



**Universidad  
de Valparaíso**  
**CHILE**

**Facultad de Humanidades**

Instituto de Historia y Ciencias Sociales  
Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

***“Yo sí Me quedo en la Valpo”:***

Estudio de caso en torno a las voces de los estudiantes de primer año  
becados el año 2015 en el Programa de retención estudiantil  
“Me Quedo en la Uv”, Universidad de Valparaíso.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO LICENCIADO EN  
HISTORIA Y EDUCACIÓN, TÍTULO PROFESIONAL PROFESOR DE  
ENSEÑANZA MEDIA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

ALUMNO: TOMÁS IGNACIO MORALES ZÁRATE

PROFESOR GUÍA: Dr. PABLO CASTILLO ARMIJO

ENERO, 2017.

## ***DEDICATORIA***

A todos aquellos que menospreciaron mi trabajo por años, a aquellos que esperaban mi fracaso profesional en cada paso que daba hacia la culminación de mis estudios, a aquellos que nunca esperaban que lograra finalizar mi carrera, a todos aquellos que apostaban a que me rendiría a medio camino, a todos aquellos que supusieron que no lo lograría, a todos ellos les dedico este trabajo.

***“He fracasado una y otra vez en mi vida y eso es por lo que tengo éxito”***

Michael Jordan, 1998.



## ***AGRADECIMIENTOS***

En primera instancia dar las gracias a mi profesor guía, Dr. Pablo Castillo Armijo tras sus continuas muestras de acogimiento, profesionalidad, apoyo y orientación que me han ayudado a mi formación como profesional.

A todos los profesores de la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso quienes me brindaron de sus conocimientos, sabiduría y consejos que han inspirado a buscar constantemente mi crecimiento.

A los Centros de estudiantes de las carreras de Trabajo Social, Ingeniería Civil Biomédica y Diseño Universidad de Valparaíso quienes mostraron una excelente voluntad para ayudar a comunicarme con los entrevistados de este estudio.

A mis amigos cercanos, Diego Quezada Henry, Tomás Garrido Díaz, Macarena Villarroel Soto, Sergio Gómez Marambio, Luis Espejo Norambuena, Marcos Figueroa Lillo, Sebastián Vera Ayala y Nicolás Gálvez Guerrero quienes me apoyaron intrínsecamente en este proceso y nunca perdieron las expectativas acerca de mí.

A todos mis otros amigos, con quienes este 2016 logré compartir y afianzar lazos de amistad pues de una u otra forma me ayudaron y motivaron a seguir adelante y no ceder.

Finalmente a mi familia, -en especial a mi madre- quienes me aguantaron durante todos estos años en mi formación y me apoyaron en mi proceso de finalización profesional.



Introducción.....	1
<b>I PARTE: INICIO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>6</b>
Capítulo 1: Creando la idea de investigación.....	8
1.1 Antecedentes.....	10
1.2 Justificación.....	14
1.3 Propósitos.....	18
1.3.1 Pregunta de investigación.....	18
1.3.2 Objetivo General de la investigación.....	18
1.3.3 Objetivos Específicos de la investigación.....	18
<b>II PARTE: MARCO CONCEPTUAL.....</b>	<b>20</b>
Capítulo 2: Marco referencial Teórico .....	22
2.1 Concepción de la Educación como mecanismo: Procesos de socialización y reproducción.....	24
2.1.1 La educación y su función socializadora.....	24
2.1.2 La educación como reproducción del sistema social.....	25
2.2 Estructura de la Educación Superior Chilena: Un análisis Histórico- Político desde 1980 hasta la actualidad.....	27
2.2.1 Introducción de los Antecedentes.....	27
2.2.2 La reforma universitaria de 1967: Un buen punto de partida.....	29
2.2.3 El proceso truncado: La llegada de la dictadura y la contra reforma a la educación superior chilena.....	30
2.2.4 Reestructuración de la Educación Superior Chilena ¿Qué entendemos por Educación y hacia dónde se orienta?.....	32
2.2.4.1 Desde el reclamo gremial hacia el cuestionamiento estructural.....	32
2.2.4.2 La universidad ¿Hacia dónde?.....	32
2.2.5 Proyecto de reforma a la educación superior ¿Reforma o restauración?.....	34

2.3	La nueva visión de la calidad de Educación Superior.....	35
	2.3.1 Sistema de Acreditación.....	36
	2.3.1.1 Antecedentes Históricos.....	36
	2.3.1.2 Secuelas de la Acreditación.....	38
2.4	Retención y deserción según el MINEDUC: Concepción, interacción y Políticas Públicas.....	39
	2.4.1 Concepto de retención y deserción del MINEDUC.....	39
2.5	Programa de Retención Universitaria Me quedo en la UV.....	43
	2.5.1 Antecedentes Contextuales.....	43
	2.5.2 Objetivos del Programa.....	47
	2.5.3 Metodología de Trabajo.....	49
	2.5.4 Organigrama del Programa.....	53
	2.5.5 Carreras y estudiantes Focalizados.....	53
<b>III PARTE: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>		<b>56</b>
	Presentación.....	57
	Objetivo General.....	58
	Objetivos Específicos.....	58
	 Capítulo 3: Marco metodológico.....	 59
3.1	Enfoque cualitativo de la investigación.....	61
3.2	Metodología de estudio de casos desde una perspectiva comunicativa-crítica.....	65
	3.2.1 Metodología estudio de casos.....	65
	3.2.2 Metodología comunicativa crítica.....	67
3.3	Descripción del caso.....	70
	3.3.1 Selección del caso de estudio.....	70
	3.3.2 Selección de participantes.....	71
	3.3.3 Características y atributos de los participantes.....	72
3.4	Estrategias de recogida de información.....	74
	3.4.1 Entrevista en profundidad.....	74
	3.4.2 Revisión de documentos internos.....	77
	3.4.3 Diario de campo.....	78
	3.4.4 Instrumentos e informantes utilizados en la investigación.....	79

3.5 Rigor Científico y ética de la investigación.....	81
Capítulo 4: Proceso descriptivo-analítico de la investigación.....	87
4.1 Fases iniciales de la investigación.....	90
4.1.1 Fase de negociación y acceso al campo de estudio.....	90
4.1.2 Fase de acceso a los escenarios principales.....	90
4.1.3 Fase de recolección de la información.....	91
4.2 Fases intensivas de la investigación.....	92
4.2.1 Fase de análisis de la información.....	92
4.2.2 Definición del sistema categorial de la tesis.....	95
4.3 Fases finales de la investigación.....	97
4.3.1 Fase de retroalimentación conjunta e informe de primeros resultados.....	97
4.3.2 Fase de conclusiones e informe final de investigación.....	97
<b>IV PARTE: ESTUDIO CASO: LAS VOCES DE ESTUDIANTES</b>	
<b>PARTICIPES DEL PROGRAMA ME QUEDO EN LA UV.....</b>	<b>99</b>
Capítulo 5: Análisis de la información recogida dentro del estudio.....	101
5.1 Factores Institucionales.....	103
5.1.1 Institución.....	103
a) Opinión sobre la Universidad.....	103
b) Infraestructura.....	105
5.1.2 Comunidad Universitaria.....	109
a) Comunidad.....	110
b) Convivencia.....	112
c) Grupos.....	115
5.1.3 Sentido de pertenencia e identidad.....	117
5.1.4 Exigencia Académica.....	121
a) El antes: Las expectativas académicas.....	121
b) Durante: El rendimiento académico y la adaptación a la exigencia.....	124
c) El anexo: Interpretación de los estudiantes hacia las metodologías de enseñanza.....	127
c.1) Metodología del Lenguaje y de la enseñanza.....	128
c.2) La retroalimentación.....	129
5.1.5 Programa Me quedo en la UV.....	132
a) Información Inicial.....	132
b) Participación.....	134

	b1) Desde la experiencia personal.....	134
	b1.1) Valoración del programa.....	134
	b1.2) Visión Crítica.....	135
	b2) Voces de los otros.....	137
	b2.1) Participación Baja.....	137
	b2.2) Participación condicionada.....	138
	b2.3) Participación motivada.....	139
	b3) Impacto de la Participación: Integración al Medio Universitario.....	139
	c) Opinión sobre el Programa.....	140
	d) Retroalimentación.....	143
	e) Apoyo.....	144
	f) Mentorías.....	145
	g) Propuesta.....	147
5.2	Factores Personales.....	149
	5.2.1 Familia.....	149
	a) Apoyo.....	149
	a1) Apoyo Vocacional.....	150
	a1.1) Cercanía con la profesión o Familia con Estudios Universitarios.....	150
	a1.2) Información del programa y la profesión Universitaria.....	152
	a1.3) Aceptación de Capacidades.....	153
	b) Comunicación con la Familia.....	156
	b1) Presión de la Familia.....	156
	b2) Confianza.....	157
	b3) Apoyo de cercanos (familiares).....	158
	5.2.2 Motivación.....	159
	a) Motivación como un logro personal.....	159
	5.2.3 Esfuerzo Personal.....	161
	a) Esfuerzo Personal: Visión de la (auto) eficacia.....	161
	b) Autonomía como responsabilidad.....	163

Capítulo 6: Conclusiones y reflexiones de la investigación.....	166
6.1    Conclusiones.....	168
6.2    Limitaciones y valor potencial de la investigación.....	174
6.2.1 Limitaciones.....	174
Referencias bibliográficas.....	177

Anexos en papel dentro del cuerpo de la tesis

    Anexo 1: Pauta de Entrevista Individual

    Anexo 2: Ejemplo de notas de diario de campo de una entrevista en profundidad

Anexos digitalizados en DVD complementario

    Anexo 1: Grabaciones

        1.1 Grabaciones entrevistas individuales

    Anexo 2: Transcripciones

        2.1 Transcripciones entrevista individuales.

        2.2 Transcripciones Diario de Campo.

    Anexo 3: Documentos Internos del Programa “Me quedo en la UV”

        3.1 Anuario 2014 Universidad de Valparaíso

        3.2 Proyecto 2014 Convenio de Desempeño UVA1414 “Me Quedo en la UV Hacia una mayor Equidad e Inclusión Universitaria”

        3.3 Proyecto 2015 Convenio de Desempeño UVA1414 “Me Quedo en la UV Hacia una mayor Equidad e Inclusión Universitaria”

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1:	Esquema de inserción y articulación del Programa Me Quedo en la UV.....	46
Cuadro 2:	Esquema de Flujo de la articulación Institucional de la Nivelación Académica.....	47
Cuadro 3:	Organigrama General UVA1414: “Me Quedo en la UV.....	53
Cuadro 4:	Carreras Focalizadas. Programa “Me Quedo en la UV.....	54
Cuadro 5:	Lista de Control para calificar una propuesta de estudio de casos.....	66
Cuadro 6:	Esquema de técnicas, códigos asignados y perfil de los participantes.....	73
Cuadro 7:	Instrumentos de recolección de información.....	80
Cuadro 8:	Diagrama de flujo de la deserción, retención y persistencia.....	169

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AFG	Asignatura de Formación General
ANAIC	Asociación de Académicos (as) e intelectuales de Chile.
AP	Acción Pedagógica
APPA	Plan del Programa de Atención Preferencial de los Primeros Año
BNA	Beca Nivelación Académica
CEFECHE	Centro de Estudios Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile
CNAP	Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado
CNED	Consejo Nacional de Educación
CONAP	Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado
DIVACAD	División Académica
FMI	Fondo Monetario Internacional
HU	Unidad Hermenéutica
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MECESUP	Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación
MINEDUC	Ministerio de Educación (Chile)
OE	Objetivos Específicos
OEA	Organización de Estados Americanos
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PAC	Programa de Aprendizaje Colaborativo
PASDIE	Programa de Apoyo y Seguimiento al Desarrollo Integral del Estudiante
PIIE	Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación
PMI	Plan de Mejoramiento Institucional
PPUV	Programa Propedéutico UV
SIES	Servicio de Información de Educación Superior
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
TM	Entrevistador
UV	Universidad de Valparaíso
VALPO	Universidad de Valparaíso



## INTRODUCCIÓN

A partir del año 2011, el Ministerio de Educación (MINEDUC) del Gobierno de Chile, a través del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), ha calculado la tasa de retención de primer año de los programas de pregrado de las Instituciones de Educación Superior –Instituciones terciarias-, evaluando la eficiencia interna y la calidad de educación que entregan las Universidades de Chile. La finalidad de esta cuantificación es identificar las variables determinantes y relativas a éstas para comprender el fenómeno de deserción estudiantil, e instaurar instrumentos y estrategias efectivas orientadas a disminuir.

Hoy en día nos encontramos con voluntades políticas desde el poder Ejecutivo y de los partidos políticos por instalar una reforma estructural de la Educación Superior en Chile que aspira entre otras cosas a transformar su estructura pero manteniendo su lógica de mercantilización (Orellana, 2016), afianzando valores de competencia y eficiencia.

Siguiendo esta lógica de hacer universidad al servicio del mercado, incluido el del conocimiento, se altera el sentido del derecho a una educación para todos y todas. Esta instrumentalización de la educación agudiza la segregación cultural por medio del rentismo que establece el Estado –con recursos públicos- con los sectores privados del país (Riesco, 2010).

Como consecuencia, se prolonga aún más un sistema educacional excluyente, que ahonda en la segregación social y que sigue aspirando como un idealismo disfrazado a diseñar políticas públicas capaces de permitir que todos los jóvenes y adultos puedan acceder a la educación, sin importar su capacidad de pago y endeudamiento, no previendo los apoyos necesarios para nivelar conocimientos y previniendo la deserción por ejemplo.

Por otra parte, se puede decir que no existe un diseño político que reconozca las falencias estructurales de la educación y por tanto carente de soportes hacia los estudiantes y sus familias (Sánchez, 2015). Situación que genera un sistema de exclusión de miles de estudiantes requiriendo apoyo en este tránsito de la educación media a la universitaria simplemente quedan desamparados a su suerte. Es así, que la deserción universitaria se transforma en uno de los mayores desafíos a los que la reforma educacional debe apuntar.

El origen de las falencias, problemas y ambigüedades que la educación superior chilena vive en la actualidad se remonta al proceso de privatización y cambios de estructuras durante la dictadura cívico-militar en la década de los ‘80, En este sentido, a medida que el sistema universitario chileno sufrió la profunda transformación en los últimos 30 años en términos de su cobertura, masificación, financiamiento y normativas (Cancino & Schmal, 2014) a consecuencia de las políticas de liberalización iniciados en todos los ámbitos de la sociedad durante la década de los ‘80, y profundizados en los años noventa y comienzos del 2000 en plenos gobiernos democráticos, se ha hecho necesario la introducción de mecanismos de regulación destinados a asegurar estándares mínimos de calidad, impulsados preferentemente por organismos internacionales como Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, pues existe una fuerte tendencia internacional que marca el paso de los requerimientos de las nuevas tareas que tiene la Educación del Siglo XXI.

De esta forma, se han introducido mecanismos de regulación destinada al aseguramiento de la calidad universitaria conforme al crecimiento y diversificación de las actividades y ofertas educacionales que las Instituciones de Educación Superior Chilena han operado en estos últimos años.

Consecuente a este fenómeno, la necesidad del Estado por responder a las demandas del mercado y sus competencias, influye en la necesidad de instalar mecanismos de regulación que permitan nivelar el problema de ineficiencia –reflejo del impacto en la equidad- en el sistema universitario chileno para reducir los índices de deserción universitaria.

Los afectados de este fenómeno, en primer lugar, se refleja en el mismo Estado al perder parte de sus recursos vía lógica de la subvención a privados. Y como consecuencias indirectas luego se afectan los propios indicadores de calidad de la Instituciones de Educación Superior como son el logro y éxito; siguen las familias, que han invertido en la formación de quienes no completan sus estudios y finalmente los jóvenes desertores, quienes ven truncados sus sueños de graduarse, imposibilitando la satisfacción de sus objetivos y metas.

El fenómeno de la deserción distingue dos fenómenos que se encuentran muy relacionados y que fluyen como un ciclo social que a pesar de ser independientes están conectados entre sí y tienen un mismo nivel de importancia entre ellos. Estos dos fenómenos son: la retención y la persistencia. Como explica Torres (2012: 29), *“estos conceptos se encuentran asociados, donde la deserción es la antítesis de la retención, por tanto es su complemento y donde la persistencia es una medida que se centra en el estudiante y por lo tanto representa su punto de vista. La retención se centra en la Institución y por ello representa la perspectiva Institucional.”*

A esto le agregamos que a nivel del sistema de Educación Superior Chileno no existen estudios previos que aborden el problema de manera integral, por lo que solo existen experiencias individuales, parciales y cuantificables de algunas universidades y académicos que escasamente tratan el tema, aplicando diferentes metodologías.

Es dentro de esta compleja interacción que encierra el proceso de deserción, que se optó por investigar desde las voces de los estudiantes, principales afectados por las faltas de políticas de apoyo en esta transición educativa.

Esta investigación de corte cualitativo, corresponde a un estudio de casos (Stake, 1999) con un enfoque comunicativo-crítico (Gómez et al, 2006) donde se utiliza diversas técnicas de recogimiento de la información como entrevistas en profundidad, diario de campo y revisión documental, que aportaron las evidencias suficientes para lograr responder a la interrogantes iniciales que inspiraron esta tesis.

A continuación presentaré los capítulos y apartados que conforman esta investigación:

La primera parte titulada *Inicio del problema de investigación* está integrada por el Capítulo 1: Creando la idea de investigación donde se presentan los antecedentes, los motivos que guiaron el trabajo y la justificación de la investigación.

La segunda parte corresponde al *Marco conceptual* que describe la referencia teórica donde se sitúa el estado del arte del fenómeno a esclarecer en esta investigación.

Este apartado desarrolla completamente el Capítulo 2 correspondiente al Marco Referencial Teórico que se divide de cuatro apartados que intentan contextualizar la estructura de la educación Superior Chilena por medio de un breve análisis histórico y político -1980 hasta la actualidad- comprendiendo la lógica de su *re-estructuración*, como así también los mecanismos que la han regulado durante las últimas tres décadas. Asimismo relacionará la interacción de educación con el concepto de calidad y su perspectiva de regulación, control, exclusión y segregación estructural. Los dos últimos apartados expondrán las concepciones y políticas de retención-deserción que el MINEDUC ha instaurado y trabajado durante estos últimos años, para que finalmente describir el -resultado de estas concepciones “estatales”- planteamiento que desarrollo del programa de retención llamado “Me quedo en la UV” de la Universidad de Valparaíso, particularizando sus antecedentes, objetivos, metodología de trabajo, entre otros.

Una tercera parte del estudio trabajo exhaustivamente la *Metodología y Diseño de la Investigación* donde abordamos en el Capítulo 3: “Marco metodológico”, en cuanto a su enfoque cualitativo de investigación, los criterios que orientaron la selección del estudio de casos y de los participantes, la metodología que oriento el proceso de levantamiento y análisis de la información, las técnicas y el rigor científico y ética de la investigación aplicadas en este estudio.

Para resolver la pregunta de investigación y describirla de la forma más adecuada posible, se optó por utilizar la metodología de estudio de casos y la metodología comunicativa-crítica.

El apartado continúa señalando las principales técnicas utilizadas dentro del estudio, enfatizando las entrevistas en profundidad, la revisión documental interna de la Universidad y la toma de notas en un diario de campo. Las técnicas de rigor científico y ética de la investigación son descritas y expresadas como criterios de calidad científica.

También se desarrolla el Capítulo 4: Proceso descriptivo-analítico de la investigación, donde se explica el proceso que puntualizo y analizo la información recopilado a modo de evidencias desde los contextos y voces de los estudiantes participes del estudio. Describe detalladamente las fases que conllevaron la orientación del estudio, de tal manera que comprendiera el flujo del análisis preliminar y final de la investigación, desde el sustento científico que exige un estudio cualitativo.

Finalmente la cuarta parte que corresponde al “*Estudio de Caso: Las voces de los Estudiantes Participes del Programa Me Quedo en la UV*”, donde se presentará los análisis, resultados y conclusiones de la investigación. Dentro de este punto se atribuirá a los conceptos de retención y persistencia un valor positivo para alcanzar el éxito académico en su proceso de adaptación al mundo universitario, pero que no estuvo de extensas complejidades para algunos entrevistados Asimismo la influencia que tuvo la Institución en las múltiples realidades de los estudiantes permitió plasmar las diferencias que se cierne en torno al proceso de inserción y adaptación al medio universitario, generando inercias conceptuales pero no pragmáticas de cómo se debe afrontar el primer año universitario para evitar el abandono estudiantil.

El quehacer que consolida esta línea investigativa pasa por mucho más directrices que superan el mismo objetivo general de esta tesis y que se queda reflejada en sus conclusiones.

Detallando el Capítulo 5: “Análisis de la información recogida dentro del estudio”, en él se detalla en profundidad cada una de las evidencias recogidas en el campo de investigación. Para ello se utilizó meta-categorías y categorías deductivas para insertar inductivamente la emergencia de todas sub-categorías recogidas en los discursos, y a partir de ello, construir un discurso con evidencias

empíricas del significado que los estudiantes entregaron al proceso de retención y persistencia de una Universidad Estatal. Con ello, se puede re-plantear nuevas temas que se relacionan con el fenómeno estudiado y que transforman a los estudiantes como participantes activos del estudio; ejemplo de ello es la satisfacción que tienen con las estrategias de retención de la Universidad o la particularización del ambiente de convivencia que se construye en torno a sus micro-comunidades de escuela, carrera, Facultad, entre otros.

Finalmente con el Capítulo 6: “Conclusiones y reflexiones de investigación”, se presentarán las reflexiones en torno las respuestas obtenidas a nuestra pregunta de investigación. En la reflexión final abordamos la experiencia recorrida como investigador, como forma de expresar aprendizajes vividos en estos meses de investigación.

De manera adjunta el último apartado de esta investigación se presentan las referencias bibliográficas y los anexos de la investigación.



# **I PARTE: INICIO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO 1: CREANDO LA IDEA DE INVESTIGACIÓN**



# CAPITULO 1: CONSTRUYENDO LA IDEA DE INVESTIGACIÓN

## ANTECEDENTES

En todo tipo de investigación es pertinente presentar los antecedentes que han influenciado el entramado científico durante el proceso de su construcción, esto para evidenciar el desenvolvimiento actual del tema y su foco de investigación dentro del ámbito académico. Esto último permite señalar los siguientes elementos a) el punto de inicio en la construcción del marco conceptual que sustenta este estudio y b) mi labor de sujeto-investigador desde un plano de las experiencias y la subjetividad que nos sitúan en esta realidad social de constante construcción científica.

### *Antecedentes conceptuales y contextuales.*

Los antecedentes contextuales acerca del fenómeno de retención y persistencia educacional se sitúan como estudios dominantes sobre los resultados educacionales impulsados hasta la década de los 70's a nivel Mundial, siendo la deserción o el abandono el tema predominante a estudiar. En general, estos estudios se referían básicamente a los niveles primario y secundario, aunque la Educación Superior no estaba ajena al tema, en particular en Chile, donde ya existía una preocupación por la materia (Ahumada, 1958; Hamuy, 1961; MINEDUC, 1964; Schiefelbein, 1976), lo que no implica que este problema en América Latina haya sido superado, sino por el contrario, como lo sintetiza Gajardo (2005) se trata de un fenómeno demasiado presente en la realidad educativa del continente.

Para el caso chileno, los estudios referentes al fenómeno de deserción y retención en la Educación Superior son bastante escasos y se orientan principalmente en la investigación cuantitativa del fenómeno (Himmel, 2002). En este sentido, la naturaleza de los resultados de estas investigaciones arroja que al menos la mitad de los estudiantes que ingresan a la educación Superior abandonan antes que alcanzar un título profesional o un grado académico. Como señalan las investigaciones de Rodríguez, Donoso & Zunino (1982) y González & Uribe (2002) la mayor proporción de la cifra de deserción se produce durante el primer año.

El diagnóstico educativo y social en nuestro medio, incluyendo el contexto latinoamericano, señala que son bastante escasos los trabajos con una orientación predictiva hacia el fenómeno de la retención o deserción universitaria, con algunas excepciones de algunos estudios de casos. Tomando en consideración el análisis que publicó el MINEDUC por medio de su Centro de Estudios el año 2012, titulado "Serie Evidencias: Deserción en la educación superior en Chile" señala en los últimos 30 años el acceso a la educación superior experimentó un gran crecimiento a nivel de pregrado, lo que significó un aumento de la cobertura en un 600% para el año 2012. Esto ha permitido que muchos jóvenes se convirtiesen en los primeros de sus familias en acceder a la Educación Superior.

No obstante para el mismo año, los datos reflejan que más de un 20% de quienes se ingresaron en la Educación Superior no concluyeron el programa en el que inicialmente se habían matriculado. Esta situación genera importantes pérdidas de eficiencia para el Estado y las instituciones, así como la disminución de oportunidades para los estudiantes y sus familias. En este sentido, un desafío adicional del Sistema de Educación Superior es permitir a un nuevo grupo de jóvenes acceder a la educación superior, considerando que las nuevas necesidades de estos jóvenes es precisamente nivelar la capacidad de adaptación al sistema educacional, ya que se ven desprovisto de una base cognitiva, material y social previa a su ingreso.

De los escasos estudios realizados en Chile, la investigación de Donoso & Schiefelbein (2007) es la que tiene mayor relevancia científica, pues supone que un análisis de la retención de estudiantes en la educación universitaria implica comprender que el fenómeno se produce en un sistema que tiene una importante tradición de procesos de selección de postulantes a las Universidades públicas. Siendo este un factor diferenciador del sistema universitario público chileno respecto de América Latina, ha de sumarse que en el país no se ha aplicado el libre acceso al primer año de estudios.

