejar las cosas limpias y ordenadas en una sala, eso es uno...porque ellas van a enseñarle a los niños y si no lo aprenden ahora, que no lo aprendieron antes, tienen que aprenderlo. Segundo, tienen que aprender hábitos de estudio, los cuales uno como, como ehh profesor, diariamente va diciendo... “esto que se pasó, tienen que volver a leerlo porque yo lo vuelvo a preguntar en la clase siguiente” y las lecturas.

Y en ese sentido Marcia, tú sientes que ehh los apoyos que tú señalas que existe, de repente ¿se restringen mucho? ¿son muy reducidos? De repente ¿debiera ampliarse un poquito más? Podrían ampliarse, creo que si se pudiera, yo creo que podrían perfectamente y tendríamos...en este caso, técnicos de mejor calidad.

B4

Bueno, no tengo la experiencia, pero creo que...las chiquillas, la gran mayoría trabajan, ayudan, se ayudan y hay becas ¿no? Ehmm aquí personalmente, a mí el año pasado, de mis cursos, repitieron, tres alumnas si no me equivoco, pero, por otros motivos, no porque...

No hay una correlación directa entre ser vulnerable y ser...fracasar en el estudio

Ehh

Bueno según lo que tú me dices, no lo ves así.

No, no lo veo así, porque...en el caso del técnico, ehh hay una cosa muy especial en ellas, que...llegaron acá, y de alguna manera lo van a sacar adelante, ahora, sí, eh yo pienso de que con un poquito de más ayuda del CRA o de algo en especial, especialmente las que tienen problemas, porque se detectan en el minuto, sobre todo sus problemas de dislexia, sus problemas que no saben hacer los informes, que no saben cómo...bueno, todo lo que esta experiencia tiene.

C1

Bueno, si a través de la pastoral, yo...he tenido en estos años que he estado acá siempre he tenido bastante cercanía, eh yo soy de familia católica y...me gusta además, ehmm y ahí, yo creo que hay un cierto apoyo, una, hay una situación en la cual ehh la chiquillas hay como un encuentro, por lo menos con las que...han querido participar, me lo...se me viene a la cabeza

tres de ellas en este minuto, y...incluso después, siguieron eh pedagogía en religión, claro que esa experiencia la tengo con educadora de párvulos. ¿ya? Ehmm pero acá también ah cuando hemos hecho las liturgias, las chicas se han acercado y después han seguido trabajando, en la pastoral. Y lo otro, cuando se han hecho las, ehh en el caso del año pasado, que por primera vez hicimos “Huellas”, que fue en el museo, ellas se sintieron muy... a ver eh cómo... porque en la evaluación me dijeron eh “dando respuesta a esos niños que no tienen” -pero me da la sensación que lo que tú me cuentas, además tiene una experiencia, tuya y de tu equipo... institucional, porque por ejemplo, una pregunta que me surge a partir de eso ¿tú conoces cómo conceptualiza “vulnerabilidad” la universidad?

- No, no porque nunca me lo ha dicho.

- Por eso te preguntaba desde la perspectiva institucional.

- Claro, yo asocio, porque lo asocio, tienes toda la razón... con... con lo que yo he participado,

- Claro, porque ahí tu bajas a la experiencia tuya, en definitiva termina siendo una cosa...

- Más personal.

- Más personal, intuitiva también en algunos casos, e incluso más cercanía, con tu experiencia vital pu´

- Claro.

- pero, desde... desde lo macro, es decir tú como miembro de esta universidad, como académico en definitiva, tú visualizas ¿tienes claridad cómo la aborda la universidad?

- Claro bueno, eh hay, hay otra parte que también he participado, que es aprendizaje servicio, la práctica y la exigencia del aprendizaje servicio, pero no eh, eso va, va diferente no, no...

C2

Bueno fuera de que, la ayuda potente que da el CRA, antiguamente el PIVU, no, bueno, también está la posibilidad de participar en distintos deportes en distintas instancias de la universidad, pero así que, que pueda decir “mira, ésta” no, no.

C3

No, no, no.

D1

Yo digo que sí, sí, sí. Porque hay una entrega fuerte, y yo creo que, en eso no...

-Pero los estudiantes, tú, desde tu experiencia, ¿crees que perciben ese, esa expectativa del profesor? ¿Se dan cuenta? ¿Les afecta emocionalmente a ellos?

- Bueno, las veces que hemos tenido, el año pasado tuvimos una alumna que no, no, no calzaba con el perfil, y se habló con ella, vieras tú, y lo entendió, lo entendió perfectamente ehhh estaba en... no le iba bien, y ella dijo “sí, realmente yo, quedo acá porque... tomé esto por, mi mamá me obligó” etc. Entonces tú, tú le sigues un poco la línea. Ehh pero yo creo que ehh una de las cosas que uno pregunta al inicio es, por qué llegaron acá, ellas te... la gran mayoría por lo menos en técnico en educación parvularia, porque no quedaron por la cosa, en el puntaje de la PSU o ehh y lo otro es porque quieren ser técnicos. Ehh ahora, eh tendríamos que medir eso, yo creo que eso es importante, habría que entrar a medirlo.

E1

Bueno lo de la cultura, lo que te dije recién para mi es potente y lo... esta es tercera, no la... claro bien digo, es mi tercer oportunidad que lo estoy haciendo, claro que, ehh que tengan que asistir a diferentes ehm eventos culturales, más aún si la universidad los tiene gratuitos también, como la UFRO, la Autónoma, Mayor, etc. Y que ellas al final, cuando me entregan el informe ellas me dicen “profesora, yo ahora podría decir, de que entiendo la música clásica, me gusta la música clásica, y por qué me gusta”. Porque en la pauta de evaluación que va dentro, dentro de este informe, ellas tienen que dar un, un informe en la cual, tienen que ir a la biblioteca, a investigar sobre el autor, tienen que, hacer un comentario

y hacer la bajada hacia los niños. Si es posible, lo que vieron entregárselo a los niños, y por qué entregárselos y cómo entregárselos.

Y haz...ahí tú has visto que hay cambios...

Claro, porque ahí entienden lo que es la apreciación estética...que ése es el punto, pero un punto escondido.

Y una cosa que, provoca cambios en su vida.

En su vida, claro.

En su situación.

Claro porque muchas dicen "si a mí, esto yo lo hubiera sabido, antes, yo estaría en otro lado" una alumna lo dijo el año pasado, "estaría en otro lado, porque yo, yo sé que soy buena, tengo muy buen oído, yo soy buena para la música.

Potente ¿ah?

Potente, y qué pasó, no había tenido la oportunidad.

Claro.

Sujeto 9 Presentación Soy Sujeto 9, trabajo en el departamento de antropología, soy antropólogo y docente de la universidad docente de primer y tercer año.

A1

Vulnerabilidad, desde mi comprensión. Es un estado, eehmm un estado, de la persona, de las personas, de una población, de un entorno, afecto a probables riesgos, ahhh no tener cubiertos los aspectos en seguridad, en salud, en...en distintos ámbitos de la vida y la experiencia humana y...básicamente eso, o sea el...asociado al riesgo, la vulnerabilidad la asocio al riesgo al no tener todo preparado para que un individuo, una población, en contexto se pueda, digamos desarrollar en una actividad por ejemplo, o simplemente vivir.

A2

Ehh claro que sí, en la práctica docente uno tiene distintos tipos de estudiante, desde los que están digamos más cómodos en términos económicos, entonces pueden cubrir mejor las distintas variables que se van a presentar, en tanto, persona ¿no?, en tanto ser humano, por ejemplo, vuelvo al tema de la salud por ejemplo, están más cubiertos, están...o son cargas de sus padres y sus padres tienen buenos planes de salud y como en esta sociedad la salud pública es relativamente ehhh digamos cubre relativamente, entonces algunos también son cargas de padres que tienen isapre o salud privada y tiene mejores planes, que se yo, por ejemplo, solamente en el tema de salud. Pero el mismo tema de contar con todos los elementos para estudiar ya, para poder comer, para poder vivir, como vivir dignamente en un espacio digamos, ya, entonces uno tiene estudiantes vulnerables en el sentido que vienen de provincias o de regiones más apartadas, aquí hay mucha gente de Aysén, mucha gente de más al sur o...entonces claro, eehh ya tienen que venir a vivir acá, salir de sus hogares, y es ahí...hay estados de vulnerabilidad, hay gente que en condiciones bastante más eeh digamos más sencillas y más, como es la palabra, es la que buscan...más vulnerable ehhmm en la, en los lugares más periféricos de la ciudad, también esos estudiantes no se alimentan de la mejor forma, pasan frío...eso lo ha visto uno desde el primer momento, entonces si el concepto lo llevamos por ese ámbito, yo diría que claro uno sí está en contacto con estudiantes que están muy bien en todos sus aspectos del bienestar social, económico y...incluso espiritual y otros que no.