Los autores fueron enfáticos en su tesis al señalar que el sistema de selección de estudiantes responde a la hipótesis de que no todos los egresados de la enseñanza Media poseen las habilidades, condiciones, capacidades, aptitudes o competencias para proseguir sus estudios universitarios, *“debiendo someterse a un proceso selectivo que no se fundamenta en la provisión de más postulantes que vacantes sino que en la certificación de un nivel mínimo de desempeño, para augurar buenos resultados en los estudios universitarios, aumentando la posibilidad de su retención.”* (Donoso & Schiefelbein, 2007: 9).

Es así que se establece el paradigma de la retención y deserción universitaria en Chile como un fenómeno relevante y preocupante para los estudiantes y para el Estado, pero que no tiene la suficiente cobertura científica para enfrentarlo con propuestas educativas. Esto último se ve reflejado en la escasa intervención que ha encabezado el Ministerio de Educación durante estos últimos 5 años, donde sólo se dispone de análisis cuantificables a nivel global, pero que no presentan directrices de orientación educativa para enfrentar este fenómeno. Inclusive, la literatura critica la sobredimensión de la discusión de esta temática afirmando que han desviado la atención sobre algunos de los efectos relevantes que desarrolla el proceso de selección, específicamente las pruebas e instrumentos de medición, justificando que un buen proceso de selección garantizaba retener a los mejores estudiantes en la Universidad. Aquello impidió someter a prueba esta hipótesis y retardó la generación de estudios y, luego, de programas destinados a retener a los estudiantes a partir de otras variables que no fuesen exclusivamente las incorporadas al sistema de Selección Universitaria, como es la Prueba de Selección Universitaria –PSU–.

Autores como Navarrete, Candia & Puchi (2013) afirman que la problemática de la deserción, más que la retención, afectó la comprensión de esta problemática y redujo la atención sobre el tema de fondo que es la retención de estudiantes. Por otro lado existen lecturas conceptuales erróneas cuando se refieren al problema de la persistencia y la retención, lo que produce en definitiva una confusión al momento de analizar el fenómeno propiamente tal.

Por consiguiente, los cambios orientados para potenciar la investigación de este fenómeno son difíciles de entablar y más aún cuando no hay claridad de lo que se tiene que investigar. Citando a Cuchacovich (2011: 6), *“la relevancia de este tema es tan alta que por ejemplo en Chile las máximas autoridades en educación han expresado públicamente la urgencia ante el escaso o casi*

*nulo conocimiento en el tema, situación que se agrava aún más en el contexto de la actual crisis de la educación que parte en mayo de 2011. Lamentablemente este tema tan relevante ha sido poco estudiado principalmente por la escasez de datos confiables a nivel individual.”* Al respecto, la importancia del fenómeno debiese apuntar al producto final de una combinación exitosa entre la capacidad del estudiante por lograr su autoeficacia –persistencia- y las condiciones que la institución brinda para que el estudiante logre su objetivo –retención. Tomando esta línea argumentativa, 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.

En esto último es donde se profundizará y centrará mayoritariamente la mirada de este fenómeno, analizando las voces de los estudiantes que participaron de un programa de retención universitaria durante su primer año de carrera. Es así que el objetivo de este estudio es aportar desde una perspectiva distinta –no institucional- a este fenómeno que poca relevancia investigativa se le ha dado en Chile.

A nivel internacional, la retención es calificada como uno de los temas más importantes en Educación Superior. Esto se evidencia en los más de 40 años de estudios sobre el tema en la educación superior, por la creación de un journal específicamente dedicado a estas problemáticas (Journal College Student Retention), por la aplicación de dos encuestas nacionales en USA (National Survey of Student Engagement, NSSE y Community College Survey of Student Engagement, CCSSE) y por la existencia de muchas empresas de asesorías que ofrecen a las universidades servicios en el estudio del tema (Tinto, 2007).

Es necesario seguir incitando el avance a estas investigaciones que den cuenta de las nuevas perspectivas de comprensión y gestión dentro de las Instituciones de Educación Superior frente al fenómeno de retención universitaria que afrontan año a año. En este sentido la aspiración científica es que la Universidad comprenda el fenómeno, incluyendo las voces de los estudiantes que participaron de sus programas de retención para generar un compromiso de mejoramiento en calidad y en equidad, utilizando el aporte analítico que generó este estudio de caso que presentamos en esta investigación.

En virtud de esto, es significativo analizar este tema considerando su impacto social en los futuros estudiantes universitarios, identificando factores de mayor capacidad educativa y en particular de aquellos factores que pueden ser intervenidos por las instituciones de Educación Superior.

### ***Motivación e intereses para investigar.***

Para fines del segundo semestre del año 2014 en mi calidad de egresado, me encontré con un documento de los Planes de Mejoramiento Institucional –PMI- para Convenios de Desempeño en el Marco del Fondo de Desarrollo Institucional, año 2013 Universidad de Valparaíso denominado “Los Estudiantes Primero: Hacia una mayor eficacia y eficiencia curricular del pregrado en la UV”. A grandes rasgos este plan de mejoramiento, apostaba por “*Mejorar la eficiencia y efectividad del proceso formativo de los estudiantes de pregrado, mediante un conjunto de estrategias centradas en el aprendizaje, que integran la nivelación de competencias de ingreso, la renovación, flexibilización y armonización de los planes de estudio, la incorporación de nuevos métodos y herramientas pedagógicas, la titulación oportuna, la inserción laboral temprana, la internacionalización de la experiencia formativa, y el mejoramiento de los sistemas de evaluación y seguimiento, todo ello conforme al proyecto educativo UV*”<sup>1</sup>. Aquello fue el primer acercamiento al tema y a mi interés por investigarlo.

A medida de que me fui interiorizando en el documento y en sus anexos, valoricé la apuesta institucional que la Universidad se propuso para combatir los problemas de retención en sus estudiantes, compartiendo a priori su análisis contextual y conceptual, que definía que las deficientes competencias académicas de entrada se manifestaban en las brechas que existen entre las herramientas académicas de base que los estudiantes de los primeros tres quintiles de ingreso traen desde la educación secundaria hasta su ingreso a la Universidad y aquellas que estas instituciones y programas de estudio les exigen.

Encontré sentido a los postulados de Vincent Tinto, un investigador norteamericano que trabaja el tema de la retención académica, él señala que este proceso se supera cuando “*las personas más persistentes van a lograr salir adelante en estos aspectos, sin embargo ésta no es sólo una cualidad individual, es un reflejo también del contexto social y académico*”(1987: 42), dando cuenta con ello de uno de los aspectos fundamentales de su propuesta: el sistema social y académico en el que se inserta el estudiante.

La tesis de este autor, en conjunto con la propuesta de la Universidad, llamó totalmente mi interés por aventurarme en una investigación de carácter cualitativo y, por sobre todo, de este fenómeno que no tiene la suficiente cobertura, más aun cuando este estudio puede aportar en los indicios investigativos de la Universidad, cumpliendo además mi futuro rol de docente del sistema Educacional Chileno. Por tanto, la delimitación del tema debía de responder a la necesidad intrínseca de aportar con una investigación científica y cumplir implícitamente mi labor de educador.

En consecuencia, el interés por aportar a una plataforma investigativa con capacidad transformadora inspiró la formulación del proyecto inicial, que asumió el desafío de aportar en la discusión teórica y por sobre todo en la práctica del fenómeno de la retención y persistencia en los estudiantes de

---

<sup>1</sup> Universidad de Valparaíso, “Informe Institucional de Avance Convenio de Desempeño Universidad de Valparaíso Los Estudiantes Primero: Hacia una mayor eficacia y eficiencia curricular del pregrado en la UV” Fecha de acceso 17 de Diciembre 2016> link de acceso [http://uva1315.uv.cl/attachments/article/66/InfomeJunio2015PMIUVA1315%20VF%20\(3\).pdf](http://uva1315.uv.cl/attachments/article/66/InfomeJunio2015PMIUVA1315%20VF%20(3).pdf)

primer año que se inserta en el mundo universitario. De tal manera que la atención se centraría en un tema de relevancia educativa, que es considerado un indicador de calidad y eficiencia en una Universidad Estatal Chilena.

## JUSTIFICACIÓN

Los investigadores de la Educación Superior han sostenido que ésta es considerada un bien social de alta prioridad para el desarrollo socioeconómico de un país. La misión principal de cualquier Institución de Educación Superior es lograr que sus estudiantes obtengan los valores financieros que le ofrece el adquirir una profesión y los valores sociales de una filosofía de vida (Astin, 2001). La literatura sobre educación superior evidencia que uno de los retos de las Instituciones de Educación Superior para lograr el éxito estudiantil es la retención estudiantil.

Los sistemas educativos impactan y son impactados por transformaciones demográficas, económicas, políticas, sociales y tecnológicas, entre otras; ante esos desafíos, la literatura apunta a que las instituciones educativas requieren de una actitud de mejoramiento continuo que creen las condiciones para el cambio educativo sostenido (Candelaria, 2008).

Santoyo (2000) señala que la Educación Superior influye positivamente en la vida social y que guarda relación con los problemas o temas de estudios y enseñanza que aborda. La calidad de la Educación Superior se valora por el grado en que sus objetivos y programa entienden y atienden las necesidades de una sociedad compuesta por diversos intereses, conocimientos y visiones de vida.

De la misma forma el Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2011:1) afirma que *“asegurar la calidad de la educación superior es un desafío permanente para cualquier sistema educativo en el contexto de la sociedad del conocimiento, la creciente internacionalización de la educación terciaria, y el aumento de cobertura y diversidad del sistema a nivel global.”*

Inclusive, el informe de la OECD<sup>2</sup> del año 2009 reconoce como logros el que un país haya instaurado un sistema de aseguramiento de calidad tendiente a la eficiencia del sistema. Las principales recomendaciones que surgen de este informe tienen relación con un mayor desarrollo del marco de aseguramiento y mejoramiento de la calidad, considerando criterios de acreditación apropiados a la naturaleza de las instituciones.

Por lo tanto, la educación Superior, al aspirar al “bien público”, debe constituirse como un sistema armónico y complementario que vincule creativa y sinérgicamente a esa enorme variedad de programas de formación profesional ofrecidos por universidades y por otras instituciones públicas o privadas de nivel superior. Así, el paradigma que constantemente se va re-inventando es dinamizar la transformación de los sistemas educativos, entregando mayor calidad y lograr que cumplan su función de orientadores de la sociedad.

---

<sup>2</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

*“Las universidades deben tener claridad respecto a que su misión es formar al hombre del mañana, el que imperiosamente necesita consolidar valores para enfrentarse con éxito al relativismo, síntoma más evidente de la modernidad. Humanizar la vida universitaria se transforma en un requerimiento fundamental para construir nuestros sueños.”*(Rojas, 2004: 114)

El fenómeno de expansión de la Educación Superior en las últimas décadas ha dinamizado las oportunidades de financiamiento, lo que ha traído como consecuencia la ampliación de la cobertura del acceso a los estudios superiores. Para el año 2011 el Gobierno lo tildó como *“el año de la educación superior”*, pues coincidentemente, este año la matrícula total ha sobrepasado 1.000.000 de alumnos. (Centro de Políticas Públicas UC, 2011: 1). Pero aunque se haya registrado un constante crecimiento en la cobertura de la educación superior en Chile en las últimas décadas, aún siguen existiendo importantes diferencias por nivel socioeconómico en el acceso a este nivel educativo.

Según la Encuesta CASEN (2011), la tasa neta de cobertura en educación superior en el quintil de mayores ingresos es de 59%, mientras que en el primer quintil esta cifra es de 22% (Ministerio de Desarrollo Social, 2013). Esta diferencia cobra mayor importancia cuando además se considera la matrícula de alumnos de distinto nivel socioeconómico por tipo de institución.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos destaca en un informe que en Chile (2009: 83), *“existen marcadas diferencias en el tipo de institución a la que acceden los jóvenes según su nivel socioeconómico, siendo los estudiantes de menores recursos mucho más proclives a matricularse en instituciones técnicas”*, las que en su mayoría no están acreditadas (Servicio de Información de Educación Superior, 2013).

Un estudio de Castillo y Cabezas (2010), que caracterizó a los jóvenes de *“primera generación que ingresan a estudiar a la educación superior en Chile”*, es decir con padres sin estudios terciarios, mostró resultados similares al evidenciar diferencias en el tipo de institución en la que se matriculan estos estudiantes y al compararlos con sus pares de padres que sí alcanzaron la educación terciaria.

En el fondo, el crecimiento de la cobertura de acceso a la educación Superior ha evidenciado que las cifras de abandono o deserción universitaria han aumentado considerablemente, aumentando las brechas de éxito y fracaso académico entre estudiantes con mayores y menores condiciones socio-culturales. Aquello se corrobora con las cifras que entrega el Sistema de Información de Educación Superior (SIES) al analizar la permanencia de los alumnos en la misma institución y encuentra que, al segundo año, un 38% de los estudiantes universitarios, un 55% de los estudiantes de IP y un 53% de los estudiantes de CFT ya no se encuentra matriculado en la misma institución a la que ingresaron.

Frente a esto, la deserción universitaria en Chile no ha sido suficientemente investigada ni se cuenta con una base estadística por instituciones a nivel nacional, sin embargo, el Ministerio de Educación se ha mostrado preocupado por los efectos del fenómeno de la deserción, siendo el documento con mayor sustento teórico la publicación de *Serie Evidencias: Deserción en la educación superior en Chile 30 de Septiembre de 2012*.

*“La altísima tasa de deserción es la mejor prueba del fracaso del modelo neoliberal aplicado a la educación superior. El aumento de cobertura es en realidad solo aparente pues una cantidad muy importante de los alumnos que ingresan no llegan a titularse –por sobre el 45%– y, lo que es más grave, terminan endeudados y, por cierto, frustrados. Adicionalmente, la deserción golpea con más fuerza a los alumnos de más bajos ingresos.”(Basso, 2016: 44)*

Esencialmente este fracaso se produce por la falta de soporte académico, por la inexistencia de políticas reales de apoyo estudiantil, un sistema de beca muy restringido y, además, un elevado costo arancelario de las carreras. Producto de esto es que en la actualidad existe una tasa de deserción entre el 30% al 40% versus una tasa del 69% al 60% de retención estudiantil. Ante este problema, actualmente nos preguntamos si ¿existe claridad de cómo tratar la retención estudiantil?

La literatura nacional evidencia la escasez de estudios que han intentado modelar y estimular las causas por las que un estudiante universitario decide abandonar sus estudios y con esto formular políticas y mecanismos de reingeniería educativa que permitan la permanencia de los mismos dentro del sistema de educación superior o de la institución universitaria (González 2005; Donoso & Schiefelbein, 2007).

Aun así, los investigadores han consensuado en las consecuencias sociales que produce la deserción: a) afecta las expectativas de los estudiantes y sus familias; b) afecta emocionalmente por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros; c) consecuencias económicas tanto para la persona como para el sistema en conjunto (González, 2005). Solo queda claro dentro del consenso de los investigadores que la caracterización de la población desertora depende de la construcción de indicadores de eficiencia y efectividad del proceso formativo y la propia descripción del fenómeno a través de los distintos relatos de estudiantes provenientes de cohortes diversos.

En efecto, este estudio de caso focaliza el fenómeno de deserción en la Universidad de Valparaíso, en especial a los estudiantes que participaron en un programa de retención universitaria durante el transcurso del año académico 2015, pertenecientes a las carreras con menor índice de retención y que responde a las directrices de un Programa de Becas de Nivelación Académica. Este programa titulado “Me quedo en la UV: Hacia mayor equidad e inclusión universitaria” forma parte de un convenio de desempeño –UVA1414- que apunta a profundizar la implementación de las estrategias institucionales de apoyo académico y psicosocial, contribuyendo a la inserción efectiva a la vida universitaria y al mejoramiento de los indicadores de progresión y logro de los estudiantes académicamente desfavorecido. Esta propuesta insta a desarrollar sistema de acompañamiento integral del estudiante, que incluye diferentes mecanismos de alerta para la intervención oportuna.

La propuesta considera la evaluación del éxito académico de los estudiantes de manera de propiciar el mejoramiento progresivo de sus resultados de aprendizaje y la metodología de trabajo del programa está estructurada bajo los diseños de talleres de apoyo, talleres de reforzamiento, charlas y entrevista que instalen un plan de intervención oportuna. Sin embargo, esto no es suficiente para el desenvolvimiento integral de los estudiantes en su vida universitaria, ya que su nivelación de conocimientos y competencias se encuentra supeditada a una sobrecarga académica, lo que puede

desencadenar un déficit de integración y rendimiento académico, provocando que, finalmente, el estudiante renuncie a sus estudios.

Por ello es relevante evaluar si realmente el programa de retención está cumpliendo los objetivos de satisfacer las necesidades del estudiante, si las acciones pedagógicas incitan a los estudiantes a permanecer en la institución (vínculo institucional con el estudiante), y si desarrollan ambiente de fraternidad dentro del rol que tiene comunidad de aprendizaje.

Dentro del plano metodológico, la investigación cualitativa develará algunos significados desde los propios actores del proceso y de sus contextos particulares como estudiantes de primer año.

Por eso es que se pretende trascender el horizonte del planteamiento cuantitativo –que solo generaliza los resultados- para apostar una investigación en profundidad que entregue una orientación dialógica de los significados del fenómeno. Considerando la validez de los estudios actuales de retención estudiantil, donde el margen analítico comprende de primer año hasta tercer año, es que se optó por escoger a estudiantes matriculados el año 2015 que cursaron su primer año de universidad, y que para el año 2016 cursarán su segundo año de permanencia en la institución. Así que básicamente el centro de este estudio es focalizarse en el corte admisión 2015, porque en él se materializan los fenómenos y las experiencias más claras sobre la efectividad de este plan de retención.

## **1.3 PROPÓSITOS**

### **1.3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Los estudiantes que participaron del Programa “Me quedo en la UV”, Universidad de Valparaíso son conscientes de la importancia que tuvo el programa en cuanto a apoyo integrativo, académico y psicosocial durante su proceso de inserción a la vida universitaria en el primer año de la carrera?

### **1.3.2 OBJETIVO GENERAL**

- Comprender los significados y alcances del fenómeno de persistencia y retención universitaria a partir de la experiencia de los estudiantes de primer año que participaron del Programa “Me quedo en la UV” durante el año 2015.

### **1.3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

#### **Objetivo Específico 1:**

- Conocer las distintas perspectivas que asumen los estudiantes frente al proceso de retención estudiantil.

#### **Objetivo Específico 2:**

- Sistematizar los relatos de las experiencias vividas por la comunidad de aprendizaje.

#### **Objetivo Específico 3:**

- Facilitar elementos que coadyuven a la actualización del conocimiento que el proceso de retención estudiantil tiene en la comunidad de aprendizaje de la Universidad de Valparaíso.

#### **Objetivo Específico 4:**

- Establecer relaciones entre los significados de cada experiencia de los distintos estudiantes entrevistados con los objetivos de logro y progreso que propone el Plan de Atención a los Primeros Años UV.



## **II PARTE: MARCO CONCEPTUAL**



## **CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO**



## CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO MECANISMO: PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN Y REPRODUCCIÓN.

Al plantear el problema de investigación lo que se hace es vincular una problemática ligada a la educación como práctica sociable y política, por lo que es vital recurrir a los principales referentes que han trabajado respecto a las funciones y consecuencias de la Educación en la Sociedad.

#### 2.1.1 La educación y su función socializadora.

Como hemos señalado en la presentación del problema de investigación, reconocemos que la educación juega un rol fundamental para que los sujetos socialicen e integren normas. Más aún, la mayoría de los enfoques reconocen que la escuela y la acción pedagógica reproducen, tanto de forma consciente como inconsciente, los fundamentos estructurales del sistema social, asignándoles a los sujetos capacidades y percepciones para su integración dentro de la sociedad.

Uno de los enfoques clásicos que desvela de forma más clara lo anterior es el enfoque funcionalista representado por Talcott Parsons (1966). Según Parsons, en la familia y en la escuela<sup>3</sup> se dan procesos de aprendizajes a través de los cuales el sujeto interioriza elementos de orientación de la acción, valores, objetos e intereses. El aprendizaje es un proceso que se da toda la vida.

Parsons además plantea que existe un tipo especial de aprendizaje en el cual el sujeto interioriza orientaciones de acción específica para determinados roles dentro de la sociedad. Es a este aprendizaje al que denomina *socialización*, y en términos estrictos no es otra cosa que el proceso de integración de sujetos al sistema social. Existen principalmente dos tipos de *socialización* para Parsons, la primaria que se da en la familia y el entorno inmediato, y la secundaria, que se genera en la escuela (Parsons, 1966).

Habermas (1999) retoma algunas ideas de Parsons sobre su teoría de la socialización y plantea que la lógica de la escuela y la educación se vincula a la lógica de la razón instrumental propia de la modernidad, esto en su calidad de heredero de la escuela de Frankfurt, por tanto, la educación no sólo entrega roles a los sujetos para su desarrollo dentro del sistema social, y por ende reproducirlo, sino que también establece que la educación –la técnica sobre todo- se ha desarrollado a tal magnitud que se muestra como una de las principales formas de reproducción capitalista, así como la evidencia de la victoria de la razón instrumental ilustrada (Habermas, 1999).

En su obra *Teoría de la Acción Comunicativa* (1989) Jürgen Habermas desarrolla un esquema que muestra que toda acción comunicativa se da a través de la interiorización de normas y su posterior aplicación. De esta forma, por ejemplo, el aprendizaje del lenguaje se desarrolla a través de la percepción auditiva de fonemas, sus posibles combinaciones y posteriormente las reglas que

---

<sup>3</sup> Según Parsons (1966) “La escuela socializa al individuo en cuanto a roles, y al lugar que ocupa dependiendo del reconocimiento de los logros”

regulan dichas combinaciones, para luego lograr articular los elementos en forma de una norma, es decir, de cómo se debe juntar las letras y sonidos para construir una frase coherente y lógica, en simples palabras: aprender y reproducir. Entonces, la acción pedagógica se establece como una acción comunicativa con la presencia de un agente, el cual entrega las normas y las transmite, de forma que el sujeto recibe los estímulos necesarios para la incorporación de las normas; luego, este sujeto debe valerse por sí mismo en el mundo y actuar según los marcos normativos que ha aprendido, si logra hacerlo ya es un sujeto socializado (1989).

Pero lo señalado hasta ahora sólo nos permite comprender a grandes rasgos como se reproduce un sistema social por medio de la *socialización* e integración de los individuos. Hemos dejado de lado una dimensión importante del fenómeno, la transmisión de elementos culturales, que si bien guardan relación con la etapa de la modernidad consolidada que vivencia la sociedad occidental, no se originan propiamente en tal contexto.

### **2.1.2 La educación como reproducción del sistema social.**

Asumir que el criterio explícito de la educación tiene un sentido de intencionalidad, es comprender que la socialización sugiere una intencionalidad de integrar sujetos a determinados roles, lo que no se entrevé de aquello es la cultura dominante que se trasmite en la educación y en la *socialización*. Si bien Habermas (1999) devela cómo la razón instrumental se trasmite a través de la ciencia y la técnica, existen dimensiones más específicas y concretas que podremos develar en este punto.

Una percepción que se complementa con la de Henry Giroux (2001), quien explica cómo el modelo norteamericano ha tendido a corporativizar los establecimientos educacionales, de tal forma que funcionen como empresas eficientes, que sean funcionales al mercado (Giroux, 2001). Según Giroux, el sistema social se aproxima a una crisis, al señalar que los valores y principios de la democracia se transmiten a través de las humanidades. A lo técnico y científico poco le aporta la forma de resolver los conflictos sociales; menos aún la manera de generar mayor integración de los sujetos alejados del sistema. Giroux señala que lo que se ha instalado en la educación norteamericana es una suerte de cultura empresarial: “*un conjunto de fuerzas ideológicas e institucionales que, de una manera política y pedagógica, promueve tanto la dirección de la vida organizativa gubernamental a través del control por parte de los directivos, como el surgimiento de trabajadores dóciles, consumidores apolíticos y ciudadanos pasivos.*” (2001: 47). Según el mismo Giroux, la mantención de la democracia es una tarea que debe asumir la educación, no sólo la política. En ese sentido, debe entenderse la educación como un bien público y no solamente en su consideración de facilitadora de la ascensión social o como instrucción individual pensada para el desarrollo económico.

El desarrollo de una cultura empresarial en la educación resulta contraproducente en una sociedad que necesita de ciudadanos que aporten al fortalecimiento de la *sociedad civil* y la *democracia*.

Continuando con Giroux, las principales tendencias que sustentan la educación como una práctica social son: una visión tradicional, que reconoce la relación entre la educación y la mantención de cultura y los valores que se definen como trascendentales y fundamentales en la sociedad moderna;

de igual forma encontramos *el enfoque liberal que supone restar importancia a las estructuras sociales y volcarse eminentemente al aula misma donde a su juicio, se realiza lo más importante de la pedagogía: corrigiéndose situaciones aquí, estas podrían corregirse a nivel social amplio. Finalmente, encontramos lo que es el enfoque radical que le da importancia a la reproducción del conflicto social que se hace en la transmisión cultural, y pone énfasis en las estructuras sociales que se reproducen en el aula* (Giroux, 1992: 73-74).

Estos enfoques sobre el currículo oculto se ven limitados ante su verdadera forma de operar, ya que no logran entender las dimensiones citadas con anterioridad. Quizás el autor que pueda darnos más luces sobre cómo opera, de forma teórica, la educación en su forma de reproducción cultural y social es Pierre Bourdieu con su obra *La Reproducción* (2001). En ella, el autor no hace otra cosa que asumir cómo la educación no sólo reproduce valores, estructuras y conceptos, sino que lo hace a través de la *violencia simbólica*, como mecanismo de dominación social. La violencia simbólica se entiende como la capacidad de imponer significados, y hacerlo de forma legítima, escondiendo y disimulando las relaciones de fuerza que la sustentan. La relación que establece Bourdieu con la educación es clara: *“Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.”* (Bourdieu, 2001: 19). Por ende, entendemos que la Acción Pedagógica es una imposición de significados a través de una fuerza disimulada, que reproduce la arbitrariedad cultural de la clase dominante en sus enseñanzas.

La Acción Pedagógica se ejerce en una situación de comunicación, lo cual ayuda a mantener su carácter social. Esta arbitrariedad cultural son los valores, modelos, conceptos y enfoques que las clases dominante, como quien organiza y sustenta el sistema de educación, busca imponer sobre los sujetos educados.

Es posible determinar esta cultura, según Bourdieu, al establecer que dichas arbitrariedades no se deducen de ninguna ley universal, por ende no son condiciones naturales que se reproducen; son meras arbitrariedades. Si bien eso es digno de consideración, Bourdieu de todas formas plantea que toda Acción Pedagógica, en lo que enseña, implica la promulgación de significados deducibles de principios universales, como lo puede ser la ciencia y la técnica, y que en este plano oculta las arbitrariedades culturales en aquellas leyes elementales que se reproducen. Ahondando más en la reproducción de arbitrariedades culturales, Bourdieu profundiza al indicar que aquellas arbitrariedades no son más que los intereses objetivos de la clase dominante. Si bien muchas veces estos objetivos tienen que ver con un fortalecimiento del status quo que garantice la dominación, esta es una condición lógica más que una situación obligada, en el sentido que es lógico que toda clase dominante quiera mantenerse en dicha condición. Lo que sí es seguro, según Bourdieu (2001: 25), *“es que la acción pedagógica tiende siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social.”*

Lo que permite la efectividad de la Acción Pedagógica y por tanto la reproducción de arbitrariedades, serían dos factores: el desconocimiento social de la lógica de la Acción Pedagógica, y la Autoridad Pedagógica, como forma de legitimidad que impide los cuestionamientos y resistencias. El asumir que un educador u otro sujeto posee un estatus distinto y una credibilidad

institucional provista por su formación técnica y profesional, que le permite alzarse como autoridad, es una ilusión pre-sociológica (Bourdieu, 2001: 25)

Para ir concluyendo, en los planteamientos de Bourdieu, y quizás una de las cosas que más pertinencia posee, es que se debe entender que los pedagogos y las Instituciones no ejercen la Acción Pedagógica como miembros de la clase dominante, sino que a través de la Autoridad Pedagógica se les delega la capacidad de ejercer *violencia simbólica* que ostentan los grupos dominante.

Por otro lado al releer a Giroux y Bourdieu, algo digno de clarificar es que tanto el concepto de *currículo oculto* como el de *violencia simbólica* a través de la Acción Pedagógica, suponen un desconocimiento de la verdad objetiva de dichas realidades para que operen con efectividad. En este sentido, apostamos a que la reproducción de la cultura dominante se ha aceptado e implantado de tal manera que no puede generarse mayor resistencia, sin que se genere un ejercicio casi político, como el que realizan ambos autores de la escuela de Chicago de Ciencias Sociales al enfatizar el valor de la democracia, y lo crucial de su perpetuación a través de la educación.

El simbolismo de la autoridad pedagógica, la socialización y la concepción de educación como reproducción arrojan luces para comprender el análisis de la re-estructuración de la Educación -Superior Chilena- y sus efectos en el proceso de retención- persistencia estudiantil.

## **2.2 ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN CHILENA: UN ANÁLISIS HISTÓRICO-POLÍTICO DESDE 1980 HASTA LA ACTUALIDAD.**

### **2.2.1. Introducción de los antecedentes.**

Hablar de la educación en Chile es hablar de una verdadera revolución. Muchos podrán preguntarse si es posible afirmar aquello o si simplemente se trata de un capricho antojadizo acorde a los tiempos que vivimos, ya que parecería antipopular afirmar en contrario. La verdad es que la idea de estas líneas es demostrar que aquello no puede ser sino una constatación de un hecho evidente por sí mismo; la estructura educativa chilena sufrió un cambio notable y profundo desde la década de 1960 hasta nuestros días, con un cambio no meramente institucional, sino que en sus paradigmas fundantes que lo sostienen, y por tanto, de los consensos sociales que ella genera en la sociedad.

Y es que no es casualidad la actual estructura de la educación chilena; universidades dependientes del mercado y sometidas a sus vaivenes, con gobiernos universitarios verticales y con poca o nula participación de los estamentos estudiantiles y de funcionarios, estos últimos con condiciones laborales más bien paupérrimas al amparo de la externalización de servicios –tanto en el sector privado con el subcontrato, como en el público que suma a los trabajadores a honorario-, existiendo también una desvinculación casi total con los problemas que aquejan a la sociedad y que buscan amparo en políticas públicas que, generalmente, no dan el ancho por su matriz histórico política del ciclo actual.

El porqué de esta última afirmación puede tener varias vertientes, pero en general se engloba en el carácter del Estado chileno a propósito de la intervención autoritaria: Subsidiaridad como estrategia, forma de intervención y modo de relación con la ciudadanía. Las instituciones están condenadas a competir por financiamiento con otros planteles de la educación terciaria, lo que se ve de forma mucho más cruenta en la Educación Superior Privada que poco invierte en mejorar sus proyectos educativos mientras mucho gasta en cuantiosa y excesiva publicidad para capturar estudiantes, o que incluso, lucran con el dinero de los y las estudiantes, cuestión que puso en el tapete la organización estudiantil el año 2011 y que generó investigaciones a varios planteles en los últimos años ( Riquelme & Guerra, 2013), los cuales abarcan la mayoría de la matrícula universitaria en Chile, e incluso peor, a las franjas más vulnerables de la sociedad chilena. Esto último es lo que hace sin duda más grave la situación.

Desde la Fundación Nodo XXI, la directora Javiera Toro (2015) plantea que todo esto es una cuestión no muy distinta a lo que sucede con la educación primaria y secundaria, que en gran mayoría compite por sus recursos. Esto, como en toda la estructura antes mencionada, genera algo así como dos sistemas educativos extremadamente desiguales que conviven en el país; aquél en el cual los privados con grandes recursos preparan a sus estudiantes para rendir la Prueba de Selección Universitaria, con buenas condiciones de infraestructura y educativas, que permiten que los ingresos de las familias sean determinantes a la hora de pasar a la educación terciaria, porque estos mismos estudiantes podrán incluso costear un Preuniversitario en su último año de educación secundaria (cuestión altamente necesaria para entrar a una buena universidad en estos tiempos). Esto a contramano de un vecino cercano, porque quien sufre los embates del mercado educativo nuevamente es la educación pública, la cual compite por subvenciones estatales y en base a resultados de pruebas estandarizadas como el SIMCE o a la asistencia de los estudiantes, en donde se ha limitado en buena medida las condiciones laborales de los docentes restándolos de su calidad de funcionarios públicos. (Cox, C. 2003). Esta pequeña introducción nos lleva a afirmar el “mantra” del Estado Chileno estos últimos años, que expresa de muy buena manera la situación actual de la educación: *Competencia donde sea posible, regulación donde sea necesario.*

Todo lo anterior, como decíamos, lleva inevitablemente al descrédito de las instituciones públicas en su abandono por parte del Estado, mientras que las instituciones privadas se fortalecen con fondos esencialmente públicos, dado que incluso desde el mismo Estado se han implementado herramientas para estimular la creación y crecimiento de la educación privada con financiamiento estatal, lo que ha llevado a Chile a una situación más bien inédita en todo el mundo y especialmente en Latinoamérica: la matrícula privada en el país al año 2012 abarcaba un 85% del sistema educativo, mientras que la educación pública un triste 15%<sup>4</sup>.

*“El Estado, ha exhibido una postura de retraimiento y de “dejar hacer” a las universidades privadas y de “no dejar hacer” a las universidades públicas.” (ANAIC: 2009, 2)*

Todo lo anterior, como todo en la historia, es sin duda el punto de llegada de un proceso mucho más longevo y profundo de transformaciones que se inicia con la dictadura militar de 1973 y se profundiza con los gobiernos de la Concertación de partidos por la democracia desde 1990 hasta la

---

<sup>4</sup> Noticia. “Chile entre los países con más matrícula privada de la OCDE”. [en línea]. La tercera online. 12 septiembre de 2012. Recurso electrónico extraído de: <http://diario.latercera.com/2012/09/12/01/contenido/pais/31-118208-9-chile-entre-los-paises-con-mas-matricula-universitaria-privada--de-la-ocde.shtml>

fecha, en que han gobernado de forma casi ininterrumpida. Por lo mismo, es necesario en estas líneas profundizar dicho camino que nos trae hasta el hoy, siendo la educación cuna del despertar social que ha vivido Chile desde el 2001 hasta la fecha.

¿Es coincidencia este despertar social y político en el ciclo actual? A estas alturas, es natural creer que no, pues las contradicciones del sistema educativo son tangibles y son las familias quienes las viven día a día. La educación entendida como la mayor fuente de movilidad y promoción social no ha cumplido su promesa (Rodríguez Romero, 2006), e incluso, se ha convertido en un espacio reproductor de las desigualdades existentes hoy en día en Chile.

*“[...] en las sociedades contemporáneas existe consenso respecto a asegurar que la educación constituye una estructura mediadora que puede contribuir a la promoción de los procesos de movilidad social como también a reproducir y consolidar la desigualdad existente.” (Gajardo, 2006: 16)*

La pregunta es si efectivamente dicha desigualdad estructural se constituye como una decisión política o no, cuestión que en definitiva pocos han querido responder

## **2.2.2 La reforma universitaria de 1967: Un buen punto de partida.**

Previo a la dictadura militar, las características del sistema educativo chileno eran extremadamente distintas. Es necesario hacer este repaso para, en gran medida, sustentar nuestra afirmación inicial: lo que ocurrió en Chile fue una verdadera revolución, la cual está lejos de acabar por estos días.

A grandes rasgos, este sistema educativo anterior tenía como grandes pilares la gratuidad en la matrícula y la preeminencia absoluta de la cobertura estatal, financiamiento mayoritariamente basal a las instituciones vía ley de presupuestos -cerca de un 90%-, y además, todas las universidades eran *complejas*, es decir, no solo impartían docencia, sino que también tenían una labor de investigación y vinculación con el medio (lo que hoy denominamos extensión).

Sumado a aquello y no menos importante, las universidades privadas eran creadas por ley y las universidades estatales *“tenían una importante presencia a nivel nacional por medio de sus sedes regionales, las cuales estaban altamente coordinadas entre sí, siendo un caso altamente paradigmático el de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado.”* (Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, 2016: 2).

Si bien es cierto aquello podría entusiasmar hasta al más pesimista, el sistema educativo estaba lejos de ser un sistema perfecto o ejemplar por más que se encaminara, crearán algunos, hacia uno como tal. En la década de los 60' como manifiesta Orellana (2016: 1-2), *“se comienza a cuestionar en círculos académicos y estudiantiles su “actitud elitista, tecnocrática y aislamiento respecto de la sociedad”* críticas que llevan a abrir un ciclo en las universidades que se conoce como **la reforma universitaria de 1967**. Este enorme y paradigmático proceso tenía como fines principalmente expandir la matrícula universitaria a los sectores más populares, democratizar la estructura interna de las instituciones y, además, vincularlas al desarrollo económico y productivo del país, es decir, que éstas volcaran su producción de conocimiento y vanguardia al crecimiento económico, moral y

político del país. Según los datos del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) en 1967 la matrícula universitaria era de 55.653 estudiantes lo que representaba el 7.12% de los jóvenes en edad de estudiar y en 1973 esta matrícula alcanzó a 145.663 estudiantes (16.77%) respectivamente (PIIE, 1984: 582).

Mientras se desarrollaba aquello, al interior de las universidades los y las estudiantes se alzaban en movilizaciones que buscaban avanzar de manera significativa en el cogobierno, cuestión que se cristalizaba en reformas a los estatutos de las distintas instituciones, mientras estas últimas generaban nuevas políticas de acceso que llevaron a una ampliación de la matrícula pública nunca antes vista en Chile. El proceso se encaminaba de buena manera a fortalecer la educación pública, buscando que fuese el tronco central del desarrollo del país, sobre todo con la llegada en 1970 del gobierno de Salvador Allende y la Unidad Popular, la cual contenía en su programa una amplia reforma al sistema educativo chileno (primario, secundario y terciario).

*“La matrícula creció a más de 146,000 estudiantes en 1973. El gobierno institucional fue reorganizado, y bajo el estandarte de la democratización, los rectores, decanos y directores de unidades académicas comenzaron a ser elegidos por los profesores. El financiamiento público prácticamente se duplicó entre 1969 y los meses posteriores al golpe de Estado de 1973.”* (Vidal, M., Vidal, P. y Morales, C. 2014: 10)

### **2.2.3 El proceso truncado: La llegada de la dictadura y la contra reforma a la educación superior chilena.**

El proceso anteriormente señalado que se mostraba como alentador para amplios sectores sociales, en particular los populares, no tuvo un buen puerto de llegada. Y es que la irrupción de la dictadura cívico-militar en Chile trajo enormes cambios en variados ámbitos de convivencia mutua, la historia es más bien conocida por todos en nuestra época pues vivimos sus contradicciones a diario. No es baladí señalar que el ámbito educativo es un pilar fundamental de toda sociedad, pues es allí donde se forma el Chile de las generaciones venideras, y por tanto, es un “subsector” al decir de algunos, en donde se juega el modelo de país que se quiere construir.

Esto es de suma relevancia entenderlo como fundamental a la hora de abordar la situación, dado que explica en gran medida por qué la educación en Chile es sujeto de reformas estructurales que cambian completamente el paradigma de lo ya existente y establecido, incluso en los sectores sociales que se veían favorecidos por el avance democratizador de la reforma que inicia en 1967.

Es necesario comenzar este acápite mencionando que desde 1980 hasta la fecha, ha existido un explosivo aumento en la cobertura de la educación terciaria en Chile, lo que a lecturas optimistas, pareciera ser una cuestión más bien virtuosa para el desarrollo del país y la igualdad de oportunidades, esto desde una concepción del bienestar como resultado del esfuerzo personal de los individuos, por sobre lo que podemos denominar como una concepción de derechos.

Existen, claro está, visiones menos optimistas a la anteriormente planteada del sistema educativo chileno actual. La ampliación de cobertura, según ellas, vino de la mano de la desigualdad en el

rendimiento académico (lo que trae consigo una amplia tasa de deserción), instituciones de mala calidad –en específico por su afán lucrativo y no de entregar educación de calidad- y lo más relevante, el contrasentido antes mencionado: el crecimiento de la matrícula privada por sobre la pública, como no pasa en ningún otro país de América Latina.

Todo lo anterior lleva a concluir a los “pesimistas” que la educación en Chile no cumple su rol de movilidad social prometida desde las reformas de 1981. Sin duda que la pregunta que cabe hacer ahora es ¿Cómo llegamos al opuesto de lo que se buscaba implementar en 1967 con el proceso de reforma? ¿Qué políticas llevaron al actual sistema educativo? ¿Qué paradigmas fundan la estructura actual del sistema educativo? ¿Qué propósitos busca cumplir? Y, determinando todo aquello ¿Qué hacer para volver a cambiarlo todo?

La década de 1980 es una década convulsionada en Chile, qué duda cabe. La educación nuevamente es protagonista, dado que iniciando dicha etapa, en el año 1981, se dicta la **Ley general de universidades**, que se ha conocido desde la fecha hasta nuestros días como la “Contra-reforma”, en relación a la reforma universitaria de 1967.

El estudio de dicho proyecto ha dado a entender que la ley buscaba propósitos tales como una mayor eficiencia en el uso de recursos, ya no por el financiamiento basal vía ley de presupuesto, sino que de forma preeminente por medio de la competencia entre las distintas instituciones por matrícula, además de un aumento progresivo de la matrícula privada por sobre la pública, la cual fue derechamente desmembrada al separar a las universidades del Estado de sus sedes regionales, como consecuencia lógica del primer propósito mencionado.

Las reformas de la época no solo se enfocaron en la educación terciaria, sino que también en la educación primaria y secundaria, siendo lo más relevante en este sentido el traspaso de funciones como expresa Cox (2012: 13) en sus *“a través de una reforma estructural radical, descentralizó su administración trasladando la responsabilidad y poder de gestión de las escuelas del Ministerio de Educación a más de 300 municipios, introdujo instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda (subvención por alumno), desafilió del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente, y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal que compitieran por matrícula con las de administración pública.”* Ahora bien, en materia de financiamiento lo que pareciera ser más relevante es que la competencia de las instituciones por recursos se da principalmente por la concepción subsidiaria del Estado, utilizándose el mecanismo de financiamiento a la demanda o *vouchers* que planteara Friedman en el año 1955, con una innovación bastante particular: el financiamiento no es principalmente a las familias, sino que a los sostenedores o dueños, quienes compiten en base a distintos criterios por él.

Con estas primeras líneas pareciera ser que ambas reformas no buscaban nada distinto, ampliar la cobertura en la educación terciaria, lo que podríamos decir, a voz de los optimistas, que avanza en una democratización social de la composición del sistema educativo chileno. Con todo, es menester entender que la contra reforma de 1981 lo hizo con un método completamente distinto e innovador a la incipiente reforma de 1967; creando un **mercado de la educación** con mecanismos de competencia, escasez de recursos y con los intereses de instituciones particulares por sobre los de las instituciones públicas, es decir, comenzaron a crearse nuevas universidades privadas y no se buscó abrir las ya existentes a la sociedad.

Luego de la dictadura militar el panorama no pareciera cambiar demasiado, profundizándose incluso la idea de abrir paso al mercado educativo por sobre la educación pública. Así, bajo el gobierno de Ricardo Lagos Escobar y siendo ministro de educación Sergio Bitar, la Concertación, en búsqueda de una mayor cobertura e ingreso a la educación terciaria, crea un crédito en el cual el Estado es aval, pero que a su vez permitió el ingreso de la banca privada al sistema de financiamiento con altísimas tasas de interés, mecanismo que, según un estudio de la Fundación Nodo XXI, ha contribuido a financiar en gran medida al sector privado, demostrando en cierta forma que hoy es posible comenzar a hacer cambios en contrario, como por ejemplo, financiar prioritariamente a las instituciones públicas.

Así con una reforma a la educación superior que ingresó al Congreso Nacional en el transcurso de este año, las movilizaciones sociales parecieran tener un punto de llegada. Lo necesario será, en definitiva, comprender qué es un avance y qué no lo es, con el afán efectivo de sumar y no ser sumados a un nuevo “ciclo revolucionario del orden”.

#### **2.2.4 Reestructuración de la Educación Superior Chilena: ¿Qué entendemos por Educación y hacia dónde se orienta?**

##### **2.2.4.1 Desde el reclamo gremial hacia el cuestionamiento estructural.**

La discusión sobre el modelo educacional que debiese tener el país es una que está plenamente abierta. Las movilizaciones estudiantiles del año 2011 sobrepasaron una barrera que, incluso llegada la democracia, no había logrado esquivar bajo ninguna circunstancia, tanto así que José Joaquín Brunner alguna vez afirmó que “*el movimiento estudiantil había muerto.*” (1985: 8)

La línea argumentativa que expresa el Historiador chileno Luis Thielemann (2011) sobre lo ocurrido el 2011 e impensado por muchos: las demandas gremiales y sectoriales a las que nos acostumbraba el movimiento estudiantil, pasaron a ser un cuestionamiento profundo a la estructura misma del sistema educativo chileno, siendo incluso una lucha que, bien perfilada, podría tener un carácter incluso constituyente de un nuevo ciclo histórico por un nuevo carácter de Estado.

Así comenzaron a aparecer más preguntas que respuestas, las cuales se intentarían dar desde todos los sectores que vieron en el conflicto estudiantil una oportunidad. La concertación por su parte, de retornar al gobierno con una agenda de reformas que recogiera el malestar social reciente, mientras que el movimiento estudiantil perdía la brújula por no consensuar con los diversos actores educativos que aglutinaba el mundo educacional, una propuesta que sirviera de horizonte al propósito erigido aquél año convulsionado.

##### **2.2.4.2 La universidad ¿Hacia dónde?**

En el acápite anterior veíamos que la denominada contrarreforma de 1981 tenía un objetivo cercano al de la reforma de 1967, a saber, la ampliación de la matrícula de la educación terciaria a

amplios sectores sociales. La diferencia, claro está, no puede considerarse como de mera forma, pues el cómo llegar al punto final es un cuestionamiento del todo relevante para un sistema educativo, y del chileno es bastante lo que se puede aprender al respecto.

A contrapelo de lo intentado desde 1967, que buscaba abrir las universidades por medio del fortalecimiento de las instituciones públicas tanto en financiamiento como en estructura administrativa, jurídica y estatutaria, el nuevo sistema que se busca fundar en la dictadura cívico militar se basa en la instauración de un mercado de educación superior, con lógicas completamente distintas a las conocidas en Chile.

El primer efecto relevante, claro está, es la subversión en materia del “prestador”; la idea primordial fue pasar de una cobertura mayoritariamente pública a una abrumadoramente privada, con especial énfasis e incentivo en la iniciativa privada. Muchos podrían afirmar que aquello no constituye un problema, pero la verdad es que la evidencia ha demostrado que sí lo es.

El sistema educativo se muestra, además de muchos otros ámbitos, como una oportunidad de desarrollar un negocio con bastante rentabilidad. Se facilita en gran medida la proliferación de universidades privadas que, lejos del carácter complejo que buscaba caracterizar a las instituciones en la década del 60’ (a pesar que, la definición de universidad en la ley general de educación de 1981 era la de una universidad compleja), pasan a ser meramente docentes, llegando incluso a tener en sus plantas a académicos *part time* como regla general, que no cumplen labores de investigación o producción de conocimiento hacia la sociedad.

La situación de las universidades públicas en este sentido no es muy distinta, ya que si bien es cierto podrían considerarse universidades complejas, la falta de definiciones hacia dónde orientar dicha producción o la vinculación misma con el medio –en la medida que no sea una vinculación clientelar- es una variable considerable sobre la desregulación existente a la fecha.

Dicha desregulación ha llevado a límites impensables la situación actual. Se vivió en carne propia con el lucro en las instituciones terciarias, dado que, como dijimos anteriormente, varias universidades privadas están siendo actualmente investigadas por no reinvertir sus ganancias en el proyecto educativo, y por medio de variados mecanismos, llevarlas hacia el bolsillo de sus controladores.

A tanto llegó el escándalo del mercado educativo que incluso, desde el 2011 a la fecha ya podemos contar tres cierres de universidades; la Universidad del Mar, la UCINF y el Ministerio de Educación ya ha esbozado que la Universidad ARCIS se considera un proyecto que es insostenible y que, por tanto, debe ser cerrada<sup>5</sup>. El problema incluso sobrepasa las barreras de la universidad, puesto que los problemas del mercado educativo llegan también a la educación superior técnica, a la cual ingresan en mayoría los sectores más vulnerables de la población. Allí por ejemplo, no solo no hay prohibición de lucrar, sino que se permite.

Una de las cuestiones quizás más relevantes de la reforma de 1967 era la necesidad de vincular al sistema educativo desde su génesis misma con el desarrollo político y económico del país, en definitiva, que las instituciones estuvieran estructuradas en torno a un modelo de desarrollo que

---

<sup>5</sup> Noticia “Mineduc confirma cierre de U.Arcis: Estudiantes continuarían en la Universidad de Chile”. [en línea] Biobio Chile. 5 de diciembre, 2016. Recurso electrónico extraído de: <http://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2016/12/05/mineduc-confirma-cierre-de-u-arcis-estudiantes-continuaran-en-la-universidad-de-chile.shtml>

podieran sustentar. ¿Qué significaba aquello en palabras simples? Que las universidades en sus funciones –extensión, investigación y docencia- se debieran a las necesidades sociales que las circundaban, a sus territorios más próximos, a generar una matriz pensante en torno al modelo de país que se quería construir, a darle una utilidad práctica a la educación que en ellas se impartía.

Lo valorable de lo anterior se constituyó en letra muerta con la Ley General de Educación Superior, dado que lejos de mencionarlo, las instituciones de educación terciaria comenzaron a responder ante la falta de definiciones a lo que el mercado necesitase. La desregulación, nuevamente, mostró su peor rostro: un altísimo porcentaje de recientes titulados no trabaja en lo que estudió, lo que podría considerarse como un elemento revelador de lo antes dicho: La educación superior en Chile se debe al mercado y a sí misma, reacias en gran medida a abrirse a la sociedad.

Como bien se mencionaba anteriormente, el cuestionamiento estructural desde los movimientos sociales abría una oportunidad a todos los actores en el debate, pero principalmente a la Concertación de partidos por la democracia de volver al gobierno con un programa de reformas, pero centrado principalmente en la reforma a la educación superior<sup>6</sup>. La verdad es que a 3 años de su elección, no ha existido un sello verdaderamente distintivo a lo que fueron los anteriores gobiernos de la concertación, que en gran medida han profundizado el mercado educativo instaurado por la dictadura cívico-militar, no tocando la estructura fundante del sistema educativo chileno instaurado desde 1981 hasta la fecha.

### **2.2.5 Proyecto de reforma a la educación superior ¿Reforma o restauración?**

Durante el gobierno actual se abrió, claro está, una posibilidad inimaginable para los actores sociales del mundo educativo: Plasmar avances sustantivos en una reforma que se ingresaría próximamente al parlamento. Dicho proyecto ya fue ingresado durante este año, y la verdad es que pareciera ser que no deja satisfecho a nadie, ni siquiera al gobierno en su conjunto.