A3

Claro, yo lo estoy haciendo de esa forma. O sea yo lo orientaría desde más de un ámbito por ejemplo, o sea más de una dimensión. La que ya hablé digamos que es más la social, más la material digamos, la física, y...caracterizaría al estudiante vulnerable en el sentido de que tenga las...ehm mejores condiciones de vida, en términos de "dignidad humana" y para poder vivir, entonces ya realizar una actividad, en este caso, la de ser estudiante. Bueno y, ya lo dije, salud, vivienda, abrigo, alimentación, ya...pero también yo, hablaría un ámbito, que en la universidad me preocupa mucho también que, una dimensión, que es la dimensión más espiritual, no estoy hablando de religión, no estoy hablando...pero sí estoy hablando de una dimensión humana. Yo creo que los estudiantes también están desprovistos de...de poder alimentar esa dimensión, ya, ehh y con esto me refiero también a valores a juegos de valores, ehh que pueden ser los que la universidad, digamos ehhh promueve, los que son del humanista cristiano ¿no? Ehh o pueden ser otros en esa índole, entonces el estudiante está vulnerable en la universidad, porque llega de una forma ehh vulnerable por ejemplo ahh la forma de vida...que pueda también ir contra de un desarrollo ehh espiritual y con eso podemos poner el desarrollo moral, puedo poner los elementos éticos, en fin pu' o sea...entonces sí la universidad es un camino que te lleva pa' distintos lados, entonces puedes caer en el uso abusivo de alcohol, de drogas ehh en el, en el riesgo de no aprovechar tu

permanencia como estudiante de la universidad, eh y dedicarte a estudiar entonces eehh aah digamos...pienso yo, y ahí...entonces hay otra dimensión de la vulnerabilidad aa...a poner en riesgo también tus estudios ya, excesivo carrete, una cosa. Entonces, esa dimensión pone en riesgo, la integridad de la persona ¿a?, en esta idea de la persona humana, y ahí hay esta otra dimensión por ejemplo, una cosa es que no pueda comer, bien, que tenga abrigo, que no tenga...que no tenga esta otra cobija, que yo veo que en la universidad también se va perdiendo, y uno ve que lo estudiantes parten de una forma, y algunos digamos terminan en ocho, diez años porque, por un excesivo carrete, porque...una cosa es el carrete, eso iba a decir, del fin de semana o el descansar, un poco despabilarse de toda la presión de la semana, pero otro es el carrete diario pu´...y ahí hay una complejidad.

B1

No lo sabría responder, o sea no sé si, uno podría hablar de la generalidad ¿ah? Ehhmm apenas puedo hablar por mí, yo creo que no, yo creo que en general, el estudiante es visto como una masa, como un...o sea “estudiantes”, como una cosa monolítica, homogénea, ehmm no, no, a pesar de que hay una gran diversidad, no creo que los docentes estén, en general, haciendo digamos, la..la..la mirada más diversa y viendo cuáles son sus estudiantes más vulnerables y eso, probablemente y sin duda hay casos de colegas que, que lo estén haciendo, y lo estén haciendo porque están más preparados, o porque se sienten más preparados o porque tienen la inquietud ¿no? Eeh no, no, no puedo responder digamos si están preparados o no, no, no...tu sabes que la enseñanza universitaria, no es una cuestión que se enseña, ah uno es...un, un...tiene una profesión o tiene una disciplina y que se dedica a la docencia, entonces yo puedo ser un ingeniero que me dedico a la docencia, un ingeniero comercial o un ingeniero en esto, o soy un trabajador social que me dedico a la docencia, soy un, un abogado que me dedico a la docencia o un médico que me dedico a la docencia, además de mi otra área ¿no? Yo soy un antropólogo que me dedico a la docencia, entonces los profesores en la universidad no tienen una formación en general, ya, es un proceso de autoformación, para, para la docencia y para todas las áreas o sea, particularmente para la docencia, o sea, menos hoy día, uno podría decir “están formados para...distinguir a sus alumnos vulnerables”.