Para corroborar muy someramente lo anterior, es interesante abrir de forma introductoria tres puntos que parecieran esenciales a estas alturas de un debate altamente accidentado. Así, una de las primeras variantes cuestionables es la instauración de la gratuidad vía ley de presupuestos, y cuya estructura es idéntica a la de las becas ya entregadas por el gobierno, e incluso, su implementación va de la mano con desmejorar beneficios que, en el papel, parecieran ser incluso más eficientes. ¿Por qué es tan problemático que sea vía ley de presupuestos? En gran medida es porque el gobierno logra, en ese sentido, procesar las distintas demandas levantadas el año 2011 en un enclave subsidiario, lo cual nos va acercando a pasos agigantados a la respuesta de la pregunta realizada en el acápite.

Una segunda cuestión relevante es la creación de nuevas burocracias estatales, como la Subsecretaría de Educación Superior, un nuevo Consejo de Educación Superior, una Superintendencia de Educación Superior y un nuevo sistema de acreditación, el cual se detallará más adelante en este escrito. Lo relevante de esto, sin duda, es que se busca aumentar la fiscalización de actuación de las instituciones de educación Superior por medio de la redistribución

---

<sup>6</sup> Programa de gobierno de Michelle Bachelet 2014-2018: <http://michellebachelet.cl/programa/>

de funciones, hoy existentes de forma centralizada en el Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación.

Más relevante aún pareciera ser la creación de 15 Centros de Formación Técnica estatales y de 2 universidades estatales. Esto, a voces del gobierno, es un incremento significativo de la matrícula pública, ante lo cual los actores sociales han dicho que la creación de dichas instituciones, con el bajísimo financiamiento que presentan en su inicio, no cumple una expectativa presentada estos últimos 5 años de intensas movilizaciones.

Finalmente, la definición de las tareas que debiesen cumplir las instituciones, su coordinación y vinculación entre sí están en una nebulosa de variadas indefiniciones. Si se hace lectura del proyecto de ley, pareciera que en general todas las definiciones posibles de universidad caben dentro de ella, en base a la mantención de la estructura actual del sistema educativo chileno.

Pareciera concluirse entonces, que el debate educativo es uno plenamente abierto. En general es un campo lleno de indefiniciones; tanto desde el Gobierno de la Nueva Mayoría como desde los distintos actores sociales relevantes. Ese campo de indefiniciones ciertamente abre paso a una reforma que, más que trastocar las estructuras que sustentan el mercado educativo, simplemente se limita a regularlo o a comprender de manera casi burda las demandas levantadas durante estos últimos años desde la calle. Al parecer, pasamos desde la afirmación de que en Chile se vivió una verdadera revolución, a que ahora se vive una verdadera restauración y reafirmación de lo establecido por ella. La última palabra la tendrá, ciertamente, la voz ciudadana en los tiempos venideros.

### **2.3 LA NUEVA VISIÓN DE LA CALIDAD DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Lo que nos convoca en este punto es asumir que el proceso de mejoramiento de la calidad de las Instituciones de Educación Superior sigue presente como un punto central de discusión en el proceso de reformas educativas. Ciertamente existen otros objetivos relevantes, pero que no tienen mayor sentido trabajar como por ejemplo por un mayor y más equitativo acceso, o por una tasa de retención más alta, sino de que educación que se está impartiendo no prepara de manera adecuada a los estudiantes ni les entrega las herramientas necesarias para responder a las exigencias del mercado laboral. Al respecto la calidad en la educación toma prioridad en la discusión pública.

Los antecedentes contextuales y conceptuales de la Calidad de la Educación Superior han tomado protagonismo en la agenda pública, convirtiéndose en una prioridad en cuanto a su regulación y mejoramiento. En este sentido, a medida que el sistema universitario chileno sufrió la profunda transformación en los últimos 30 años en términos de su cobertura, masificación, financiamiento y normativas (Cancino & Schmal, 2014) –consecuencia de las políticas de liberalización iniciadas a inicios de la década de los 80-, ha sido necesario la introducción de mecanismos de regulación destinados al aseguramiento de la calidad universitaria, ya que existe una connotada tendencia internacional que marca el paso de los requerimientos de las nuevas tareas que tiene la Educación del Siglo XXI.

José Joaquín Brunner (2003) señala que una de las nuevas tareas que tiene la Educación del Siglo XXI es que se transforme en un instrumento que logre el desarrollo de los países, que posibilite el

crecimiento de las economías y el aumento de la productividad. Con ello, buscan tender, superar o, al menos, estrechar el abismo interno de la pobreza y el externo de conocimiento y tecnología que separa a los países desarrollados de aquellos en vía de desarrollo (Lozano, 2015).

De esta forma se ha introducido mecanismos de regulación destinada al aseguramiento de la calidad universitaria conforme al crecimiento y diversificación de las actividades y ofertas educacionales que las Instituciones de Educación Superior Chilena han operado en estos últimos años. Por ello que el Estado dispuso de un mecanismo de control, cohesión y confiabilidad pública respecto de ellos; a esta necesidad la institucionalizaron en un Sistema de Acreditación.

### **2.3.1 Sistema de acreditación.**

#### **2.3.1.1 Antecedentes Históricos.**

A fines de la década de los 90, el dinamismo y la complejidad que oriento al sistema universitario Chileno incito a la instalación de las bases del Sistema de Acreditación de Educación Superior, a partir de la regulación de sus Instituciones que se rigen para ese entonces de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que el régimen militar dicta en el año 1990, estableciendo un sistema de supervisión de las nuevas instituciones privadas basada en la evaluación de Universidades y Carreras. A partir de la Ley N° 18.962<sup>7</sup> de la LOCE, se crea el *Consejo Superior de Educación* (CSE) que es un organismo público autónomo que estaba a cargo de la administración del sistema de supervisión de Universidades e Institutos profesionales privados, pero que en su momento “*la denominaban acreditación pero sin considerar que la misión de este organismo era supervisar los nuevos proyectos institucionales y la certificación de autonomía de aquellos que se desarrollaran satisfactoriamente, se pasó a llamar Licenciamiento.*” (Campbell & Castillo, 2010: 85).

Posteriormente, el 8 de Febrero del año 1999 se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), mediante los decretos supremos N°59 y N°255 del Ministerio de Educación, que establecen las “*normas sobre acreditación experimental y voluntaria de programas de pregrado y de postgrado*” (Espinoza et al., 2006: 16). A esta comisión se le asigno las tareas de: a) diseñar una propuesta relativa a un sistema nacional de garantía de la calidad para Instituciones de Educación Superior b) desarrollar procesos experimentales y voluntarios de acreditación de programas de pregrado y de postgrado, mediante los decretos supremos N°59 y N°225 del Ministerio de Educación.

Para el año 2003 se dio inicio a una experiencia piloto de acreditación donde fueron sometidas a evaluación 13 Instituciones<sup>8</sup>, las que “*en su mayoría contaban ya con experiencias previas de evaluación*” (Zapata, 2004: 153).

El 17 de noviembre del 2006, se publica la Ley de la Nación (Ley N° 20.129), que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que dispone según el artículo 6 del Capítulo II titulado “De las funciones de acreditación institucional y de acreditación

---

<sup>7</sup> Ley N° 18.962. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de marzo de 1990

<sup>8</sup> La evaluación participaron 11 universidades, 8 pertenecientes al Consejo de Rectores y 3 privadas, además de 2 institutos profesionales (Mineduc, s/f)

de carreras y programas, la Creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) *“organismo autónomo que gozará de personalidad jurídica y patrimonio propio cuya función será verificar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen.”* (Ley 20129, 2006: 3)<sup>9</sup>.

La CNA reunirá las funciones de la Comisión Nacional de Acreditación de pregrado y de la Comisión Nacional de Acreditación de postgrado. Las observaciones que entregan Cancino y Schmal (2014: 45) respecto a la normativa son al estar *“asociada a la ley deja bajo la responsabilidad de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la implementación de los procesos de acreditación institucional y de los programas de pre y postgrado. En el caso de estos últimos, la ley otorga facultades a agencias de acreditación privadas, para que bajo la supervisión de la CNA lleven a cabo procesos de acreditación.”*

Posteriormente, desde la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) durante los inicios del año 2010 hasta la fecha, la regulación de la Educación queda a disposición del Consejo Nacional de Educación (CNED)<sup>10</sup>, sucesor legal del Consejo Superior de Educación y que desarrolla sus funciones dentro del Marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar y del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Actualmente durante el segundo Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, el Ejecutivo tramita al Congreso Nacional un Proyecto de Reforma Educacional, que dispone de 8 puntos centrales que regularán el nuevo Sistema de Educación Superior, destacando la creación de nuevas instituciones fiscalizadoras, el establecimiento de un sistema de financiamiento y diversas medidas para renovar las regulaciones de la calidad. Es en este último punto donde el proyecto reformularía el sistema de acreditación creando una nueva entidad fiscalizadora integrada por el MINEDUC a través de la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, el Consejo de Calidad y la Superintendencia de Educación Superior.

La reforma propone que Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior re-estructure el Consejo para la Calidad (CNED) convirtiéndolo en un “servicio público funcionalmente descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que sustituye a la actual Comisión Nacional de Acreditación, cuyo objetivo será administrar y resolver los procesos de acreditación institucional” (Álvarez, 2016). Y por último crea una nueva acreditación institucional, la que será obligatoria para las Instituciones Autónomas<sup>11</sup>. Su objetivo será la evaluación y verificación del cumplimiento de los estándares de calidad para cada nivel fijados por el MINEDUC, en conjunto con el Consejo para la Calidad y el Consejo Nacional de Educación.

Esta “última reforma estructural” de la Presidenta Bachelet contempla la iniciativa de garantizar la calidad en las instituciones de Educación Superior, enfatizando en la equidad y la inclusión, donde

---

<sup>9</sup> Ley N° 20.129. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de Noviembre de 2006

<sup>10</sup> De acuerdo a la Ley General de Educación, el Consejo está compuesto por 10 miembros, todos los cuales deben ser académicos, docentes o profesionales destacados, que cuenten con una amplia trayectoria en docencia y gestión educacional, y con especialización en educación, ciencia, tecnología, gestión y administración, en humanidades o ciencias sociales.

<sup>11</sup> Las instituciones que han obtenido su autonomía, una vez cumplido el período de licenciamiento por parte del Consejo Nacional de Educación -sucesor legal del Consejo Superior de Educación-, ya sea con o sin período de prórroga. El listado de estas instituciones se encuentran en [http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionEducacionSuperior/licenciamiento\\_instituciones\\_autonomas.aspx](http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionEducacionSuperior/licenciamiento_instituciones_autonomas.aspx)

su eje de articulación es la gratuidad de la Educación. Una gratuidad universal que no será inmediata ya que se regulará vía glosa en la ley de presupuesto y accederán a ellos los alumnos pertenecientes a los primeros deciles de menores ingresos, que cursen estudios en las Instituciones que cumplen con los requisitos.

La innovación de esta política es que se extenderá a los estudiantes de Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP).

Para el año 2018 el beneficio se hará extensivo a los estudiantes pertenecientes al sexto decil. Luego, la progresión estará condicionada al cumplimiento de indicadores económicos. En específico, el logro de porcentajes del PIB tendencial, que corresponde a la capacidad de crecimiento de la economía en el largo plazo.

Al respecto la pregunta a plantear sería. ¿Cuán Gratuita es esta gratuidad?, entre sus defensores aparecen Atria & Sanhueza (2013: 6) explicando que para que exista gratuidad *“es fundamental que el sistema cumpla con i) responder a las necesidades de la sociedad, ii) sea gratis en el punto de servicio y iii) que se base en la necesidad y no en la capacidad de pago.”*

Esta ambigüedad –al menos en apariencia- en que la Educación desaparece como un precio de mercado –bien de consume- exigible al estudiante y fijado por una Universidad, cambie a un derecho social de la noche a la mañana.

Respecto a esta “falsa gratuidad” el Director de Centro de Estudios FECH Roberto Álamos (2016) publica una Columna de Opinión en el Diario la Tercera donde critica el carácter de la gratuidad, enfatizando en que es *“beca o financiamiento vía voucher, puesto que no requiere un copago de los estudiantes beneficiados. Basta la comparación con la Beca Vocación de Profesor para evidenciar el error de dicha crítica. Esta tampoco exige un copago al estudiante, sino que cubre la totalidad del arancel real y la matrícula del beneficiado, lo que no le quita su carácter de beca, sino que sólo permite decir que se trata de una mejor beca. Ambas son formas de financiamiento a la demanda.”*

### **2.3.1.2 Secuelas de la Acreditación.**

Como se ha señalado, el proceso de acreditación resguardar la calidad en la Educación, donde su propósito central es *“promover y estimular el continuo mejoramiento y determinar si una institución académica posee calidad a nivel general o respecto de una o más de sus carreras o programas educativos.”* (Borrito & Salas, 2004: 2); de manera sistemática y continua se aspira a que este procedimiento progrese para emplear estrategias de logro, cumpliendo con los criterios y normas de calidad establecidos.

En cuanto a la ley, esta establece la normativa vigente (Art. 15), los procesos de acreditación son voluntarios (salvo para carreras de pedagogía y medicina), y si bien solo la acreditación institucional establece que las etapas formales corresponden a evaluación interna, evaluación externa y juicio de acreditación, estas mismas han sido incorporadas en forma implícita como parte de los procesos de acreditación de los programas de pre y postgrado. Estas etapas, según lo establece la CNA, en lo fundamental corresponden a:

- Autoevaluación Interna: Proceso analítico que consulta diferentes fuentes, tanto internas como externas a la institución, que identifica los mecanismos de autorregulación existentes, las fortalezas y debilidades de la institución con relación a ellos, buscando verificar el cumplimiento oportuno y satisfactorio de los objetivos y propósitos definidos en su misión y fines institucionales.
- Evaluación Externa: Proceso tendiente a certificar que la institución cuenta con las condiciones necesarias para asegurar un avance sistemático hacia el logro de sus propósitos declarados, a partir de la evaluación de las políticas y mecanismos de autorregulación vigentes en ella, proceso que se lleva a cabo mediante la visita de pares evaluadores.
- Pronunciamiento de la Comisión: Corresponde al juicio emitido por la comisión de acreditación respectiva en base a la ponderación de los antecedentes recabados, mediante el cual se determina acreditar o no acreditar a la institución (programa de pregrado o postgrado), en virtud de la existencia y nivel de desarrollo de sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad.

## 2.4 RETENCIÓN Y DESERCIÓN SEGÚN EL MINEDUC: CONCEPCIÓN, INTERACCIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Evidentemente existe una necesidad por comprender las concepciones que utiliza el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile al enmarcar el proceso de deserción y retención estudiantil dentro del desarrollo de los distintos niveles de educación. Por tal manera que desmenuzar con mayor profundidad el concepto de Retención y Deserción aportará a comprender con mayor relevancia el concepto que se adentra en el fenómeno que se está estudiando.

### 2.4.1 Concepto de retención y deserción del MINEDUC.

La “*literatura oficialista*”, no es muy prolija para comprender la concepción de este fenómeno, ya que apelan al sentido común para definir su naturaleza, su procedencia y sus consecuencias. Esto se puede apreciar en un documento oficial del MINEDUC titulado “*Serie de Evidencias Deserción en la educación superior en Chile*”, donde implantan la idea que la literatura universal la ha descrito “*desde dos perspectivas el fenómeno: decisión de abandonar la Educación Superior y la decisión de permanecer en ella. Esto desemboca en que ambos enfoques son equivalentes pues son simplemente caras de una misma moneda.*” (MINEDUC, 2012: 2)

Evidentemente, cuando se plantea esta concepción de equivalencia sobre elementos que componen el fenómeno de deserción/ retención, se opta por utilizar afirmaciones negativas para definir su concepción, sus características y sus secuelas en el contexto educativo y socio-cultural.

Aun así el MINEDUC utiliza una serie de autores para definir sus parámetros conceptuales sobre el concepto de deserción, donde mayoritariamente se basan en el modelo conceptual de deserción que posteriormente describiré.

Desde este modelo, autores como Himmel (2002) y Barrios (2011) son los expositores de esta “tendencia” conceptual, y que definen la deserción como el *“abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore.”* (Himmel, 2002: 95-96). Siguiendo en esta línea, Stratton, Ottole & Wetzel (2008), plantean el distanciamiento entre la deserción y la suspensión, explicando que en algunos casos los estudiantes hacen una pausa en sus estudios, tras lo que se reincorporan al sistema. Es posible entonces distinguir dentro de la deserción diversas categorías dependiendo de las circunstancias y motivaciones que la originaron.

Una primera distinción que puede hacerse depende de si el abandono es voluntario o no. La deserción también puede clasificarse dependiendo de si se abandona un programa de estudio para integrarse a otro, de si se trata de una transferencia de institución o de si se abandona el sistema de educación superior de manera definitiva, dejando inconclusos los estudios.

Considerando dos elementos sustanciales con que el MINEDUC comprende este fenómeno se puede desglosar lo siguiente:

- a) Entiende la deserción como el abandono (voluntario o no) prematuro de un programa de estudios antes de lograr la graduación.
- b) Define la retención como la otra cara de la moneda de la deserción (definición dicotómica)

La definición dicotómica que utiliza las políticas públicas, la sustenta con el diagrama de flujo que diseño Barrios (2011) en que contraponen ambos elementos de este proceso diferenciándolos uno de otros. Por ello, al momento de explicar la deserción generalmente establecen de las delimitaciones con que utilizan el estudio de este fenómeno, *“evitando cerrar la definición conceptual y ampliando la búsqueda por generar consensos en torno a cuales son las conductas más preocupantes con que el estudiante decide abandonar sus estudios.”* (MINEDUC, 2012: 2). A partir de ello la política pública diseñaría “mecanismo” que busquen disminuirla.

El Ministerio de Educación de Chile sólo trata de orientar las políticas públicas enfocadas en la disminución de las tasas de abandono en el país, por lo que constantemente busca el consenso conceptual –no se encierra con una línea- y una evaluación integral lo suficientemente efectiva para analizar el fenómeno.(MINEDUC, 2013).

Estas referencias sirven para comprender el trasfondo con que el Ministerio aborda el fenómeno, induciendo en la lógica de que sólo preocupa los factores de la deserción pero no así su naturaleza y su procedencia. Incluso, escasea de sustento teórico –bibliografía- para transversalizar el análisis conceptual del fenómeno, quedándose sólo en lo metódico que pueden resultar las consecuencias de este fenómeno.

Estos enfoques sobre las caracterizaciones del fenómeno, los sustenta en distintos modelos conceptuales que intentan explicar sus causas y sus consecuencias. Tanto Barrios (2010) y como Himmel (2002) resumen los principales enfoques que facilitan la comprensión del fenómeno a partir de sus características. Como señala Braxton, Johnson, & Shaw-Sullivan (1997: 22), *“los enfoques del análisis de deserción se clasifican en cinco categorías dependiendo de la importancia que se da en el modelo a ciertas variables y como estos interactúan según los distintos factores.”*

Los autores mencionan a cinco categorías:

- a) Psicológicos.
- b) Económicos.
- c) Sociológicos.
- d) Organizacionales.
- e) De interacciones.
- f) De Integración.

**a) Psicológico.**

Este enfoque intenta explicar la deserción a partir de las diferencias que pueden encontrarse entre los rasgos de personalidad de quienes completan sus estudios y de quienes los abandonan. En general consideran variables individuales que representan características propias de cada estudiante.

Autores como Fishbein y Ajzen (1975) plantean que la deserción es el resultado de un debilitamiento de las intenciones del estudiante. Asimismo Attinasi (1986) complementa este modelo añadiendo la idea de que la deserción es también determinada por la evaluación que hacen los estudiantes de su vida una vez ingresado a la Educación Superior.

El máximo exponente de este modelo Ethington (1990) utilizó de base esta idea y le añadió los conductos de logro de Eccles et al (1983), demostrando que empíricamente que el rendimiento académico previo, afecta sustancialmente los resultados futuros de los estudiantes, pues influye sobre la percepción de ellos tienen de sus capacidades, afectando su manera en que enfrentan las dificultades académicas, las metas que se proponen y las expectativas de éxito que poseen.

**b) Económico.**

Este modelo se centraliza en la idea de que los estudiantes permanecen en la Educación Superior en la medida en que los beneficios tanto sociales como económicos sean mayores que los costos derivados de ello. En estos casos, el costo de la oportunidad también es un factor a considerar, ya que si los beneficios de alguna actividad alternativa son mayores que los de permanecer en la Educación superior, se esperaría que el estudiante deserte (el caso de oportunidad de trabajo). Como infiere en los trabajos de Becker (1964) también resulta relevante la percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad de asumir los costos asociados a sus estudios.

En general esta línea investigativa se basa en los estudios que examinan los programas de rebajas de matrículas, crédito y becas siendo posiblemente la línea de investigación más recurrida para entender este fenómeno (St. John, Cabrera, Nora & Asker, 2000).

**c) Sociológicos.**

Posiblemente sea la tendencia investigativa más estructuralista que exista, ya que se centra en los elementos que afectan externamente al individuo. El representante más reconocido es Spady (1970) y su modelo de integración social (Tinto, 1975 y Pascarella, 1985) quien lo basó en la teoría

de Suicidio de Durkheim (1897). Según esta teoría, el suicidio se produce debido a la ruptura del individuo con el sistema social, porque no ha sido capaz de integrarse a la sociedad. Al respecto Spady propuso que la deserción es entendida como el resultado de la falta de integración de los alumnos a los sistemas de educación Superior.

*“...la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior; aduce que el medio familiar es una de las muchas fuentes que expone a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, las que a su vez afectan su nivel de integración social en la universidad; la congruencia normativa actúa directamente sobre el rendimiento académico, el desarrollo intelectual, el apoyo de pares y la integración social.”* (Díaz, 2008: 71)

#### **d) Organizacionales.**

La lógica organizacional define que la deserción depende principalmente de las características de la Institución de Educación Superior. Como señalan Braxton, Milem y Sullivan (2000) los factores que influyen en el abandono de la educación superior son la calidad de los docentes y la experiencia de los estudiantes en la sala de clase.

Otros académicos como Tillman (2002), añaden los factores de seguro de salud, actividades deportivas y culturales, calidad de las bibliotecas, infraestructura e indicadores de la cantidad de estudiantes por docente. Según el MINEDUC dado que las variables pueden ser modificadas según el criterio de las Instituciones de Educación Superior, *“estos modelos consideran que ellas pueden influir de manera directa sobre el fenómeno de la deserción.”* (MINEDUC, 2011: 4)

#### **e) De Interacciones.**

Este enfoque explica el fenómeno de deserción a partir de las relaciones que se genera entre los estudiantes y las instituciones como organización. En este sentido resultaba relevante considerar la importancia que tiene para el estudiante su relación tanto con las dimensiones formales como informales de su Casa de Estudios.

#### **f) De Integración.**

El enfoque con más cabida teórica en estos últimos 20 años de investigación educativa. Su máximo referente es Vincent Tinto, quien expuso su modelo de integración (1975), se basa a partir del modelo de Spady (1970) y la teoría de Nye (1979) que afirma que los estudiantes construyen su integración social y académica evitando conductas que les generan costos de algún tipo y buscando recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales. En caso que el estudiante perciba los beneficios de seguir estudiando como mayores que los costó que esto le significa, no abandonará los estudios. Las variables socioeconómicas y culturales de la familia, sus valores, sus atributos personales y la experiencia académica previa a la Educación Superior influyen sobre las probabilidades de deserción.

Otro exponente de este enfoque es Bean (1980) quien sostiene la importancia que toma las intenciones conductuales en la decisión de desertar.

## **2.5 PROGRAMA DE RETENCIÓN UNIVERSITARIA DE LA UV: “ME QUEDO EN LA UV”**

*“... es un programa que se expande, y es una muy buena herramienta, porque no sólo atiende a los estudiantes beneficiados, sino que la Universidad se multiplica, y atiende a todos y cada uno de los estudiantes de primer año de estas diez carreras, instalando en definitiva un modelo de atención psicosocial que ayuda a fortalecer la retención y la orientación académica de los estudiantes.”* Director de División Académica Universidad de Valparaíso, José Miguel Salazar (2015)

Al momento de plantear la pregunta de investigación, la delimitación del estudio estaba enmarcada según los criterios que se estableció en el diseño metodológico, por consiguiente que la inducción de esta investigación describirán los significados de las experiencias que los actores le otorgaron a su realidad social.

Para el caso de estudio, la delimitación contextual y espacial está destinada a un programa de retención estudiantil, que lo entendemos según la concepción de la OEA, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (2006), como las acciones que desarrolla el aparato educativo en una institución para garantizar el acompañamiento al estudiante durante su trayectoria académica, de tal manera que pueda culminarla de forma exitosa.

Su objetivo es proporcionar las herramientas necesarias para la terminación de los diferentes ciclos y etapas en los tiempos establecidos, y adicionalmente asegurar el conocimiento necesario y el desarrollo de competencias y actitudes indispensables para desenvolverse en la vida.

Nuestro programa del estudio de caso se llama *“Programa Me quedo en la UV”* de la Universidad de Valparaíso, que describiremos a continuación.

### **2.5.1 Antecedentes contextuales.**

La Universidad de Valparaíso hace algunos años, adoptó un conjunto de acciones dirigidas a la nivelación académica, introduciendo en el nivel inicial del currículo un Programa de Atención Preferencial a los primeros años (generado a partir de proyectos financiados a través del MECESUP UVA708, UCH0703), para facilitar la transición de los estudiantes desde la educación escolar a la superior.

Posteriormente se agregó al Proyecto Educativo UV, una línea de acción académica temprana de articulación con la enseñanza media en base a fortalecer la equidad e inclusión en la universidad, desarrollando el Programa Propedéutico UV, focalizado en estudiantes de educación municipal con

destacada trayectoria académica, de manera que puedan ingresar a la UV luego de haber cursado previamente los módulos de lenguaje, matemática y desarrollo personal.

Para el año 2009 se inicia el pilotaje del Programa de Atención Preferencial de los Primeros Años, que demuestra los esfuerzos iniciales de la Institución para reducir el impacto académico y psicosocial de los estudiantes al ingresar a la Universidad.

El programa trazo su trayectoria de manera escalada según tres líneas de acción: Desarrollo de Competencias de Autorregulación, Reforzamiento de Competencias Comunicativas y Fortalecimiento del Pensamiento Lógico Matemático. Es así, de forma integrada que estas iniciativas permitieron diagnosticar y mejorar las competencias de ingreso de los estudiantes, apoyando el proceso de transición académica entre la educación secundaria y la universidad.

Por su parte, el Programa de Autorregulación UV, a través del test de autorregulación, apunta a establecer el nivel de logro de los estudiantes en lo relacionado al manejo de procesos psicológicos internos (emocionales, cognitivos y metacognitivos) y situacionales (actitudinales), que facilitan al individuo guiar, controlar y observar crítica y activamente su propia conducta, dirigiéndola de manera sistemática hacia el logro de metas y objetivos previamente formulados.

Asimismo, el Programa de Lengua Materna apunta a caracterizar los estudiantes en este ámbito e instalar un plan de intervención que enfatiza el aprendizaje de la lectura de textos académicos orales, escritos y multimodales, propios de las áreas del conocimiento comprendidas por las carreras de la universidad. Este programa permitió levantar información sobre el nivel de logro en relación con la comprensión y producción de textos, dominio fundamental para el aprendizaje a lo largo de sus trayectorias formativas).

Finalmente, en el plano del fortalecimiento del pensamiento lógico matemático, se ha implanto un test diagnóstico que permite evaluar las capacidades matemáticas de ingreso con el fin de determinar el nivel de logro en aritmética, funciones, geometría y álgebra. Este instrumento, aplicado en el año 2009, se logró importantes resultados que permiten en la actualidad tener los primeros lineamientos metodológicos para la implementación de las intervenciones.

A partir de un Diagnóstico Estratégico (2012-2014), la Universidad identificó de manera sistemáticas los factores que inducen el éxito y el fracaso académico, como también las falencias que presentaban los estudiantes que se matricularon en ese año “ *los estudiantes ingresados en el año 2014 presentan insuficientes recursos y herramientas para afrontar nuevos escenarios y problemáticas académicas; además de utilizar un único método de estudio y sus planificaciones no son monitoreadas de forma efectiva.*” (Universidad de Valparaíso, 2015: 9)

Aun así durante el año 2014, se inicia el piloto de dos nuevas estrategias para la UV: el Programa de Aprendizaje Colaborativo (PAC) y el Programa de Apoyo y Seguimiento al Desarrollo Integral del Estudiante (PASDIE), ambos con el apoyo de los Convenios de Desempeño UVA1315<sup>12</sup> y Convenio de Desempeño UVA1311<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Convenio de Desempeño “Los Estudiantes Primero: Hacia una mayor eficacia y eficiencia curricular del pregrado en la UV”.

<sup>13</sup> Convenio de Desempeño “Equidad, Inclusión e inserción a la Vida Universitaria de los estudiantes de primer año, desfavorecidos académicamente, de las Facultades de Ingeniería y de Ciencias de la Universidad de Valparaíso para el logro de aprendizajes de calidad y éxito académico”.

El PAC, busca mejorar paulatinamente los indicadores de progresión y logro por medio de acciones que faciliten el avance curricular de todos los estudiantes de primer año de la carreras en convenio, avanzando en forma gradual a toda la universidad, permitiendo, nivelar competencias genéricas (desarrollo de habilidades sociales, trabajo colaborativo, participación activa en la clase, formación de equipos y grupos de aprendizaje, inserción universitaria, habilidades comunicativas y pensamiento científico, entre otros) y habilidades requeridas para lograr un tránsito académico exitoso.

Esta propuesta es adoptada luego del análisis crítico de diferentes iniciativas institucionales que han sido exitosas en la retención estudiantil y el éxito académico. El PAC pretende proporcionar acompañamiento académico entre estudiantes para la adquisición y desarrollo de contenidos disciplinares específicos y donde un mentor (estudiante antiguo) guía a un grupo de 10 estudiantes de primer año conformando una Comunidad de Aprendizaje, en su periodo de adaptación a la vida universitaria.

Para logro de esta iniciativa eficientemente, permitiendo configurar un sistema de apoyo integral a los nuevos estudiantes, este dispositivo se vincula con el PASDIE, cuyo objetivo es brindar apoyo psicosocial e intervención socioeducativa tendiente al desarrollo e integración a la vida universitaria de los estudiantes de primer año de la UV.

Como se observa, la premisa subyacente a todos estos esfuerzos institucionales es generar espacios de reflexión y acompañamiento para que el estudiante se nivele y adquiera competencias que fortalezcan sus conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes para lograr un aprendizaje efectivo durante su ingreso y permanencia en la universidad.

Esta propuesta de intervención busca fortalecer y articular los programas implementados a través de mejorar su articulación con un fuerte énfasis en los mecanismos de alerta y seguimiento, de manera que éstos alcancen logros de alto impacto y sean capaces de promover el éxito académico y la inserción a la vida universitaria de los estudiantes de la UV.

Con estos programas ya en funcionamiento en la UV se encuentra en un franco proceso de articulación de los Programas de Atención Preferencial con la finalidad de coordinar y coadyuvar todos los aportes generados a partir de los diferentes programas que permiten la atención integral de los estudiante de primer año, donde se contribuye complementariamente a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes que recién ingresan a nuestra universidad en el contexto de su carrera.

La articulación de los programas APPA<sup>14</sup> se está llevando a cabo en función de asignaturas eje o de alta complejidad declaradas por las propias carreras. Una vez declaradas se ponen en práctica a través de llamados públicos al interior de cada carrera para conformar el equipo de mentores, estos son estudiantes con experiencia y reconocido trabajo social-comunitario y con características de liderazgo. Una vez que se tienen estos estudiantes de conforman de manera heterogénea las diferentes comunidades de aprendizajes, mezclando estudiantes de diversas condiciones sociales y económicas.

---

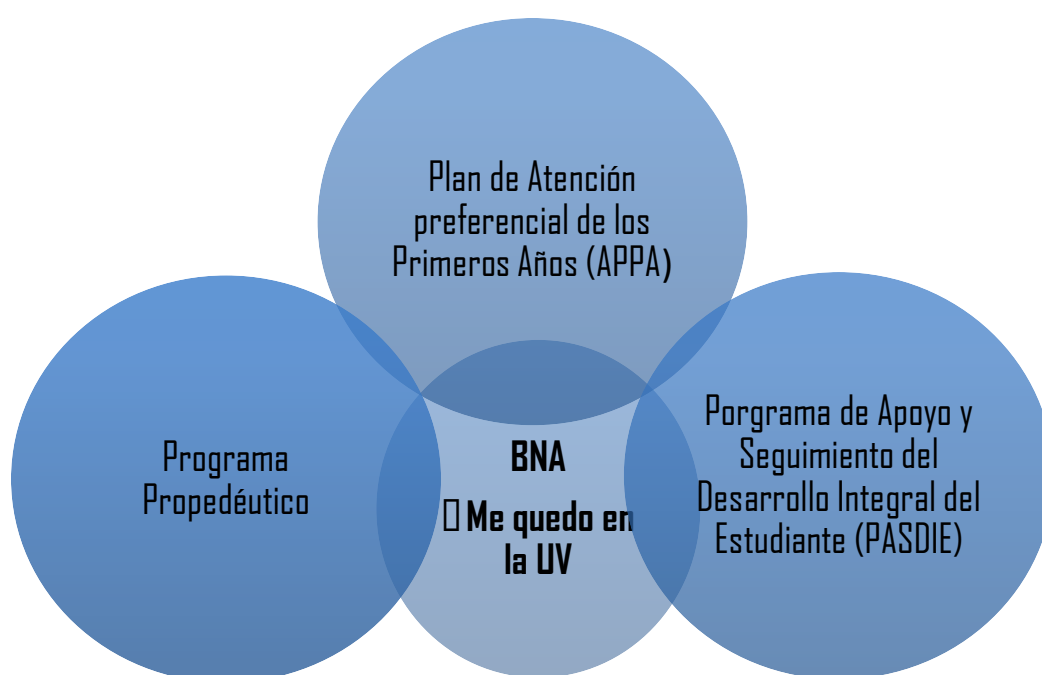
<sup>14</sup> Plan del Programa de Atención Preferencial de los Primeros Año. (2014).

El trabajo dura todo el año y se reúnen una vez por semana en un horario donde todos puedan asistir, además deben coordinar reuniones con los respectivos profesores de las asignaturas eje en acompañamiento de un responsable técnico del programa.

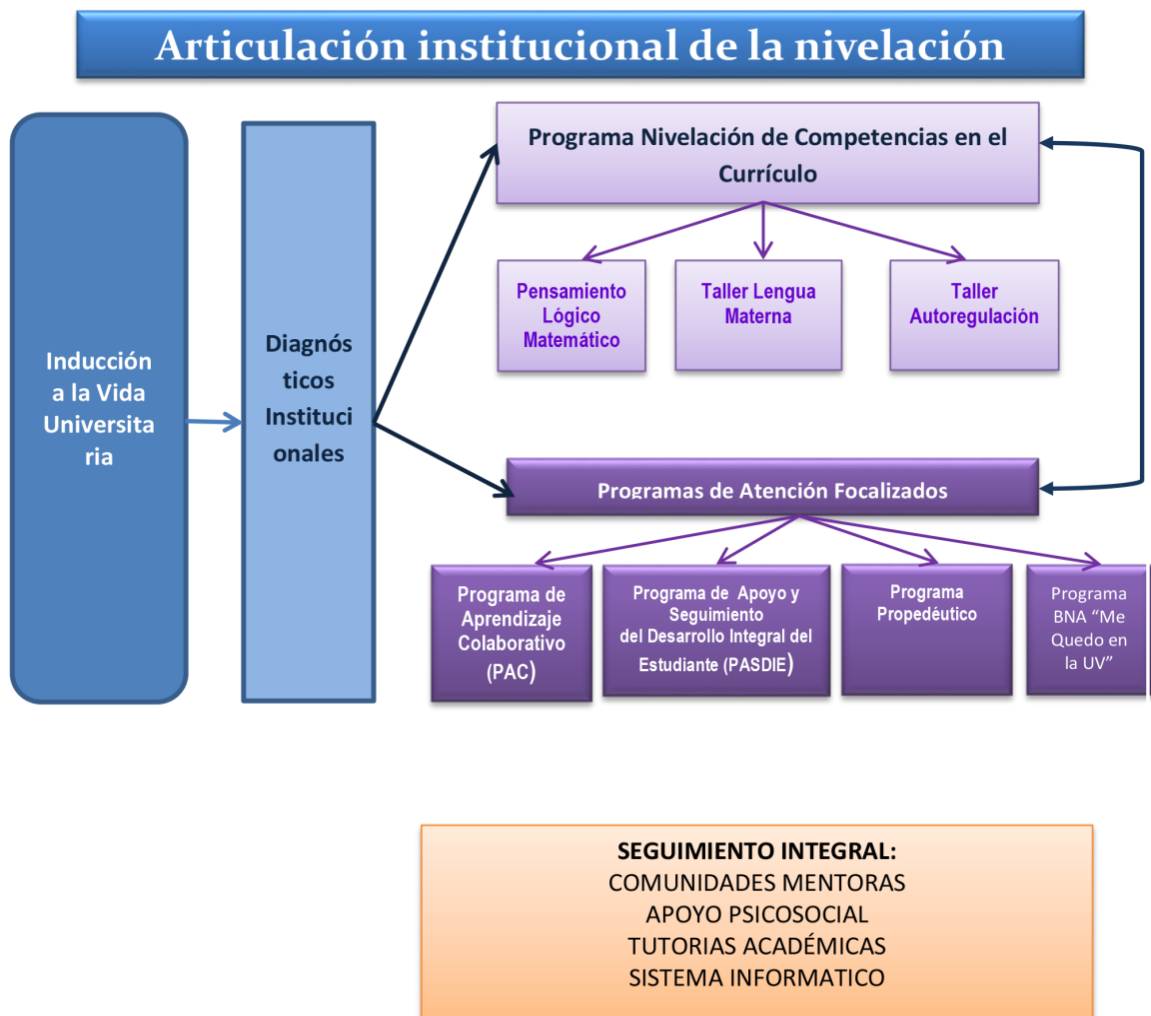
El objetivo esencial es instalar conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes de primer año y no tanto el estudio específico de materias ya que eso sería considerado una ayudantía. Esta idea de desarrollo de ciertas competencias como autorregulación, competencias comunicativas, pensamiento lógico matemático.

En este contexto, nace el Programa BNA “Me quedo en UV”, cuyo liderazgo en una primera etapa estará a cargo la Directora del Programa Propedéutico UV (PPUV), dependiente de la División Académica. La Directora del PPUV y su equipo compuesto por 4 profesionales serán los encargados de la gestión tanto operativa como administrativa así como también de la gestión y generación de información pertinente para tomar decisiones importantes con respecto al programa.

A este equipo, se sumarán los profesionales que se contratarán a través de la propuesta del proyecto. A su vez, el equipo PPUV trabajará cohesionada y articuladamente con el Programa de Atención Preferencial a primer año en su conjunto, incluyendo todos sus programas, componentes y equipo de profesionales que lo conforman. El Programa “Me quedo en la UV”, se inserta y se articula con los programas ya existentes.



Cuadro 1: Esquema de inserción y articulación del Programa Me Quedo en la UV. Elaboración Propia.



Cuadro 2: Esquema de Flujo de la articulación Institucional de la Nivelación Académica.

Proyecto MECESUP 2015

### 2.5.2 Objetivos del programa.

Según lo señalado en el Documento del Programa de Nivelación Académica para Estudiantes de Primer año de Educación Superior. Beca de Nivelación Académica, año 2015, Titulado *UVA 1414 "Me Quedo en la UV: Hacia una mayor Equidad e Inclusión Universitaria"*, que fue enviado el día 19 de Enero del año 2015 al El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP), el objetivo general y los objetivos específicos son: (Universidad de Valparaíso, 2015: 13).

Objetivo Central:

- Profundizar la implementación de las estrategias institucionales de apoyo académico y psicosocial, contribuyendo a la inserción efectiva a la vida universitaria y al mejoramiento de los indicadores de progresión y logro de los estudiantes académicamente desfavorecidos.

Objetivo Específico N°1:

- Fortalecer el proceso de inducción y vinculación a la vida universitaria, a través de un sistema de atención focalizado a los estudiantes que permita su integración efectiva en las redes de apoyo que existen en la institución.

*Resultados Esperados OE N°1:*

- Articulación permanente de los distintos programas institucionales UV focalizados en Primer Año reflejado en indicadores de logro de los estudiantes de BNA.
- Inclusión social y académica de los estudiantes becados en este Programa.

Objetivo Específico N°2:

- Desarrollar transición de los becarios a la vida universitaria, instalando mecanismos coordinados de acompañamiento académico, psicosocial y vocacional.

*Resultados Esperados OE N°2:*

- 100% de los estudiantes BNA son impactados por el Programa implementado.
- Mejoramiento de la calidad del aprendizaje a través de los servicios de nivelación académica, eficiencia en las actividades y estrategias del proyecto.

Objetivo Específico N°3:

- Generar una red de apoyo con académicos, profesionales y estudiantes mentores, que permita instalar el programa “Me quedo en la UV” para favorecer el éxito académico de los estudiantes becados.

*Resultados Esperados OE N°3:*

- Equipo multidisciplinario consolidado y articulado que permite un adecuado acompañamiento en la inserción y adaptación a la vida universitaria de los becarios BNA.
- Solida Organización del Programa de BNA que permita preparar, programar y desarrollar las actividades en forma oportuna, eficiente y efectiva.

Objetivo Específico N°4:

- Desarrollar e implementar un sistema de seguimiento del estudiante, que permita la alerta oportuna y una intervención pertinente, de manera de propiciar su avance y éxito académico.

*Resultados Esperados OE N°4:*

- Sistema de alerta implementado detectando oportunamente a los estudiantes en riesgo académico lo que permite su intervención efectiva y pertinente.

Objetivo Específico N°5:

- Evaluar el éxito y progresión académica de los estudiantes y del programa a través de la generación de dispositivos que propicien su mejora continua.

*Resultados Esperados OE N°5:*

- Programa evaluado y retroalimentado permanentemente en base a evidencias entregada.

### **2.5.3 Metodología de trabajo.**

La metodología de trabajo concibe al estudiante como un sujeto educativo activo, como señala Tinto (2003) en cuanto a su protagonismo de su propio aprendizaje pero que se inserta en un contexto educacional complejo, debiendo intervenir de múltiples variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto este programa se centraliza en el acompañamiento integral, comprendiendo la necesidad de hacerse cargo de la compleja realidad que enfrenta el estudiante al ingresar a la educación superior.

La Institución tiene como principal objetivo fortalecer y profundizar la atención preferencial hacia los estudiantes de primer año, tratando de nivelar las competencias académicas. Por tanto la propuesta de trabajo propone dos áreas de nivelación:

- a) Desde el ámbito cognitivo: Fortalecimiento de estrategias de aprendizaje, desarrollo de hábitos de estudios, fortalecimiento de estrategias de autorregulación y competencias discursivas.
- b) Desde el ámbito socio-afectivo: Proceso de adaptación universitaria (trabajo a nivel familiar), acompañamiento en los procesos afectivos que influyen en el aprendizaje y el rendimiento académico.

Las principales actividades que implanto el programa son:

1. Levantamiento de Perfiles y Caracterización de estudiantes BNA<sup>15</sup> (1° semestre).

Basándose en los instrumentos evaluativos de la UV que permiten conocer a los estudiantes de primer año (encuesta de caracterización, test de habilidades discursivas y el test de autorregulación), que generaron datos bases para la planificación de intervenciones y trabajo para el primer año. La BNA permite profundizar en aspectos psicosociales y cognitivos que afinen la caracterización de los estudiantes pertenecientes al programa y trabajar más focalizadamente en torno a esas necesidades. Es por ello que se suman los instrumentos de Resiliencia, Coopersmith,

---

<sup>15</sup> Beca de Nivelación Académica

Schmeck, estilos de aprendizaje y test vocacional, que se trabajarán en los talleres de inserción universitaria.

## 2. Bienvenida e inducción a la Vida Universitaria UV (1º mes).

El proceso de inserción a la educación superior implica para el estudiante una rápida adaptación e integración a la cultura y a sus códigos universitarios. Es por ello que la UV realiza un proceso de inducción a los estudiantes de primer año para que puedan conocer e interiorizarse rápidamente en la institución y las características propias de la cultura de la UV.

Por medio de una bienvenida a la Comunidad del “Me quedo en la UV”, se entrega la información correspondiente a beneficios, responsabilidades e implicaciones del programa para los estudiantes y sus familias, fortaleciendo el compromiso con el programa y la Universidad; y la familia en la construcción de la trayectoria académica universitaria.

Durante el proceso de “bienvenida”, se dispuso de talleres de inducción universitaria, cuyo fin es desarrollar estrategia de adaptación cognitiva, afectiva y social que implique comprender y significar las experiencias de iniciar una vida universitaria, desenvolverse e interactuar eficazmente al interior de la universidad y la comunidad en la que se insertó. Principalmente se dispuso de estos talleres como herramientas que permiten enfrentar las principales causas de deserción: procedencia del estudiante, procesos de duelo al dejar su núcleo familiar, entre otras. (Spady, 1970)

### 2.1 Talleres.

Los talleres buscan el fortalecimiento del proyecto de vida universitaria tratando temas como: obstáculos y expectativas al iniciar esta nueva etapa de vida, regulación emocional, autoestima académica y modos de enfrentar los primeros resultados académicos, vinculación con la comunidad local, entre otros. La centralidad de esta metodología es cohesionar al estudiante con una identidad de grupo, fortaleciendo su sentimiento de pertenencia e identidad de la comunidad “Me quedo en la UV”.

Esta metodología aspira a que el estudiante BNA se transforme en un tipo activo-participativo, para que se vuelva protagonista de su propio proceso de inserción a la vida universitaria.

Finalmente para retroalimentar y mejorar esta metodología de inducción se dispuso de evaluaciones de los talleres para sistematizar las experiencias a modo grupal y una encuesta de satisfacción.

### 2.2 Seminarios.

Realización de seminarios temáticos internos a autoridades, académicos, profesionales de apoyo y comunidad mentora BNA, que permita generar espacios reflexión en torno a los procesos involucrados en la inserción universitaria, favoreciendo la construcción de sentidos educativos que

conlleven a la unificación de un sello social, territorial y humanista que permitan el lograr el éxito de los objetivos planteados en el proyecto “Me quedo en la UV”.

La metodología de trabajos serán: expositivas, metodología activa participativa y metodología reflexiva propositiva. Esta última insta al estudiante a que produzca un conocimiento propositivo y transformador por medio del debate de ideas, reflexión y construcción colectiva de conocimiento entre los distintos actores de la UV. Lo que se pretende es generar acuerdos y prácticas que favorezcan la equidad e inclusión de los estudiantes BNA.

### 3. Formación de comunidades de Estudiantes Mentores.

La mentoría se considera como un proceso dual entre lo formativo y socializador que tiene por objetivo apoyar a los estudiantes becarios en su proceso de inserción a la vida universitaria; este proceso será mediado por estudiantes de años superiores (mentores) que cuentan con competencias y habilidades que les permiten transmitir conocimientos disciplinares específicos y experiencias relevantes que permiten la co-participación y el acompañamiento colectivo e individual.

Sus funciones son:

- Acompañar y guiar a los estudiantes del “Me quedo en la UV” mediante el establecimiento de relaciones socio-afectivas para el logro académico y la inserción universitaria.
- Agilizar las vías de comunicaciones eficientes y oportunas de dificultades o problemáticas de algún estudiante o de la comunidad de aprendizaje a la que pertenece.
- Ser un referente y mediador del proceso de cambio cultural y social que implica el ingreso a la universidad.

Los temas establecidos a trabajar son:

- Instalar la necesidad de organizar el tiempo de estudio.
- Desarrollar hábitos de estudio.
- Fortalecer los estilos y estrategias cognitivas para el aprendizaje.
- Fortalecimiento de capitales socio-culturales.
- Apoyar académicamente las asignaturas críticas de las mallas curriculares y realizar seguimientos (reportes) de rendimiento académico, socioemocional y vocacional.
- Realizar vinculación territorial (comunal e institucional).

### 4. Seguimiento del Proceso de Adaptación a la Vida Universitaria.

Confección de reportes psicosociales y académicos del proceso de inserción de los estudiantes becarios del “Me quedo en la UV”, mediante de profesionales del área de la psicología con el objetivo de indagar en los factores que están influyendo negativa y/o positivamente en la adaptación.

Los ámbitos a indagar en los becarios son:

- Hábitos de estudios.
- Estrategias de aprendizajes.
- Problemáticas familiares.
- Orientación vocacional.
- Dificultades académicas
- Regulación emocional.
- Entre otras.

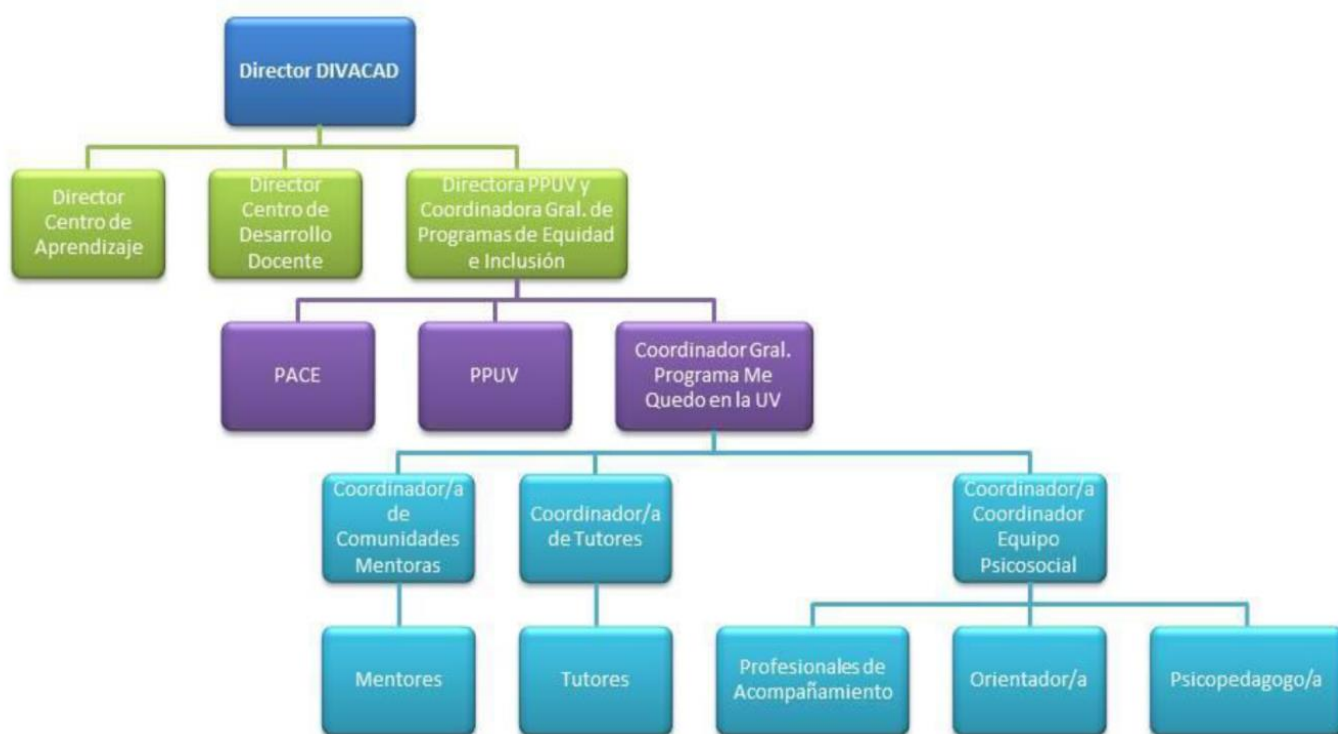
#### 4.1 Atención de Orientación Vocacional.