B2

Mira, para trabajar con estudiantes vulnerables yo creo que no, o sea, no lo he recibido...no lo he recibido acá en la universidad, no lo he recibido, porque aquí hay muchos cursos, o sea, además de lo que contesté en la pregunta anterior, después uno puede decir que en ese proceso de autoformación hay un proceso de formación, también aquí, o sea, hay muchos cursos, que...desde que uno entra va tomando ¿no? Y...menos mal que tenemos una buena institucionalidad en eso, tenemos hoy día el Cedit, que ayuda mucho al, al, al académico o al docente ¿ya?...desde la dirección de docencia, ehmm y hace muchos años que viene dictando cursos en distintas áreas, para el mejoramiento de nuestro quehacer. En el tema de la vulnerabilidad no, quizás se ha hecho y yo no estuve atento, no he visto que se haya trabajado. Yo personalmente ehmm por una cuestión individual de persona yo pienso que me he ido preocupando también de...situaciones, de...como las que señalé...en los diversos ámbitos y lo hablo en mis cursos, los converso con mis alumnos, tanto en términos de, digamos materiales como, como estos ámbitos más espirituales que te decía. Entonces, cómo lo converso, lo converso en la medida de poder sensibilizar o poder plantear a los estudiantes el tema de la convivencia, de cómo nosotros podemos ser mejores personas cada día, entonces, en eso también nos preocupamos de nuestros compañeros, de nuestro entorno, los compañeros comen, no comen, tiene todo su...sus posibilidades...en general los jóvenes son bien, solidarios, entonces se van ayudando, pero lo hablamos digamos. Entonces en ese

sentido, de formación, no tengo una formación específica pero si una preocupación que nos lleva a...poner el tema, en la discusión digamos con los estudiantes y muchas veces con los colegas.

B3

Yo pienso que sí, o sea definitivamente sí. Eehm bueno sé que todo aquí...hay un bienestar social, hay un trabajo con...trabajadores sociales, hay becas, hay esto y lo otro, pero yo creo que sí, hay una necesidad en términos sociales por ejemplo. Y, pienso que es necesario también en términos eeh espirituales, morales, ya, valóricos. O sea ahí también, hay una necesidad en términos de acompañamiento...entonces...entiendo y sé que hay pastoral universitaria ponte tú, los...trata de hacer que la universidad esté implementando estos programas humanistas cristianos en el currículum que también quieren tener una mirada...pero ahora el cómo trabajamos con estudiantes que se...que ponen estos temas o este ámbito, lo...hacen una relación inmediata con la religión, y la religión ehh también la han digamos ya definido, la han significado de una forma...eh negativa, y porque también las prácticas religiosas de distintos cultos, también han llevado hacia eso, al fanatismo, al fundamentalismo, muchas veces lo dogmático, eehh pero...ehh...sí, se necesita.

B4

Sí, sí, definitivamente sí. O sea por algo lados que te digo, por ambos lados que te digo, o sea finalmente...porque, si tú no tienes todas las condiciones, ah, eehh en estos ámbitos que te hablaba, estas dimensiones que te he dicho, eehm que son mínimas de una...un estado digamos, de, equilibrio ehh y armonización, eehh contigo, y con todo y con el entorno, eehmm viene un desgaste pu' viene un desgaste, o sea hay personas que...esos desgaste finalmente van por cuestiones de salud...o sea, si alguien se está alimentando mal por mucho tiempo, finalmente le va a afectar su salud, su salud física y...y, mental. Entonces, sí hay muchos estudiantes que, aquí en la universidad tienen, ehh la universidad yo creo que ha hecho estudios, o por lo menos hay datos...muchos estudiantes con enfermedades mentales, o sea, pensando en depresión, o sea lo más sencillo, eehm mucha depresión, mucho desgaste en ese sentido. Claro, que finalmente la persona no está...no tiene todos los elementos pa' poder ehhh ser...un buen estudiante, o estudiar, ¿ya? Eehm no tiene toda, no tiene todo el estado, la situación...no está cubierta y, está el otro tema que te decía, o sea...eehm llevo en la universidad desde el 2003 y he visto como un estudiante llega, eehmm o sea, no quiero que se me tilde, a propósito de la encuesta, pero para que tú me entiendas y los que lean, después...el profesor Miranda y todo...o sea no soy un moralista ni un...al contrario, pienso...creo en la libertad de las personas y todo. Pero he visto cómo la universidad se ha transformado en un ente transformador y ese ente transformados no siempre es para buenos...ehh para bien, o sea cabros que entran, ehh digamos, a estudiar y todo muy...y el segundo año, los veí [Sic] tirados en la...en la [INTERRUPCIÓN DE CELULAR] eehmm lo que estaba diciendo...me desenchufé un poquito...

De que los estudiantes de repente perdían el foco y se quedan...

Claro, claro, entonces tu veí [Sic] a los cabros al segundo año y están ahí en una entrada...eehmm...o sea...no entraron a clases, están cerceando, tan pitiando...ehm...y ya, si alguien se fuma un pito, está bien, pero yo creo que por ejemplo ya, eehh eso pasa ciertos límites nomás pu' eehh y eso lo hemos visto...yo lo he visto en estudiantes que finalmente pasan el límite y por eso te digo, va en desmedro de su proceso porque finalmente esa persona lleva aquí, ocho, nueve años, diez años, ya, eeh donde va apenas sacando sus cursos, va apenas aprobando ehh porque finalmente ehm no se enfocó en un proceso que vino a hacer aquí a la universidad que es estudiar, ah, entonces el estudio es un elemento más de una vida ehh de una vida social que la universidad significa, venir a ver los amigos, venir a pasarlo

bien, venir a tomar, venir a pitiar, venir a... que es la otra dimensión que yo digo digamos que es importante y que es parte de la vulnerabilidad. De una sociedad digamos que es vulnerable en términos valóricos, entonces, tampoco, porque también tiene que ver con valores o sea no, no, no creo que todos los chicos que fuman o tomen no tengan valores, no, pero también hay una cuota ahí de, de... valórica de por medio digamos, entonces también cuando se cruza eso ya también se pierden ciertas cuestiones, ehmm el embarazo por ejemplo ehmm ehmm digamos al primer año, al segundo año de universidad, eh también lo indica o sea, en la educación sexual, el cuidado, el autocuidado, o sea, también, también, juegan porque ya tener un bebé digamos es una responsabilidad, entonces que también te obliga, te quita tiempo, y...lamentablemente hay muchos casos en que también esas mamás, se, se...sostienen o defienden en que son mamás, y está bien, pero...a lo mejor eso debió haber sido eh después de cinco años, haber terminado su carrera y...pero bueno, es parte de lo que yo veo como vulnerable ¿no?.

C1

Claro, no, no, por eso te digo, no sé si, o sea probablemente se aborda y yo estoy en desconocimiento, o sea, por eso mencionaba que hay todo un equipo en bienestar estudiantil, hay una unidad no es cierto que, que es una dirección estudiantil, que...que..entiendo...ha hecho esfuerzos por ver estos temas también, eeh pero no sé si eso lo, si lo viera digamos eh...bajar a todo nivel, ¿ya? Y que en una unidad, que una carrera, que en un departamento eso se plantee, se vea, se estudie, se analicen los casos, se vea el cuadro, digamos general de los estudiantes en un departamento ponte tú, y diga “a ver cómo estamos aquí” “qué sabemos de nuestros estudiantes” “cuántos son vulnerables en término económicos, en términos sociales” yo creo que eso simplemente no se hace, o sea como te digo que uno lo ve, uno lo ve como individuo, ah, pero eh yo creo que desconocemos a nivel del colectivo de un departamento, de una unidad académica, eh qué está pasando con nuestra población estudiantil, ah, quienes están viviendo bien, comiendo bien, yo creo que, no sé si eso es parte de nuestra preocupación, por lo mismo no sé si entonces a nivel de lo que pueda hacer la dirección de asuntos estudiantiles o bienestar social, no sé pu´ todo eso, eso baja a todo nivel de la universidad, que sea como una política de cuidado, entonces y del...y del trabajo con los estudiantes más vulnerables, no, en los ámbitos diversos que uno pueda plantear. Pienso que...falta todavía mucho que trabajar ahí, eh es un tema digamos, a propósito del estudio que se está haciendo, es un tema importante de socializar en, en, en ámbitos más...ehh más amplios de la universidad.

C2

Claro no, pero no, yo pienso que lo que hace la dirección de asuntos estudiantiles que entiendo que, que hay una preocupación por ahí y tenemos bienestar social tenemos las asistentes que también cuando los estudiantes acuden es porque algún problema, bueno tienen algún apoyo digamos. Ehh también en salud, un poco en salud, eehh mental ¿no?

C3

No nada, en general nada. No. No lo recuerdo por lo menos. Perdónenme si alguna vez, la universidad lo ha hecho.