Disposición de atenciones individual, pequeños grupos o talleres masivos con los orientadores para abordar alguna temática que dificulte psico-educativamente su desempeño, o en caso que se detecte algún trastorno de aprendizaje específico. También se dispone de un profesional especialista en psicopedagogía con experiencia en jóvenes y adultos.

#### 5. Tutoría académicas.

Las tutorías académicas se focalizan en aquellos becarios que requieran de un apoyo académico personalizado en asignaturas de nivelación de competencias básicas y que no se encuentren cubiertas por otras instancias de apoyo institucional, estas se llevarán a cabo una vez generada la alerta temprana. Esta estrategia pedagógica focalizada consiste en una tutoría profesional del área con un máximo de cuatro becarios a su cargo.

## 2.5.4 Organigrama del Programa.



Cuadro 3: Organigrama General UVA1414: Me Quedo en la UV:  
”Hacia una mayor Equidad e Inclusión Universitaria”. Proyecto MECESUP 2015

## 2.5.5 Carrera y estudiantes focalizados.

Durante su primer año, el Programa dispuso de un cupo de 120 estudiantes vulnerables, de manera de favorecer la retención y el éxito académico sin disminuir la calidad formativa de los programas que los recibirá.

La Universidad a partir de un diagnóstico estratégico (periodo 2012-2014) identificó las variables que influyen en el fenómeno de permanencia y fracaso académico, a través de variables cuantitativas. Los resultados arrojan que la UV, en los últimos años se ha caracterizado por incluir en su matrícula estudiantes de los primeros quintiles quienes corresponden al 57% del ingreso anual. En relación con el establecimiento de procedencia de enseñanza media, se observa que en el año 2014 un 62,9% cursó la educación media en establecimientos particulares subvencionados; un 15,4% lo hizo en colegios particulares y un 21,7% en establecimientos municipalizados. Asimismo, cabe destacar que durante el 2014 un 40,2% de los estudiantes que ingresan a la UV, provienen de otras regiones del país.

Si bien existen variaciones significativas entre los niveles de logro académico de los estudiantes por facultad y carrera; la evidencia institucional del año 2013 indica que la tasa de aprobación de asignaturas es del 81 %, con un promedio de notas equivalente a 5.1; con una retención en primer año de 79,7%.

La medición de la cohorte 2014 en competencias de lectura comprensiva, indica que los estudiantes alcanzan un desempeño intermedio (55% de logro), sin embargo, sus desempeños son variables

dado que fluctúan entre quienes sólo comprenden la información explícita, hasta quienes comprenden lo leído en un nivel competente.

Por otra parte, el desempeño por competencia también es variable: el 75% de logro se obtiene en la competencia asociada a la recuperación de la información planteada, el 54% en competencias interpretativas y el 53% en la evaluación del texto; esto quiere decir que tanto la habilidad inferencial como la de evaluación de forma y contenido del texto se encuentran desarrolladas deficitariamente.

Por su parte, los resultados del test de Autorregulación, en términos globales señalan que los estudiantes alcanzaron un 65,3% de logro que indica que la muestra se ubica en un nivel de logro intermedio en la competencia de autorregulación. Esto sugiere que los estudiantes ingresados en el año 2014 presentan insuficientes recursos y herramientas para afrontar nuevos escenarios y problemáticas académicas; además de utilizar un único método de estudio y sus planificaciones no son monitoreadas de forma efectiva.

En consecuencia la Institución decide asumir el desafío durante el proceso de nivelación y adaptación a la vida universitaria, para solventar las deficientes competencias y herramientas académicas de entrada que presentan los estudiantes de los primeros tres quintiles que ingresaron con un bajo puntaje vía PSU, presentan déficit en el manejo de contenidos, la falta de hábitos de estudios y diferencias metodológicas utilizadas en educación secundaria y terciaria.

A partir de ello, las carreras fueron seleccionadas en base a los criterios anteriormente señalados, vinculado ello con los indicadores de progresión y logro y, baja la media institucional, número de matriculados en ellas, y que cuenten con procesos de innovación curricular en implementación o próximos a comenzar.

N	Carrera	Facultad	Sede	Región
1	Ingeniería Civil Industrial	Ingeniería	Valparaíso	V Región
2	Ingeniería Civil Informática	Ingeniería	Valparaíso	V Región
3	Ingeniería Civil Biomédica	Ingeniería	Valparaíso	V Región
4	Ingeniería Negocios Internacionales	Ciencias Económicas y Administrativas	Valparaíso	V Región
5	Ingeniería en Estadística	Ciencias	Valparaíso	V Región
6	Ingeniería Ambiental	Ciencias	Valparaíso	V Región
7	Auditoría	Ciencias Económicas y Administrativas	Valparaíso	V Región
8	Ingeniería Comercial	Ciencias Económicas y Administrativas	Valparaíso	V Región
9	Trabajo Social	Derecho y Ciencias Sociales	Valparaíso	V Región
10	Diseño	Arquitectura	Valparaíso	V Región

Cuadro 4: Carreras Focalizadas. Programa “Me Quedo en la UV. Elaboración Propia

En cuanto a los criterios de “selección”, los estudiantes deben ser de primer año, pertenecer a los 7 primeros deciles y estar matriculado en algunas de las carreras anteriormente mencionadas, que presenten índice de vulnerabilidad, y porcentajes bajos de retención y aprobación.

## **III PARTE: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

## PRESENTACIÓN

La III parte del estudio está destinada a las bases metodológicas y el diseño de investigación que representará el horizonte científico que se ha trazado para cumplir los objetivos de la investigación. La presencia constante de los objetivos se ha transformado en el referente que marcó el posicionamiento paradigmático, metodológico y técnico en el diseño de los instrumentos de recogida de información, y que finalmente permitieron adentrarnos en las evidencias del campo de estudio.

Este capítulo expondrá tanto el marco metodológico como el proceso descriptivo-analítico de la investigación:

En el Capítulo 3 se encuentran explicados el enfoque cualitativo y el estudio de casos trabajado desde una perspectiva comunicativa-crítica, la descripción y características específicas del caso seleccionado y las estrategias de recolección de información y de rigor científico presentes en el estudio.

Finalmente en el Capítulo 4 tendrá como objetivo describir el proceso del análisis de la investigación, por medio del desarrollo de las diversas fases emergentes que permitieron llegar a las conclusiones y reflexiones posteriores del estudio. En las fases iniciales, dan cuenta de la negociación y acceso al campo de estudio, escenarios principales y los procesos de recolección de la información.

Posteriormente, en las fases intensivas se señalan la forma de analizar la información y la definición del sistema categorial emergente de la tesis. Y al término de este proceso, se encuentran las fases finales de la investigación, que corresponden a la etapa de retroalimentación conjunta e informes de los primeros resultados y la etapa de conclusiones e informe final de investigación.

## **OBJETIVO GENERAL**

- Comprender los significados y alcances del fenómeno de persistencia y retención universitaria a partir de la experiencia de los estudiantes de primer año que participaron del programa Me quedo en la UV durante el año 2015.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

### **Objetivo Específico 1:**

- Conocer las distintas perspectivas que asumen los estudiantes frente al proceso de retención estudiantil.

### **Objetivo Específico 2:**

- Sistematizar los relatos de las experiencias vividas por la comunidad de aprendizaje.

### **Objetivo Específico 3:**

- Facilitar elementos que coadyuven a la actualización del conocimiento que el proceso de retención estudiantil tiene en la comunidad de aprendizaje de la Universidad de Valparaíso.

### **Objetivo Específico 4:**

- Establecer relaciones entre los significados de cada experiencia de los distintos estudiantes entrevistados con los objetivos de logro y progreso que propone el Plan de Atención a los Primeros Años UV.

## **CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO**



## CAPITULO 3: MARCO METODOLOGICO

### 3.1 ENFOQUE CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Toda investigación científica es un proceso creativo que se rige por reglas de validez y aceptabilidad compartidas por la comunidad científica y que busca resolver problemas observados y sentidos, produciendo conocimientos nuevos (Monje, 2011).

En consecuencia, la visión paradigmática que apunta un estudio permite orientar el desarrollo de los caminos más aptos para llegar a los objetivos establecidos. Por ello es que se hace importante explicitar el punto de vista con que se abordará el conocimiento y la realidad de los sujetos y objetos de estudio.

En este caso, la opción de escoger el método científico se encuentra directamente relacionada con los objetivos y la pregunta de investigación, la que se irá refinando durante el desarrollo del estudio.

Es así que la decisión de escoger el enfoque metodológico cualitativo nace en el mismo momento en que se establecieron las interrogantes sobre el fenómeno social que se desarrolla en un contexto específico y donde interactúan diversos actores sociales. Según los objetivos y la pregunta de investigación, la opción óptima para aproximar a las interpretaciones y descripciones del fenómeno social es utilizar un enfoque metodológico cualitativo que se caracteriza por comprender la práctica social, por medio del ejercicio de relacionar y ordenar lógicamente la información que la misma practica social suministra en el escenario.

Como expuso Aguayo (1992) citado en Kísnerman y Mustieles (1997: 13) *“el enfoque cualitativo se fundamenta en la sistematización de la importancia de encontrar el significado y la comprensión de la práctica social, a través de ordenar y relacionar lógicamente la información que la práctica suministra y que se registra.”*

Dentro de los marcos comparativos epistemológicos que nos brindan Guba & Lincoln (1994), citado en Ruiz Olabuénaga (2003), para iniciar un correcto análisis cualitativo, señalan la existencia cuatro paradigmas desde donde se puede comenzar a diseñar la estructura metodológica de una investigación. Estos paradigmas cualitativos son: positivista/ post-positivista/ teoría crítica y constructivismo. Teniendo en consideración los rasgos científicos de la presente investigación, el paradigma que se circunscribe de acuerdo a los postulados de ésta es el constructivismo, puesto que concibe la realidad como un todo (perspectiva holística), una realidad que no presenta fragmentaciones o secciones en variables y que se concentra en la comprensión e interpretación de lo singular que son los fenómenos sociales.

Como señala Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, (2006) el constructivismo le otorga a la investigación cualitativa los énfasis principales que lo caracterizan:

- 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.
- e) Más que variables “exactas” lo que se estudia son conceptos, cuya esencia no solamente se captura a través de mediciones.

Lo interesante de este estudio, es que al ser una investigación de un fenómeno social, esta se ampara en la concepción naturalista, de que todos los fenómenos son complejos de comprender y estudiar, ya que sus significados no se vislumbran con facilidad, solo por el hecho de distinguirse como la práctica abstracta, significativa y simbólica de actividades cotidianas de diversos actores sociales que interactúan en escenarios sociales determinados.

En consecuencia, el investigador de corte cualitativo tiene que construir conocimiento significativo a medida de que va esforzando sus capacidades analíticas para recolectar datos que constituyen las distintas perspectivas y puntos de vistas (emociones, formas de pensamiento, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos) de los participantes.

Por tanto las aspiraciones analíticas de un estudio social dependerán de la sistematización del investigador por relacionar las diversas perspectivas de los participantes para interpretar el significado de las acciones de los actores. El investigador cualitativo debe reconstruir la realidad subjetiva del fenómeno que es el objeto de estudio por medio de su perspectiva interpretativa que se centra en el entendimiento de los significados del accionar de los actores.

*“Debido a su complejidad es que este enfoque funciona como un paraguas que incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos.”*  
(Grinnell, 1997 citado en Hernández Sampieri et al, 2006: 8).

La naturaleza inductiva (interpretativa, iterativa y recurrente) del enfoque metodológico brindará elementos y técnicas que ayudarán a explorar, recolectar, describir y generar perspectivas teóricas del estudio. Esa particularidad metodológica de trabajar de lo particular a lo general produce una dinámica de trabajo que permite analizar caso a caso (realidades subjetivas de los actores que componen el fenómeno<sup>16</sup>), dato a dato, revisando sus resultados y conclusiones, hasta llegar a una perspectiva general del fenómeno (Hernández Sampieri et al, 2006).

Esa perspectiva general del fenómeno es una reconstrucción general de la realidad, la que como investigador se tendrá que comprender tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

*“El enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, no presentando manipulación ni estimulación con respecto a la realidad.”* (Corbetta, 2003: 115).

La naturaleza propia del objeto del estudio y de las realidades humana influye en que el proceso de investigación cualitativo que se caracteriza por su dinamismo y flexibilidad. Es por esto que cuando el investigador entra en un campo de estudio en el que maneja muy poca información o no sabe

---

<sup>16</sup> El investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos.

nada sobre el fenómeno en cuestión, va redefiniendo la planificación y los objetivos en función de las necesidades que vayan emergiendo del propio campo de estudio, de tal manera que se debe arrancar con una pregunta inicial de la investigación de manera amplia, ya que se va angostando progresivamente durante el proceso de investigación, volviéndose más enfocada a medida de que se descubren los conceptos y sus relaciones.

Así, la flexibilidad metodológica que nos brinda el enfoque cualitativo permite que el proceso de indagación se mueva entre los eventos y sus interpretaciones, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría, ya que las realidades se van modificando al transcurrir del estudio.

Al ser un estudio exploratorio, lo que más interesa es la profundidad de la investigación que la posibilidad de generar hallazgos específicos, por lo que la claridad de la investigación dependerá de la capacidad de intersubjetividad con la que el investigador interprete los significados sociales. Por tanto, la interacción que tenga la subjetividad de las personas (actores) desde la propia subjetividad del investigador –entiéndase el investigador como herramienta de investigación– dependerá el cuidado y el equilibrio armonizador entre la flexibilidad del proceso y la rigurosidad del mismo.

Es decir que la interaccionismo simbólico definirá el significado de una conducta social según el sistema de significados intersubjetivos que responde ante la interacción social que constituye un producto social resultado de una interacción mutua entre lo subjetivo y lo intersubjetivo (Blumer, 1969).

*“El enfoque cualitativo tiene perspectiva humanista que implica una apertura al otro y a lo social. Un investigador cualitativo valora profundamente al hombre, busca encontrarse con él y enriquecerse a partir de ese encuentro.”* (Bonilla & Rodríguez, 2005: 45).

En consecuencia, la construcción del conocimiento a partir de la recolección de datos de la realidad poseerá un carácter subjetivo, por lo que la necesidad de recurrir a la experiencia directa de los sujetos es sustancial para conllevar la interpretación de los significados sociales del fenómeno. En este sentido, el investigador no puede ceñirse a una estrategia inflexible y anacrónica que considere únicamente el aspecto medible, externo o consciente de los fenómenos sociales, sino que tiene que velar por la captación del proceso de construcción de significados interpretando la interacción entre la materialidad y subjetividad de la realidad social.

*“...el investigador sigue un enfoque holístico-inductivo-idiográfico, se interesa por la comprensión global de las situaciones y personas; utiliza la vía inductiva; los conceptos, comprensiones e interpretaciones se elaboran a partir de los datos; el investigador crea un marco de referencia adecuado para que las personas puedan responder fielmente sobre el mundo sus experiencias y vivencias; tiene en cuenta la idiosincrasia de los fenómenos y contextualiza las situaciones.”* (Latorre et al, 2005: 90)

El continuo movimiento que presenta la realidad social influye en que el investigador evalúe las diferentes interpretaciones o construcciones simbólicas de los sujetos para adecuar sus evidencias y su intersubjetiva en la línea de los objetivos de la investigación. Por tanto, se acepta que no existe una sola realidad y que la construcción de los significados de ella está en las mentes de los individuos, lo que fuerza al investigador a priorizar la coherencia, la rigurosidad y la sistematización del método acorde a los objetivos propuestos.

*“...el componente cualitativo exige un ir y venir entre los datos y la teoría y de ésta a aquellos que suelen modificar a lo largo de la investigación tanto los aspectos conceptuales, como los sujetos de la investigación. Lo que importa en este caso es que el interrogante original sea lo suficientemente específico y sus términos unívocos para poder indicar el camino provisorio (...) la información cualitativa hace necesario para su recolección y análisis una definición clara del contexto inmediato de las unidades observadas y de los caso a comparar, manteniendo relativamente laxa la definición conceptual.” (Gallart, 1993: 115).*

La comprensión de las experiencias de los distintos actores que integran la Comunidad de Aprendizaje de aquellas carreras de la Universidad de Valparaíso que presentaron para el año 2015, la tasa con menor retención estudiantil, que nos significa generar por un lado una descripción sobre las categorías simbólicas de los actores en relación al fenómeno de retención estudiantil y por otro lado la comprensión de su significado como una experiencia y/o estructura de pensamiento.

## 3.2 METODO DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASOS DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICATIVA-CRÍTICA

### 3.2.1 Metodología de estudio de casos.

El estudio de casos, según los postulados de Stake (1999), es una metodología que estudia la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias relevantes, buscando el detalle la interacción de los actores con sus contextos naturales. Comprendiendo que *“el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento.”* (Stake, 1999: 16), este requerirá de la labor de profundización para ser develado y comprendido, para tener significancia y relevancia en sí mismo.

El paradigma interpretativo afirma que el estudio de casos tiene interés intrínseco en lo particular, no buscando la generalización de sus resultados a otros contextos, sino que el máximo de comprensión de un fenómeno en un contexto de espacio y tiempo determinado. (Pérez Serrano, 1994: 81).

*“Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos”* (Cebreiro López & Fernández Morante, 2004: 666).

Como señala Stake, *“estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo”* (Stake 1999: 11), destacando su unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar, comprendiendo las diferencias que lo hacen distinguibles de otros casos. Bajo esta perspectiva, la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestra, sino más bien es una comprensión de la particularidad y complejidad de un fenómeno.

Álvarez y San Fabián (2012) aportan algunas ideas y descripciones de las ventajas y algunas limitaciones que presenta la realización de estudios de casos en la investigación educativa.

#### Ventajas del Estudio de casos

- Permite descubrir hechos o procesos que si se utilizasen otros métodos probablemente se pasarían por alto, arrojando luz sobre cuestiones sutiles.
- Es un método abierto y flexible para investigar situaciones y otras condiciones personales o institucionales que con otros métodos sería difícil aproximarse y develar.
- Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.

- Ayuda a desvelar significados profundos y desconocidos, así como orientar la toma de decisiones en relación a problemáticas educativas.
- Es valioso para informar de realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianidad, para entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas.
- Aporta concreción, intensidad y detalle respecto al tema de estudio, al explorar lo más profundo de una experiencia.
- Es posible emplear una diversa gama de técnicas en la recogida y análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos.
- Permite, y requiere, la triangulación de la información recogida para evitar el sesgo del investigado.

#### Inconvenientes del Estudio de casos

- La imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos en la investigación.
- La subjetividad controlada del investigador presente a lo largo del estudio, ya que la credibilidad de los datos cualitativos depende en gran medida de la formación, sensibilidad, habilidades metodológicas y capacidad ética del investigador.
- La posibilidad de alterar el modo de vida de los sujetos estudiados al permanecer en el campo durante un tiempo

El uso de esta metodología presenta variadas ventajas e inconvenientes, por lo cual se establecieron mecanismos específicos que pueden colaborar en la correcta implementación. Para ello utilizaré una lista de control elaborada por Stake (1999:55), que aporta en la revisión de la propuesta metodológica:

<b>Ejemplo de lista de control para calificar una propuesta de estudio de casos</b>
<b>Comunicación</b>
Claridad: ¿La propuesta se interpreta bien?
Conjunción: ¿Encajan bien todas las piezas?
Interés: ¿Despierta el interés del lector?
<b>Contenido</b>
El Caso: ¿Está bien definido el caso?
Los Temas: ¿Están identificadas las principales preguntas de la investigación?
Fuentes de Datos: ¿Están bien definidas las fuentes de datos?
<b>Método</b>
Selección del Caso: ¿Es razonable el plan de selección?
Recogida de Datos: ¿Se apuntan las actividades de recogida de datos?
Validación: ¿Se indica la necesidad y la posibilidad de triangulación?
<b>Viabilidad</b>
Acceso: ¿Están previstas las disposiciones para iniciar el trabajo?
Confidencialidad: ¿Hay sensibilidad hacia la protección de las personas?
Coste: ¿Son razonables las estimaciones sobre tiempo y recursos?

Cuadro 5: Lista de Control para calificar una propuesta de estudio de casos. Fuente Stake (1999:55)

### 3.2.2 Metodología comunicativa crítica.

La metodología comunicativa crítica es una perspectiva metodológica que se basa en que el conocimiento no es en ningún caso patrimonio de las personas expertas. La veracidad y la validez de los resultados obtenidos a través de la investigación en las ciencias sociales dependen, en buena medida, de la capacidad de la perspectiva metodológica utilizada para integrar la intersubjetividad (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006). Por tanto, los aportes de esta metodología fueron incorporados en las técnicas de recogida de datos de orientación y racionalidad comunicativa, que fueron las conversaciones formales e informales y las entrevistas en profundidad.

Esta perspectiva metodológica implica asumir que los enunciados científicos son resultado del dialogo, centrándose en el aspecto intersubjetivo de la creación de conocimiento: *“todo lo que forma parte de nuestro saber es producto de la labor y el trabajo de generaciones y generaciones de personas que en el pasado hicieron aportaciones que han acabado formando parte del conocimiento que hoy día tenemos del mundo que nos rodea.”* (Gómez González & Díez-Palomar, 2009:109)

Las aportaciones metodológicas son resultado del dialogo, discusión, reflexión e intercambio de ideas de muchas personas que argumentan y presentan evidencias para justificar y demostrar sus afirmaciones. En otros términos la metodología comunicativa critica es utilizada para enriquecer el estudio con sus principales postulados de dialogo intersubjetivo y reflexiones conjuntas con los actores, y así aportar en la fase de análisis e interpretación de los resultados.

*“La perspectiva comunicativa crítica se centra en un enfoque dual, que reconoce la capacidad de transformación de las personas sobre los acontecimientos de su entorno, pero por otro lado también tiene presentes las constricciones de las estructuras que condicionan el margen de actuación de las personas.”* (Chomsky, 1988; Searle, 2001; Habermas; 2001, y Beck, 1998, citado en Gómez-González & Díez-Palomar, 2009:110)

La re-construcción de la realidad la realizarán los actores sociales por medio de sus interpretaciones, acciones y consecuencias de su conciencia práctica. La innovación de esta metodología es la ruptura del desnivel metodológico que conlleva la participación de las personas participantes en todo el proceso de investigación y la reflexión conjunta mediante el diálogo igualitario.

Los principios que sustenta la metodología comunicativa crítica se mencionarán a continuación por medio de Flecha, Vargas & Dávila (2004:25).

Universalidad de las competencias lingüísticas

- Todas las personas poseen la capacidad de lenguaje y de pensamiento, y, por lo tanto, cuenta con la capacidad de interacción mediante el diálogo.
- La universalidad del lenguaje abre la posibilidad de establecer un dialogo universal.

La persona como agente social transformador.

- La reflexividad del conocimiento permite que el futuro siempre está abierto, por lo que es posible cambiar situaciones o relaciones sociales determinadas.
- Las personas son capaces de interpretar de forma reflexiva y generar nuevos conocimientos.
- Mediante la reflexión, existe la capacidad de intervenir y transformar las estructuras sociales.

Racionalidad comunicativa.

- Entendida como en la interacción entre por lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y acción que participan de una relación interpersonal.
- Las personas participantes buscan llegar a un entendimiento y explican sus objetivos e intenciones para poder llegar a coordinarse y ponerse de acuerdo en las acciones a realizar.
- El lenguaje es concebido como medio de diálogo igualitario y de entendimiento.

Sentido Común.

- El sentido subjetivo de cada persona se forma según su experiencia vivida dentro de un contexto cultural concreto.
- La interpretación de determinadas acciones serán objeto de estudio del sentido común de las personas.

Desaparición del presupuesto de jerarquía interpretativa.

- Los individuos y las sociedades tienen capacidad para interpretar y comprender el mundo social.
- Desaparece el presupuesto tradicional según el cual las interpretaciones del equipo investigador tienen más valor que las de los sujetos o grupos investigados.

Inexistencia de un desnivel metodológico.

- El enfoque comunicativo crítico elimina el desnivel epistemológico en la investigación social, ya que las personas investigadoras y las investigadas (objeto de estudio) se sitúan al mismo nivel, tanto en el proceso de la investigación como en la interpretación de las acciones.
- La ruptura del desnivel metodológico hace que «ambas partes» dialoguen en igualdad para llegar al conocimiento científico.

La objetividad como intersubjetividad.

- Una metodología de orientación comunicativa implica un diálogo intersubjetivo entre iguales y muestra la reflexión de las personas como agentes, sus motivaciones y sus

interpretaciones, aportando un mayor grado de implicación y consiguiendo unas relaciones lo más simétricas posibles.

- Supone crear conocimiento objetivo mediante un análisis intersubjetivo de las pretensiones de validez surgidas de la interacción entre equipo investigador y personas investigadas.
- El dialogo igualitario y la reflexión conjunta se puede llegar a comprender los procesos que generan la exclusión o inclusión en la realidad social.

Gómez et al (2009) destaca la responsabilidad que tiene los investigadores por hacer participar a las personas investigadas del proceso de construcción de conocimiento científico durante el desarrollo de una investigación.

La metodología comunicativa crítica concibe un incremento de la utilidad social de los resultados de la investigación y una mayor calidad científica por medio del dialogo igualitario entre las personas investigadas e investigadores. En este caso, el diálogo es igualitario porque se priorizan los argumentos de las personas que intervienen y no la posición académica o social que ocupen.

La construcción del conocimiento científico se lleva a cabo a través de la aportación de una gran diversidad de argumentaciones que no atienden a jerarquías ni imposiciones de las opiniones de personas “expertas”.

La selección de un caso deberá considerar la posibilidad de entablar un dialogo igualitario durante toda la investigación, por lo que la creación de instancias de organización de las personas, aportará en la optimización de la metodología investigativa y el contexto cultural.

*“Una de las principales características de la metodología comunicativa crítica es su compromiso con la superación de las desigualdades sociales, que se consigue relacionando las principales teorías en ciencias sociales y las propuestas transformadoras que surgen de los agentes sociales.” (Gómez-González; Díez-Palomar, 2009:113)*

### 3.3 DESCRIPCIÓN DEL CASO.

#### 3.3.1 Selección del caso de Estudio.

El caso fue seleccionado a partir de una interrogante planteada por uno de los integrantes del equipo del programa “*Me quedo en la UV*”, quien dispuso de su ayuda para presentar el pre-proyecto de la investigación ante las autoridades competentes de la Universidad. Mientras la solicitud de permiso estaba siendo procesada, surgió la idea de particularizar el caso de estudiantes becados del Programa “*Me quedo en la UV*” de las carreras con menor índice de retención del periodo 2015-2016, para aportar en la comprensión de un fenómeno que recién está tomando relevancia en la Institución.

En estricto rigor, la particularidad y complejidad del caso que según Stake (1999) debe poseer un todo caso para ser fruto de un análisis singular y así llegar a comprender sus actividades de forma significativa.

La interrogante inicial que se planteó al integrante del Programa fue: *¿Los estudiantes que participaron del Programa Me quedo en la UV, Universidad de Valparaíso son consciente de la importancia que tuvo el programa en cuanto a apoyo integrativo, académico y psicosocial durante su proceso de inserción a la vida universitaria en el primer año de la carrera?*

A partir de esta pregunta, posteriormente fueron estableciendo los criterios para dar sustento al caso escogido:

- Presencia del fenómeno de retención y pertinencia universitaria, en términos innovación del hecho particular y de investigación educativa para realizar aportes de mayor relevancia.
- Rentabilidad y acceso al campo: La Universidad estuvo dispuesta aceptar mi labor de investigador, por lo que represento un apoyo y beneficio de ambos lados.
- Unicidad del caso y su profundidad: Al ser una situación que tiene un carácter peculiar, permitió conocer, describir y analizar por un periodo determinado las dinámicas del programa.

Estas tres razones estuvieron influenciadas por los criterios de elección de estudio que trabajó Rodríguez-Gómez y otros (1996: 95) y que son:

1. Su *carácter crítico*, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. Su *carácter extremo* o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar. Como señala Stake, “*estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo*” (1999: 11).
3. Finalmente, el *carácter revelador del caso* permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.

Al momento de tener la aprobación de la solicitud, con ayuda sustancial del integrante del programa, se requería contactar nuevamente con el equipo del Programa “*Me quedo en la UV*” para afinar y dar consistencia al proyecto de investigación. Las reuniones posteriores resultaron ser de gran utilidad para descubrir el funcionamiento del programa y el campo de estudio donde me iba a insertar temporalmente.

La primera fase de conocimiento del programa permitió la aproximación a los estudiantes que se iban a transformar en los focos de la investigación. Si bien la gestión comunicacional y coordinativa con los futuros entrevistados no estuvo apoyada por el programa (por políticas de privacidad y derecho a la información), el desarrollo de la investigación de campo y recolección de evidencias no presentaron problemas.

La asistencia a reuniones coordinativas con el equipo del programa y la revisión documental interna que dispuso la Universidad permitieron el contraste y la triangulación necesaria con los principales instrumentos utilizados en la investigación. Las estrategias y técnicas de recogimiento de datos respondieron al enfoque cualitativo y a las preguntas de investigación, que logró el acercamiento a la realidad de los estudiantes y de los integrantes del equipo de trabajo de la Beca.

Finalmente, la construcción de la investigación configuró los elementos de análisis a medida que tomaba forma la búsqueda investigativa, lo que guió los primeros pasos para centrar en el fenómeno particular de los estudiantes becados y desde allí a comenzar a descubrir las múltiples posibilidades que abre toda investigación educativa.

### **3.3.2 Selección de los participantes.**

Los criterios de selección estuvieron acorde a la naturaleza del caso, y al descubrimiento intrínseco de los significados de las realidades múltiples que lo conforman, de tal manera que los criterios utilizados para asegurar de la manera más adecuada la muestra respondieron a su factibilidad y su accesibilidad. En este caso la selección optó por la estrategia del **muestreo por convivencia** conocido también como “*muestreo de voluntarios*”, que corresponde al proceso en que el investigador selecciona directa e intencionalmente los individuos de una población, ya que son convenientes por su accesibilidad y proximidad. Según Salamanca & Martín-Crespo (2007: 4) “*es un muestreo fácil y eficiente de desarrollar ya que conlleva un bajo costo económico y logístico, permitiendo complementarse con otros métodos de muestreo.*”

Sistemáticamente, los criterios utilizados para asegurar la muestra de una manera adecuada debieron responder a tres dimensiones que estuvieron presentes a lo largo del proceso de extracción de muestras. Estos corresponden a: Tiempo, personas y contexto (Salamanca & Martín-Crespo, 2007: 5).

- **Tiempo:** Comprendiendo que es imposible realizar un trabajo de campo las 24 horas al día, es inevitable tomar muestras de lapsos temporales según disponibilidad de los participantes. Acorde a lo anterior, se seleccionó a los estudiantes voluntarios que mostraron disponibilidad sistemática e inmediata, sin forzar su interés por participar del estudio.

- **Personas:** Comprendiendo que socialmente no existe homogeneidad y la representación de los estudiantes involucra particularidades, requiere tomar muestras acorde a criterios de accesibilidad. En este caso se recolectó una base de datos de 12 voluntarios de las tres carreras con mayor índice de deserción (Trabajo Social, Diseño e Ingeniería Civil Biomédica), de las cuales sólo se privilegió la presencia mínima de dos voluntarios por carrera.

Durante el proceso de recolección de voluntarios, solo 9 respondieron correctamente la convocatoria y quienes finalmente se convirtieron en el “muestreo del estudio, siendo 4 de la carrera de Trabajo Social, 3 de la carrera de Diseño y 2 de la carrera de Ingeniería Civil Biomédica.

- **Contexto:** Dentro de cualquier ambiente se pueden diferenciar contextos particulares y comportamientos de sujetos que actúan en función de las interacciones sociales establecidas. En el caso del estudio, la identificación del contexto está en función de la calidad de alumno regular de 2° año que tienen los voluntarios durante el año 2016, y de su participación del Programa Me quedo en la UV durante el año académico 2015.

Como afirma Ochoa (2015), la ventaja que presenta este muestreo es su simpleza, su rapidez y su bajo costo, brindando información valiosa en muchas circunstancias, especialmente cuando no existen razones fundamentales que diferencien a los individuos que tengan acceso de los que forman del total de la población. No obstante la falta de representatividad, y el riesgo de incurrir en sesgos sistemáticos del para seleccionar los criterios de muestreo representan los defectos de esta estrategia.

### **3.3.3 Características y Atributos de los participantes.**

La población en estudio está integrada por estudiantes de las carreras de Trabajo Social, Diseño e Ingeniería Civil Biomédica de la Universidad de Valparaíso que para el año 2015 obtuvieron la Beca de Nivelación Académica Programa “*Me quedo en la UV*”<sup>17</sup> y que para el año 2016 siguen siendo alumnos regulares de la Institución. Estos estudiantes fueron considerados como informantes claves para el estudio, detallándose los siguientes atributos:

- Estudiantes actualmente activos de la Universidad de Valparaíso, que están cursando su cuarto semestre académico.
- Voluntarios que respondieron a la convocatoria de participación para las entrevistas individuales.

---

<sup>17</sup> Convenio de Desempeño UVA1414 “Me Quedo en la UV: Hacia una mayor Equidad e Inclusión Universitaria

Con el fin de identificar los principales instrumentos de recogimiento de informaciones con los entrevistados se le ha asignado códigos descriptivos a su función y además se adjuntará un breve resumen de cada uno de ellos consignado en nuestra nota de campo durante el estudio:

<b>ENTREVISTA INDIVIDUAL</b>	<b>Código asignado</b>	<b>Perfil Participante</b>
	<b>P1: Entrevista Individual 2</b>	Estudiante de la carrera de Trabajo Social. Proveniente de la comuna de Osorno, X Región, Chile. Estudio en un Colegio Municipal.
	<b>P2: Entrevista Individual 7</b>	Estudiante de la carrera de Ingeniería Civil Biomédica. Proveniente de la comuna de Quillota, V Región, Chile. Estudio en un Colegio Particular Subvencionado.
	<b>P3: Entrevista Individual 9</b>	Estudiante de la carrera de Trabajo Social. Proveniente de la comuna de Limache, V Región, Chile. Estudio en un Colegio Particular Subvencionado.
	<b>P4: Entrevista Individual 1</b>	Estudiante de la carrera de Diseño. Proveniente de la comuna de Santa Cruz, VI Región, Chile. Estudio en un Colegio Particular Subvencionado.
	<b>P5: Entrevista Individual 3</b>	Estudiante de la carrera de Ingeniería Civil Biomédica. Proveniente de la comuna de Valparaíso, V Región, Chile. Estudio en un Particular Subvencionado.
	<b>P6: Entrevista Individual 4</b>	Estudiante de la carrera de Diseño. Proveniente de la comuna de Viña del Mar, V Región, Chile. Estudio en un Colegio Particular Subvencionado.
	<b>P7: Entrevista Individual 5</b>	Estudiante de la carrera de Diseño. Proveniente de la comuna de Viña del Mar, V Región, Chile. Estudio en un Colegio Particular Subvencionado.
	<b>P8: Entrevista Individual 6</b>	Estudiante de la carrera de Trabajo Social. Proveniente de la comuna de Valparaíso, V Región, Chile. Estudio en un Colegio Municipal.
	<b>P9: Entrevista Individual 8</b>	Estudiante de la carrera de Trabajo Social. Proveniente de la comuna de Cabildo, V Región, Chile. Estudio en un Colegio Municipal.

Cuadro 6: Esquema de técnicas, códigos asignados y perfil de los participantes. Elaboración propia.

### 3.4 ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El trabajo que conlleva analizar los datos cualitativos, supone proporcionar una mayor profundidad en la respuesta de investigación y una mayor comprensión del fenómeno, lo que deriva en la necesidad de utilizar un diseño de estrategias de recogida de información adecuada para lograr los objetivos propuestos.

En la particularidad de esta investigación, las estrategias utilizarán diversas técnicas de recolección de información como las entrevistas en profundidad, la revisión de documentos internos y el diario de campo. Normalmente estas técnicas suponen rápida ejecución, mayor flexibilidad en su aplicación y facilitar el vínculo directo con los sujetos de estudios.

Estas técnicas de recolección de información poseen características que son necesarias de describir para su correcta aplicación dentro de una investigación científica. A continuación se detallarán.

#### 3.4.1 Entrevista en Profundidad.

Posiblemente la técnica más empleada en las distintas áreas de las Ciencias Sociales, y la que se distinguen de otras técnicas por el tipo de relación que establece entre los sujetos participantes, donde la interacción mutua permite conocer opiniones, perspectivas, experiencias respecto a su vida o situaciones vividas.

La conversación y/o diálogo se transforma en el medio por el que el investigador accede a los conocimientos, creencias, cultura de un sujeto que integra algún grupo social o que participó de un fenómeno social determinado. El diálogo compartido que se genera entre el sujeto y el entrevistador pretende comprender más que explicar, no espera respuestas objetivamente verdaderas sino subjetivamente sinceras.

*“La entrevista en profundidad sigue el modelo de plática entre iguales, "encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes" (Taylor & Bogdan, 1990: 101)*

Este diálogo compartido e interacción mutua se desarrolla en una situación particular, de donde emergen los significados únicos e irrepetibles del sujeto en estudio y que el entrevistador debe excavar en ellos para adentrar en la vida del otro, discernir y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender satisfacciones, alegrías y miedos.

En este sentido las características personales de cada sujeto influyen sustancialmente el producto final de la investigación, por lo cual el entrevistado reposa en gran medida sobre los relatos verbales, para reconstruir el mundo del informante de la mejor manera que él lo pueda conocer, creer o concebir.

*“el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente.”* (Taylor & Bogdan, 1990: 108)

Rubin y Rubin, citados por Lucca & Berríos (2003) mencionan las características que distinguen la entrevista cualitativa de otras formas de recopilar información. Estas son:

- La entrevista cualitativa es una extensión de una conversación normal con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador dice.
- Los entrevistadores cualitativos están inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas.
- Tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambia de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente.

En general, esta técnica -la entrevista- presenta una tipología variada, dentro de las cuales los especialistas en metodologías de investigación resaltan las entrevistas individuales o grupales, biográficas o monotemáticas, estructuradas o no estructuradas, cada una de las cuales con fines específicos y características distintas. Para los fines de esta investigación se describirá con mayor rigurosidad la entrevista en profundidad, la que se distingue por su orientación hacia:

**Lo Holístico:** Capacidad en que el entrevistador recorre transversalmente el mundo de significados del sujeto sin desviar la atención de un tema en particular, ya que puede estar la posibilidad de develar otros aspectos que no fueron considerados en un principio. Esta visión panorámica total permite explorar y profundizar aspectos que van emergiendo de manera creciente, permitiendo enriquecer el estudio.

**Lo no Directivo:** Está relacionado a la interacción de una conversación con preguntas abiertas y centradas, que buscan la libre expresión de las ideas del entrevistado por sobre la búsqueda de las reacciones a cuestiones concretas sobre un tema determinado. Por tanto la recolección de datos en profundidad será un proceso de búsqueda de expresión y de re-construcción, para que el entrevistado pueda expresar libremente y el investigador pueda recoger lo más importante y significativo para analizar y comprender una situación determinada.

**Lo Individual:** Es una conversación individual y dirigida que se desarrolla entre el investigador y el actor participante a partir de un tema determinado, lo que impide repetir el mismo guion de preguntas a otro entrevistado. Es una conversación individualizada que obtendrá significados y apreciaciones individuales.

La entrevista en profundidad es conocida también como entrevista no estructurada que Ruiz Olabuénaga (2003: 170) la caracterizó de la siguiente manera:

**La función de la entrevista:** Comprender más que explicar, busca maximizar el significado, adoptando un formato de estímulo para que alcance una respuesta subjetivamente sincera por sobre una objetivamente verdadera y obtener con frecuencias respuestas emocionales pasando por alto la racionalidad.

**La función del entrevistador:** Formula pregunta sin esquemas fijos de categorías de respuestas. Controla el flujo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado. Explica el objetivo y motivación del estudio. Altera con frecuencia el orden y formato de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso hacerlo. Permite interrupciones e intervenciones de terceros si se permiten. Si es requerido, no oculta sus sentimientos ni juicios de valor. Explica, cuando haga falta, el sentido de las preguntas. Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas. Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad, adoptando el estilo del oyente interesado, pero no evalúa las respuestas.

**La función del entrevistado:** Dependiendo de cada entrevistado recibirá su propio conjunto de preguntas. El formato y el orden pueden variar uno de otro.

**Las respuestas obtenidas:** Son de carácter abierto por definición, y no presenta categoría preestablecidas. Serán grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierta a cambios en todo momento.

Descrita las principales características de la entrevista en profundidad es necesario exponer las ventajas y desventajas de la utilización de esta técnica. Para ello citaremos a Alberto Marradi, Nelida Archenti y Juan Ignacio Piovani (2007), quienes puntualizaron lo siguiente:

#### Ventajas de la Entrevista en Profundidad

- Permite obtener de manera flexible una información rica y profunda en las palabras de los actores.
- Proporciona la oportunidad de clarificar aspectos en un marco más dinámico y espontáneo que en el de las entrevistas estructuradas.
- Permite acercarse a un tema en las fases iniciales de un estudio y en las fases finales se destaca su uso a fin de enriquecer los análisis cuantitativo y cualitativo a través del contrapunto o de la comprensión más profunda de éstos.

#### Inconvenientes de la Entrevista en Profundidad

- Desventaja en términos de tiempo.
- Problemas de reactividad, fiabilidad y validez
- “Carencia de validez ecológica” al no poder observar los fenómenos en su ambiente natural. Por lo que se deberá crear una situación contextual artificial que puede verse afectada en cualquier instante por interrupciones de terceros u otras situaciones no previstas.

- Condicionada por el rapport, empatía para lograr un clima que favorezca la comunicación (su género, edad, clase social, etnia, etc. puede potenciar tanto las ventajas como las desventajas de la entrevista en profundidad.
- Exige experiencia al investigador en el desarrollo de la entrevista, utilizando un buen manejo de vocabulario para hacerse entender, saber captar la atención con preguntas motivantes y significativas y saber mantener la fluidez del diálogo.

### 3.4.2 Revisión de documentos internos.

Esta particular forma de recoger información está asociada con la metodología de análisis de contenido, que es tratada según la perspectiva de Glaser & Strauss (1999) como una técnica aplicable a la reelaboración y reducción de datos, que se beneficia del enfoque emergente propio de la investigación cualitativa y del rigor de los criterios de regulación tradicionales, herencia de su sistematización histórica original (Mayring, 2000).

*“...el análisis de contenido es “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación.”*  
(Berelson, 1952: 18)

En el sentido amplio, el análisis de contenido es un instrumento metodológico aplicable a los textos, ya sean escritos (discursos, documentos de trabajo, entrevistas, relatos de vida), grabados, pintados, filmados. El objetivo de este instrumento es comprender el contenido que albergan los materiales mencionados, para abrir las puertas a los conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social, considerando el contexto sociocultural, coyunturas del momento, intenciones comunicativas del texto, entre otros.

Por ejemplo, el análisis de contenido de documentos puede ser utilizado desde el enfoque cuantitativo, cuando el investigador fija la frecuencia de aparición de determinados ítems, como también desde el enfoque cualitativo cuando resalta el análisis asociativo de esos ítems. En el último caso, lo que se intenta es buscar la explicación de las categorías semántica de los fenómenos que aparecen en los textos, para agruparlos en conceptos o vocablos que pueden ser percibidos como semánticamente similares para luego nombrar la categoría con mayor frecuencia posible.

En consecuencia, se puede asociar el contexto de los actores participantes, para luego utilizar necesariamente la triangulación con otras fuentes de información para obtener resultados más creíbles.

Ya habiendo descrito las principales cualidades de este instrumento, es necesario explicitar tanto las ventajas como los inconvenientes de la utilización de esta técnica de recogida de información. Para ello citaremos a Guinot (2008) que puntualizo las ventajas e inconvenientes de este instrumento.

### Ventajas de Revisión documental.

- Facilita el acceso a un mayor volumen de información, difícil de alcanzar mediante una sola investigación primaria.
- Supone un ahorro importante en los costos de la investigación, precisando menos cantidad de tiempo, recursos humanos y económicos.
- Contribuye como otro tipo de información factible para ser integrada en los análisis y triangulaciones de otras fuentes de datos.

### Inconvenientes de Revisión documental.

- Falta de control o conocimiento del proceso de obtención de conocimientos.
- No disponer de la información por tener acceso restringido o que la investigación no este adecuada a los documentos.
- Problemas de homogeneidad de la información, por lo que se requiere de una buena planificación en la búsqueda de información.

### **3.4.3 Diario de campo.**

Esta técnica conocida también como diario de investigación es un instrumento de registro textual de los datos que el investigador anota en el campo de estudio, puntualizando observaciones de campo de forma completa, precisa y detallada. Citando a Bonilla & Rodríguez (2005: 238), *“el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil, al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo.”*

*“Dentro del amplio espectro de la investigación naturalista, los estudios de diario son «estudios de caso en primera persona: el investigador se convierte en el aprendiz de lengua en cuestión».”* (Bailey, 1983: 71; 1996: 60)

El diario de campo, como instrumento de recogimiento de información, es utilizado como una técnica que complementa a otros instrumentos, ya que no transcribe la realidad misma sino que esta la observa a través de sus ojos. Por tanto, su subjetividad no entra en juego únicamente en el momento de interpretación sino que también desde el momento mismo en que recoge la información. Además, registra datos que son susceptibles de ser interpretados y en los cuales al irse anotando los datos van generando una base de datos que sistematizan para poder analizarlos a posterior.

*“Los diarios de campo recogen material muy heterogéneo; desde datos sobre los informantes claves hasta reflexiones suscitadas por “el estar en terreno”, pasando por datos y notas que el investigador va tomando en su transcurrir por el lugar o el espacio que es objeto de su estudio.”* (Henaó & Villegas, 2002: 299)

Citando a Mckerman (1999: 89) esta técnica presenta las siguientes ventajas e inconvenientes:

#### Ventajas

- Registros sencillos de construir que sólo requieren la observación directa.
- No depende de un observador externo.
- Excelente registro etnográfico directo de la acción.
- Proporciona claves y datos no obtenidos por medios cuantificados.
- Permite estudiar las problemáticas en el propio tiempo.

#### Inconvenientes

- Presenta dificultades para registrar diálogos externos con notas de campo a mano.
- Puede estar plagadas de problemas de respuestas, sesgo y subjetividad del investigador.
- Debe triangularse con otros métodos como lo son diarios o notas analíticas.
- Difíciles de estructurar y archivar.

### **3.4.4 Instrumentos e informantes utilizados en la investigación.**

Disponiendo de la descripción de las principales técnicas de recogimiento de información, procedemos a puntualizar la forma de aplicación de estos instrumentos en la presente investigación.

En primera instancia se construyó un instrumento de recolección de información que se tituló “*Guión de entrevista individuales*”, que fue aplicado según la pauta con que se configuró los ejes temáticos de la entrevista. (Ver anexo 1)

De forma complementaria a los instrumentos de recogida de información principales, que aparecen descritos en el cuadro 6, utilizamos notas de campo (Ver anexo 2) en la realización de las entrevistas en profundidad.

Siguiendo la premisa cualitativa a la que la investigación apunta desde lo teórico a lo práctico, se puede re-afirmar que todos los diseños de los instrumentos de recolección de datos respondieron al enfoque que la investigación desarrollo, respondiendo a las necesidades que exigió las primeras interrogantes emergentes que nutrieron conceptual el estudio para brindar un trabajo que devela los objetivos propuestos y trabajados.

En concreto el proceso de investigación cualitativo, implica una naturaleza cíclica y emergente, la cual requiere de la mayor atención para dilucidar el fenómeno.

*“...la idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible cíclico y emergente; es decir, emerge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada.”* (Bisquerra, 2004: 291)

INSTRUMENTOS	INFORMANTES
<b>Entrevistas en profundidad</b>	9 Entrevistas a estudiantes voluntarios
<b>Revisión de documentos internos</b>	<p>Los documentos recopilados del proyecto MECESUP UVA 1414 2014-2015.</p> <p>Plan anual de Trabajo Universidad de Valparaíso 2014-2015.</p> <p>Anuario UV 2014.</p> <p>Proyecto MECESUP UVA1315 Los Estudiantes Primero Hacia una mayor eficacia y eficiencia curricular.</p>

Cuadro 7: Instrumentos de recolección de información. Elaboración propia

### 3.5 RIGOR CIENTÍFICO Y ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

La calidad y la rigurosidad con que se evalúa el aprendizaje obtenido por la investigación dependerá fundamentalmente de la validez y la confiabilidad que deben estar presentes en el desarrollo del proceso de recogimiento y análisis de datos conducentes a garantizar una mayor confianza sobre las conclusiones emitidas.

Tanto la validez como la confiabilidad se conjugan para contribuir al investigador a ser objetivo en el proceso de descripción de la realidad derivada del estudio, el que está inmerso en un discurso privado y que pretende ser publicado. Por esta razón se tratará de asegurar el máximo rigor científico bajo ciertas condiciones, como la coherencia, el consenso y la utilidad instrumental.

Desde la perspectiva de Sandelowski (1993), los investigadores que están al amparo del paradigma cualitativo deben estar conscientes de que cuando se exploran los fenómenos humanos, las realidades que observan o analizan con múltiples explicaciones y significados se convierten en realidades tangibles y singulares reconstruidas a través de la versatilidad del investigador. Aquello produce que el rigor adquiere un valor, ya que no solo se trata de adherir a las normas y reglas establecidas sino que también se relaciona con la preservación y la fidelidad del espíritu del trabajo cualitativo.

Por eso es que se valora los aportes de Denzin (1984, en Stake, 1999) y de Stake (1999), sobre las estrategias de triangulación, los criterios de rigor de las metodologías cualitativas; Lincoln & Guba (1985) adaptada desde Vasilachis et al (2009) y por Latorre, Rincón & Arnal (2003) que le aportan credibilidad, verdad, validez, confirmabilidad y transferibilidad a las investigaciones cualitativas.