D1

Eehhmm no sé si estoy entiendo bien la pregunta, pero si la estoy entiendo...creo que sí pu, o sea cuando uno tiene expectativas, ya, o sea uno puede ver y decir “oohh éste es flojo” “estos son...aquí” o sea “no, son inteligentes, son bien despiertos” o sea los que entraron ahora uno, uno se abre a expectativas eso ocurre cada inicio, cuando uno va a conocer,

cuando uno va a conocer el primer día a los estudiantes. Entonces uno como que, uno lo ve en uno y en sus colegas no es cierto, como expectativas “se ven bien despiertos” la primera, en la primera clase ¿ha? Tú con la primera clase te haces un, una mirada y... dice como oye son, expectativas aquí o sea, “se ve este año va a ser bueno” “hay hartos, hartos chicos que preguntan, hartos chicos que se nota que han leído” entonces en ese sentido claro, yo pienso que sí, las expectativas... ehh porque uno se dispone ya, o se predispone ¿ya? Y te puedes predisponer para bien o para mal, ¿cierto?, entonces ehhh uno también actúa de esa forma, y... y el actuar no es cierto, yo creo que hay una interrelación que tiene efecto en ambos ehh lado digamos de... de la interacción.

D2

Era lo que yo te decía hace unas, unas preguntas atrás, yo creo que no hay, una... una dinámica de trabajar así ya “ya ahora voy a trabajar”... mira se me olvidaba mencionar, que... el CRA pu... ¿ah?... o sea lo que fue... tuvo otro nombre, ahora... este apoyo a la nivelación estudiantil y que... eso también es un trabajo que la universidad ha hecho por los estudiantes vulnerables en el sentido por ejemplo ahí del desarrollo intelectual o cognitivo o simplemente cómo vienen los niveles en, en sus proceso de formación, ya de la base de la media, entonces en... ya pensándolo entonces... ehhh esto fue un... ahí después lo ordenan pero ehhm claro yo no sé si finalmente se planifica, no, yo creo que son acciones, son momentos yo dije que sí había momentos en que yo converso con los estudiantes, pero no, no sé si una planificación “ahora voy a trabajar, entonces, de la vulnerabilidad” “yo hice un sondeo, yo sé cuáles son mis estudiantes...” yo creo que uno no lo hace finalmente, ¿ha? Este... yo creo que uno ve al montón ahí, o simplemente no te da el tiempo, o sea, ehhh creo que no te da el tiempo, y cuando te da... cuando lo, haces es porque tú sientes las necesidad de querer abordar en la clase una temática, o parte de una clase dejar para una reflexión más amplia, acerca de la dignidad humana del... o de... o de... o de qué está pasando con ustedes, no se pu´ el año pasado por ejemplo se suicidó una estudiante de antropología... ehhm y a mí me conmovió mucho por lo que significa digamos, uno conocer a la persona, yo no le había hecho clases, tampoco la conocía mucho pero uno la saluda en la pasillo uno todos los días que la ve, y eso me llevó a pensar justamente el tema de la vulnerabilidad, “cuán vulnerables estamos” o sea y... cuánto sabemos ehh cómo está el vecino digamos... eso en todo ámbito... eh también pasa con los colegas ehh a veces no, nos mecanizamos pu´ como seres humanos, venimos a cumplir lo que tenemos que hacer, yy entonces yo aburrido de esto me, me... bueno además estaba el tema de la... del paro de las tomas entonces, era complicado porque fue en esa, en esa época, y... ella se suicidó en Chillán, entonces, pero apareció en la prensa y el director de la carrera nos envía el, la aparición de la prensa que falleció ahí en Chillán y después claro se conversó, se mandaron flores a la familia y cosas así, pero ahí sentí que faltó, un trabajo más, más... haber trabajado con los estudiantes, haber... eran de segundo año entonces... haber trabajado con el segundo, ehh qué pasa con... “cómo están ustedes” “Sabían qué pasaba con Daniela” ehh “cómo se sienten ustedes” o sea yo pienso que, eso por ejemplo, entonces claro yo por lo menos lo hice con mi curso que tenía en ese momento que era de tercero, y me detuve o sea, “todos ustedes saben qué es lo ocurrió y qué piensan de eso” o sea, “nos tenemos que cuidar” ehh “es necesario que conversemos más acerca de cómo estamos, cómo estamos viviendo la vida, la vida universitaria...” Entonces, pero eso no es un plan sistemático que un va y entonces tiene para el semestre “voy a hacer esto, esto otro” o sea, son situaciones, momentos como ese, u otro que uno no, que se preocupa del tema, yo pienso que todos mis colegas, de alguna u otra forma se preocuparán pero, no puedo decir que yo nomás me preocupo, cada uno también sabe y tiene sus valores y sus formas de... pero, pero falta, o sea yo creo que no, no lo hacemos bien, así sistemáticamente por lo menos, más esporádicamente.