*“...al intentar reconstruir una realidad, desentrañar sus redes de significado y, en definitiva, comprenderla en toda su profundidad, nos hacen falta indicadores de credibilidad: ¿Es esa la realidad? ¿Está quizás deformada por los instrumentos que se han empleado, por la prisa con que se ha trabajado, por la subjetividad de los informantes, por la arbitrariedad de la interpretación...?” (Santos, 1990: 162)*

Los criterios de validación y rigor científico del presente estudio fueron inspirados por los aportes de Lincoln & Guba (1985) y Castillo & Vásquez (2003), quienes plantearon que uno de los recursos fundamentales para plantear la credibilidad de un método cualitativo es el investigador.

El rol protagónico dependerá de la habilidad metódica para trabajar el estudio de manera que otro autor pueda seguir la pista a modo de afirmar y/o re-afirmar el determinado resultado, hallazgos o conclusiones, aquello basado en la revisión de los registros y la documentación pertinente, la que a su vez deberá presentarse con óptimos estándares de claridad y orden.

En otros términos, la validación y el rigor científico están supeditados a la credibilidad del investigador y al reconocimiento de sus deducciones que le otorgan sujetos informantes, quienes al momento de participar en el proceso de aporte de datos, deberán ser consultados una vez que las conclusiones hayan sido publicadas con el fin de validar dicho resultado y calificar de creíble el proceso de investigación.

Los criterios que plantea Guba (1989) para definir la credibilidad de una investigación están ligados a la suficiencia de los procesos de recopilación de la información, análisis e interpretación de la misma.

Según esto, existirían cuatro criterios para juzgar la rigurosidad de un estudio cualitativo: a) valor de verdad; b) aplicabilidad; c) consistencia y; d) neutralidad, en donde cada uno de ellos se evalúa en el "auto-enjuiciamiento" del rigor en la aplicación de los procedimientos, lo que da cuenta del carácter altamente reflexivo en la investigación.

Aun así, la finalidad de estos criterios de validez es poder recoger de los pilares fundamentales que soportan el rigor de una investigación cualitativa todas las cualidades esenciales que deben tener la sistematización de las técnicas científicas para garantizar que los resultados que se presenten sean merecedores de crédito y de confianza. Por ello es necesario ampliar los criterios de validez que propone Guba (1989) para exponer criterios que garanticen de manera transversal el cumplimiento de la rigurosidad del estudio, que para este estudio serán: **credibilidad, transferibilidad, consistencia, confirmabilidad, relevancia y la adecuación teórico-epistemológica.**

En este caso se utilizara de manera integral los criterios de Calderón (2002), Castillo & Vásquez (2003), Guba (1989), Pérez-Serrano (2007), Delgado, Vargas & Vásquez (2006), Sandelowski (1986) y Sandin (2003), quienes están citados en Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas & Rebolledo-Malpica (2012: 269)

*“...los criterios debieran ser abiertos y flexibles, considerando todas las particularidades de las aproximaciones cualitativas (cualidades del fenómeno), los métodos alternativos que se han generado, y la necesidad de considerar cada estudio en su especificidad y por tanto adaptar, si es necesario, los criterios establecidos.”*  
(Parker, 2004: 2)

En torno a la fiabilidad y la validez de los instrumentos y técnicas de recolección de datos, estos responderán a siguientes criterios: credibilidad, transferibilidad, consistencia, confirmabilidad, relevancia y la adecuación teórico-epistemológica, los cuales serán descritos a continuación.

### **1. Credibilidad:**

Apelando a la relación existente entre los datos obtenidos por el investigador y la realidad narrada por los estudiantes, es que se recopiló la información de campo por medio del registro de una bitácora o diario que describía e interpretaba las experiencias y comportamientos vividos como investigador, y las de los sujetos investigados por un periodo de tiempo necesario.

La centralidad del diario fue registrar actitudes, emociones e interpretaciones que emergieron durante el proceso de recopilación de datos, para que cuando se analicen de manera objetiva esa información sea incluida durante el análisis discursivo. Por ello, la relevancia de anotar lo que se observa y lo que se experimenta, es un proceso de recopilación de información relevante, completa y detallada que logra conseguir mayor comprensión del fenómeno estudiado, registrado las diversas

miradas del fenómeno que respaldarán las conclusiones y la visión que influenció en ese entonces como investigador.

De esta manera se asume que el proceso de registro es un acto continuo y prolongado de observación y descripción del fenómeno, y que su naturaleza debe de prevenir la manipulación de los hallazgos, ya que la credibilidad apunta a lo real a lo verdadero.

En el caso del análisis discursivo, se garantiza la credibilidad al respetar la perspectiva de los participantes sin alterar el sentido de sus significados que ellos otorgaron a sus acciones. Existió una instancia de retroalimentación desde los entrevistados, denominada validación comunicativa, que controló el proceso de lectura de los significados para cuando se transcribieron sus relatos.

Otro elemento de rigurosidad fue en la triangulación de las interpretaciones de los relatos, donde se evidenció tanto las voces mayoritarias de los actores como así también las minoritarias y disconformes. La idea es poder contrastar las observaciones desde diferentes perspectivas de los actores, como así de investigadores de métodos.

Como se mencionó anteriormente, fue necesario recurrir a la corroboración de estructural<sup>18</sup> (triangulación) y a la adecuación referencial de datos o fuentes de información, lo que explica el uso de las múltiples fuentes de información o evidencias, ayudando a fundamentar el caso de la investigación para así lograr el alto grado de credibilidad de las conclusiones obtenidas. A partir de las propuestas de coherencia de información por medio de la triangulación de Denzin (1984) citado en Stake (1999: 98-99) se explicará a continuación:

- *Triangulación de las fuentes de datos.*

Para este tipo de triangulación es necesario usar más de un instrumento de recogimiento de información como las entrevistas y las observaciones registradas en el diario de campo para observar si el fenómeno de pertenencia de los estudiantes sigue siendo el mismo en otras instancias donde los entrevistados interactúan.

El contacto permanente con los entrevistados permitió revisiones documentales internas para sostener un corpus coherente que refleje de modo orgánico los resultados de investigación.

- *Triangulación metodológica.*

Esta triangulación se logrará a partir de la utilización de diversos métodos que se complementarán entre sí. Se logrará a partir de la utilización de diversos métodos que aproximen a la realidad sobre las experiencias de estudiantes como son las entrevistas y las revisiones documentales internas.

---

<sup>18</sup> La corroboración estructural. Es un proceso que persigue validar las conclusiones, sobre un conjunto de fenómenos, demostrando cómo una variedad de hechos o condiciones soportan las conclusiones descritas. Quecedo, R. & Castaño, C. (2002:35)

- *Triangulación de los interesados.*

A partir del enfoque comunicativo crítico se podrá respetar en todo momento las observaciones y apreciaciones de los actores que participan del proceso investigativo. El diálogo de los propios entrevistados permite consensuar las estrategias de recolección de datos, permitiendo establecer relaciones de comparación entre ellos mismos para enriquecer el escenario intersubjetivo en el cual el investigador construye significados.

## **2. Transferibilidad:**

Con el afán de poder comparar estos casos con otros contextos, se realizará una descripción integra de las características del fenómeno (de intención holística) que servirá para realizar comparaciones y descubrimientos de los elementos que tienen en común con otros estudios. Aunque la centralidad del estudio no fue conseguir un mayor grado de transferibilidad, sino más bien contribuir como un primer aporte factible para contextualizar en realidades semejantes con el fin de comprender en profundidad un fenómeno social que recién está siendo atendido cualitativamente. En dicho caso, queda a disposición de las futuras propuestas investigativas examinar este estudio y analizar los elementos que puedan aportar su línea investigativa.

De todas formas, la investigación propone un muestreo teórico que busco saturar las categorías emergentes a medida que transcurrió la investigación para que el proceso de codificación estuviese bien definido y que contenga las distintas condiciones y consecuencias de los datos.

## **3. Consistencia:**

Teniendo en cuenta la dificultad de replicar exactamente el fenómeno y de mantener estable los datos en el tiempo, se dispuso de registros de audio (grabaciones) para todas las entrevistas individuales. La finalidad de este resguardo, es para que investigadores externos recurran del material para formular opinión sobre el proceso seguido, indicando si este ha sido conducido correctamente o no y si las estrategias utilizadas para la reconstrucción de las categorías emergentes fueron las apropiadas.

Este estudio no logro contratar a un investigador externo por problemas de viabilidad económica, así que optó por utilizar diferentes métodos de recolección de datos que sistematice la futura discusión del proceso investigativo con otros investigadores que estuviesen interesados en líneas de trabajo similares a esta.

Siguiendo las recomendaciones de Coleman & Unrau (2005) se logró:

- Considerar todos los datos.
- No se establecieron las conclusiones antes que todos los datos fuesen analizados.
- Las opiniones y creencias no afectaron la coherencia y la sistematización de las interpretaciones.

#### **4. Confirmabilidad:**

Para conseguir la objetividad se requiere que el instrumento de recolección, en este caso registro escrito y de audio, reflejen los objetivos del estudio. Por ello se realizarán transcripciones textuales de las entrevistas, y que la escritura de los resultados de los datos sean contrastados con la literatura existente del tema a estudiar.

Además, existe un respaldo de las descripciones realizadas con las grabaciones y transcripciones completas de todos los entrevistados participantes que sirven como instrumentos de revisión (ver anexos 1 y 2 digitalizados en CD).

#### **5. Relevancia:**

El proceso de una investigación cualitativa es en sí, un proceso de descubrimiento, el cual busca profundizar la comprensión de un fenómeno a partir de las experiencias de los sujetos que rodean el desarrollo de este. Dentro del marco de la comprensión, resulta relevante plantear un estudio exploratorio de carácter descriptivo, en donde se recopile, analice y comprenda los significados y alcances del fenómeno de persistencia y retención universitaria a partir de la experiencia de los estudiantes de primer año que participaron del programa “*Me quedo en la UV*” durante el año 2015.

Como se mencionó en el criterio de la transferibilidad, el objetivo del estudio es contribuir como un primer aporte factible para contextualizar en realidades semejantes con el fin de comprender en profundidad un fenómeno social que recién está siendo atendido cualitativamente, por lo cual la relevancia de la investigación apuntará a dos aspectos: desarrollo literario e innovación de enfoque metodológico.

El primero consta de contribuir a la escasa y reciente literatura chilena sobre los procesos de retención/deserción en el sistema de Educación Superior Chilena. Considerando el desarrollo que ha experimentado el sistema de educación superior en Chile en las tres últimas décadas<sup>19</sup>, recién en el periodo 2008 - 2012 el Ministerio de Educación mediante el Sistema Nacional de Información de Educación Superior y su Centro de estudios publicaron una serie de informes los cuales describían a grandes rasgos el panorama que tenían las Instituciones de Educación Superior<sup>20</sup> caracterizando perfiles positivos y negativos de los estudiantes de primer año.

Si bien existen antecedentes previos a este periodo –principalmente del 2006, con los anuarios de la Universidad de Chile-, hasta el día de hoy todos los estudios de implementación de políticas de retención apuestan a la gestión autónoma de la Institución de Educación Superior, dejando que cada

---

<sup>19</sup> Una de las características del sistema de educación superior de Chile es el crecimiento que ha experimentado a nivel de cobertura, impulsado por el desarrollo del sector privado principalmente a nivel universitario. Navarrete, Candia y Puchi (2013). Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Revista Calidad en la educación* [online]. 2013, n.39, pp. 43-80.

<sup>20</sup> El primer Informe publicado en Marzo del 2010 considero a 56 Universidades, 32 Institutos Profesionales y 76 Centros de Formación Técnica, es decir, a 164 instituciones equivalentes al 96% del total de instituciones vigentes en ambos años (2007 y 2008).

Universidad adopte las estrategias que crean necesarias y/o pertinentes de acuerdo a su realidad, descartando la conducción educacional y administrativa por parte del MINEDUC en cuanto a proceso de retención de estudiantes.

Y el segundo aspecto es contribuir un nuevo punto de referencia (enfoque metodológico) sobre este tema, ya que la escasa literatura se ha enfocado en analizar el fenómeno a nivel cuantitativo (estadístico), dejando de lado el análisis discursivo y la interpretación del significado de las experiencias de los distintos actores.

Para futuros trabajos se sugiere intentar avanzar en la generación de nuevos estudios que contribuyan a entender de mejor manera la integración y/o adaptación de los estudiantes de primer año, ya que son los programas de integración (incentivan el aprendizaje y la motivación por continuar los estudios), los que generan mayor impacto en la disminución de la tasa de deserción; principalmente a estudiantes que presentan bajo rendimiento académico en el primer año y provienen principalmente de familias de estratos bajos de ingreso y que se integran a una universidad con un entorno cultural y social diferente a sus familias de origen<sup>21</sup>.

Independiente de esto, siempre es recomendable estudiar la retención en periodos más largos de tiempo y para más cohortes (3 a 4 años), ya que en ellos se puede representar de mejor manera la comprensión y la efectividad de estos programas. Aun así, se considera que este estudio, será un inicio a un nuevo tipo de descripción metodológica de las experiencias de los actores involucrados en el proceso de retención que diseñó la Universidad de Valparaíso para sus estudiantes y en donde se podrán apreciar elementos discursivos y significativos que cuenta la comunidad de académica para entender, y desarrollar las prácticas de integración y motivación a la vida universitaria.

## **6. Adecuación teórico-epistemológica:**

La conexión epistemológica de una investigación de este tipo está determinada por la coherencia entre el tema a investigar y la teoría empleada para la comprensión del fenómeno (contrastación de la pregunta con los métodos de investigación). Considerando una articulación entre los encuadrados metodológicos y el pragmatismo de la investigación, es que se optó por usar un diseño de estudios de casos, porque valida el conocimiento obtenido por las descripciones que posibilitan la comprensión de la esencia de las experiencias de los sujetos de tal forma que emplea una metodología abierta y flexible que logra establecer un dialogo con la alteridad del estudio. Ello genera una retroalimentación del estudio por medio de la simultaneidad del análisis del muestreo y sus categorías.

---

<sup>21</sup>Estos estudiantes no tienen hábitos de estudios adecuados a las exigencias de los estudios universitarios, tienden a estudiar solos, no piden ayuda o no saben cómo solicitarla. Algunas universidades están dispuestas a aceptarlos y recibir compensaciones o suplementos en su financiamiento público, a cambio de asumir compromisos de resultados en su aprendizaje y retenerlos como estudiantes. Estas universidades consideran la retención como parte fundamental del proyecto educativo con programas formales de tutorías, considerados de transición para abordar experiencias académicas influenciadas por las condiciones antes indicadas. CENTRO DE MICRODATOS (2008). "INFORME FINAL: Estudios sobre causas de la Deserción Universitaria. Departamento de Economía. Universidad de Chile.

## **CAPÍTULO 4: PROCESO DESCRIPTIVO-ANALÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN**



## CAPITULO 4: PROCESO DESCRIPTIVO-ANALÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo tiene como intención exponer el proceso seguido de investigación para describir y analizar la información recopilada –a modo de evidencias- desde los contextos y voces de los estudiantes partícipes de este estudio. El proceso descriptivo-analítico dispondrá de la flexibilidad científica que otorga la investigación cualitativa facilitando la comprensión de los significados de las múltiples realidades que conforman el fenómeno analizado.

*“La flexibilidad se construye, pues el investigador se debe reservar el derecho de hacer modificaciones sobre el diseño original, que evoluciona y puede cambiar.”* Marshall & Rossman (1999: 56); por lo tanto «no está escrito en la piedra» (Morse, 2003: 1336)

La obtención de datos cualitativos contribuye al acercamiento del fenómeno de forma natural y colaborativa, en donde la discursividad de los actores permitirá acceder al universo de significados que dan referencias a sus acciones del pasado y/o presente -de ellos mismos o de terceros-, generando relaciones sociales que diferencian la comprensión de un mismo fenómeno vivido cognitiva y simbólicamente distinto.

Como argumenta Stake (1995) el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento como síntesis de su perspectiva, considerando como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.

Tras la búsqueda por construir un conocimiento, el investigador proporciona mayor riqueza a la información recolectada. Por este motivo es que se optó por el diseño de investigación denominado *estudio de casos*, que permite ahondar en la información e ir tras la huella del detalle de la interacción de los estudiantes entrevistados con sus respectivos contextos, para llegar a comprender su actividad particular y compleja en el caso singular, del proceso de inserción a la vida universitaria. Como señala Ceballos-Herrera (2009: 418), *“en la investigación con enfoque de estudio de casos, el investigador goza del privilegio de aseverar lo que considere significativo como resultado de sus investigaciones, así como de otros datos más personales.”*

Desde el rol de investigador se buscaba interiorizar la construcción de significados a partir de interpretación sobre el siguiente fenómeno: ¿Existe consciencia sobre la importancia de los programas de apoyo académico-integrativo de la Universidad para el proceso de inserción a la vida universitaria?; todo esto dentro del contexto de la Universidad de Valparaíso y en específico en el Programa de nivelación académica *“Me quedo en la UV”*.

Para la construcción de conocimientos significativos se debió concurrir a diversas técnicas de investigación social como son: construcción de un diario de campo, entrevistas en profundidad, revisión de literatura entre otras técnicas emergentes.

*“El estudio de caso estudia intensivamente un sujeto o situación únicos; permite comprender a profundidad lo estudiado; sirve para planear posteriormente investigaciones más extensas, pero no sirve para hacer generalizaciones.”*  
(Martínez Rodríguez, 2011: 10)

El estudio pretendió siempre situar a los entrevistados (estudiantes de primer año del 2015) como protagonistas primordiales de la construcción de conocimiento, reconociendo el significado de sus discursos, el desempeño por reconstruir su entorno social y la concurrencia de intervenir metodológicamente para aportar sugerencias a las fuentes de datos. Según Eisner (1998: 54), *“la presencia de la voz en el texto y el uso del lenguaje expresivo también son importantes para fomentar el entendimiento humano.”*

## **4.1 FASES INICIALES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **4.1.1 Fase de negociación y acceso al campo de estudio.**

El primer paso que se llevó a cabo fue presentar el proyecto de tesis ante las autoridades de la Universidad de Valparaíso competentes con el programa *“Me Quedo en la UV”*. En esta primera fase se logró profundizar los conocimientos sobre el funcionamiento del programa, establecer nexos con las autoridades de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) y replantear algunas directrices del estudio, que permitieron esclarecer los objetivos del mismo.

Las autoridades de la DAE demostraron voluntades para aportar en la investigación, accediendo ante la solicitud realizada y dejando el paso libre, pero fiscalizado para iniciar el estudio de casos en profundidad. Los conductos regulares que exigían era elevar una petición formal a nombre de la directora de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), adjuntar el proyecto del estudio y los instrumentos que se aplicarían.

Se invitó, además, a las autoridades relacionadas con el programa a participar colaborativamente del estudio para profundizar la investigación de la manera más natural posible.

### **4.1.2 Fase de acceso a los escenarios principales.**

La segunda fase fue entablar comunicación con los estudiantes de las carreras de Diseño, Trabajo Social e Ingeniería Civil Biomédica que participaron del piloto de la Beca de Nivelación Académica *“Programa Me Quedo en la UV”* durante el transcurso del año 2015. En una primera instancia, se presentaron algunos inconvenientes comunicacionales que retrasaron el trabajo de campo destinado para los meses de Abril a Mayo del año 2016.

Por esta razón, se optó por levantar una plataforma virtual –entiéndase como convocatorias de entrevistas– dirigida a los Centros de Estudiantes de las carreras de Diseño, Trabajo Social e Ingeniería Civil Biomédica para solventar de manera alternativa la comunicación con los futuros entrevistados, ya que las autoridades de la Universidad dejaron en claro no podían trasgredir la privacidad de los becados y que, por tanto, la obtención de los datos debía ser autogestionada.

La buena disposición de los Centros de Estudiantes, ayudó a agilizar la comunicación con los antiguos becados que mostraron interés en participar del estudio, coordinando posteriormente las futuras entrevistas individuales.

De manera paralela a este proceso, se rescataron algunos documentos oficiales del Convenio de Desempeño que adscribe la Beca de Nivelación Académica para iniciar en profundidad la revisión documental.

#### **4.1.3 Fase de recolección de la información.**

La tercera fase consiste en la recopilación de la información, realizada desde el mes de Junio de 2016 a Julio de 2016, donde se efectuaron en su totalidad las entrevistas. Para los meses de Agosto a Octubre del mismo año se llevó a cabo el trabajo de transcripción de las evidencias y la devolución de las mismas para que los actores pudieran revisar y retroalimentar sus datos, con el fin de enriquecer aún más el estudio.

Las transcripciones (revisar anexo 2 digitalizado en DVD) fueron trabajadas de manera fiel y literal, a modo de resguardar científicamente la información para su análisis; junto con ello se incluyeron anotaciones, expresiones, silencios que fueron encasillados en un [ ] para distinguir del discurso. Por recomendaciones técnicas, al momento de etiquetar las entrevistas, se convirtieron en unidades de significados (US) las que fueron incorporadas al análisis hermenéutico del estudio, para así someterlas a un proceso de filtración y precisión de datos, suprimiendo conectores o palabras que no tuviesen sentido discursivo.

Aplicando las recomendaciones de Schettini & Cortazzo (2015: 22), *“en relación a no forzar y abusar del ingreso a nuevos escenarios que provoquen hechos o situaciones que intervengan en la recolección de datos y que no apresurare el flujo del ambiente natural de la cotidianidad de los sujetos, ya que la finalidad del estudio es poder realizar una investigación que responda a la naturaleza de los datos interpretados, es que no se alteró la colaboración de los entrevistados.”*

El único escenario al que se tuvo acceso fue el trabajo individual de las entrevistas, que logró ahondar oportunamente la obtención de la información, para retener la sutileza del discurso y eliminar las dificultades que representa el ingresar al ámbito privado de los entrevistados.

## 4.2 FASES INTENSIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

Habiendo finalizado la fase inicial de recolección de la información, se pasó a la siguiente etapa de análisis de información y evidencias que a continuación se describirá:

### 4.2.1 Fase de análisis de la información.

De acuerdo al cronograma de investigación estipulado, se habían fijado los meses de Octubre y Noviembre del año 2016 como la fecha para concluir el proceso de etiquetación y categorización de datos, pero el proceso resultó ser más lento de lo esperado, retrasando el trabajo en aproximadamente dos semanas.

La demora en esta etapa se inició por la cantidad de tiempo dedicado a interpretar con profundidad la construcción de las categorías emergentes y, por otro lado, a la necesidad de aprender a utilizar óptimamente un programa cualitativo (software) lo suficientemente estable para proyectar el análisis de las categorías con la aplicación de funciones y herramientas que el programa dispone para los investigadores.

Como consecuencia, la primera instancia de análisis fue reducir la información y los datos cualitativos emergentes en el programa cualitativo ATLAS.TI TI versión 7.5.7, del que inicialmente conocía sólo sus funciones y aplicaciones. Para solucionar este problema se utilizó como referencia técnica un Manual de Usuario, titulado “*ATLAS.ti 7 Guía Rápida*” que orientó el autoaprendizaje de las funciones y herramientas del programa, facilitando el uso práctico del análisis.

Las acciones que fueron empleadas con el programa serán descritas a continuación:

- 1.- La creación de una unidad hermenéutica (HU) una vez instalado el programa en una laptop, que contenía la totalidad de la información recogida. La HU fue titulada *Persistencia y Retención 2015 Universidad de Valparaíso*.
- 2.- Las transcripciones de las entrevistas fueron asociadas como ficheros de datos a la HU recién creada, para luego ser asignadas como documentos primarios que serían analizados en un mismo archivo para su navegación y manipulación.
- 3.- Cada documento primario tiene un nombre y un número para el posterior reconocimiento, y que facilita el análisis en la construcción de memos y categorías emergentes. Cabe mencionar que cuando se asocia un documento a la HU, el programa automáticamente le designa un número de serie con un prefijo antes del nombre original.

El proceso analítico comienza durante esta etapa a partir de la lectura –ejercicio de leer y releer– de cada uno de los documentos primarios (transcripciones de entrevistas), marcando los fragmentos que se transformarán en un segmento del documento primario considerado importante en el estudio. Estos fragmentos se codificarán con “palabras clave” o códigos para identificarlos, a los que

simultáneamente se escribían anotaciones (memos) con reflexiones sobre las características del contenido que posteriormente se podrán utilizar para crear las categorías emergentes.

Es de suma importancia tomarse el tiempo para volver a leer y releer los textos, ya que este ejercicio analítico es transcendental en la construcción de las categorías, por lo que su selección y extracción será flexible según los criterios científicos que el investigador disponga. Por tanto, la aplicación de este ejercicio también supone la contrastación de subcategorías o primeras categorías, propiedades e hipótesis que surgen a lo largo del estudio en marcos o en contextos sucesivos, por lo que la re-etiquetación será algo presente a medida que el análisis profundo vaya tomando forma.

4.- Habiendo finalizado la revisión y marcación de los comentarios adjuntados a los documentos primarios, se procede a diseñar una lista de recurrencias con los temas fundamentales que se han destacado en cada uno de los fragmentos seleccionados, llegando a confeccionar una primera codificación tentativa.

Además, se dispone de una segunda revisión que verifique que:

- a) Al momento de comparar las distintas categorías no exista coincidencias descriptivas una de otras.
- b) Que las categorías permitan un progreso sucesivo avanzando de lo más somero a lo más transcendental y de lo más amplio a lo más concreto.

Hasta este punto nos encontramos con la construcción de un sistema de 8 categorías agrupadas en 2 meta- categorías (familias) de forma inductiva, las que son ingresadas a la HU por medio de la creación de códigos libres. Al momento de haber creado las 37 subcategorías (códigos) se procedió a seleccionar los fragmentos ya creados y asociarlos a códigos existentes en la lista de administración de códigos. Este ejercicio tomó bastante tiempo, ya que requería un estudio más minucioso para que los fragmentos seleccionados fueran lo más representativo posible a cada uno de los códigos diseñados. Como se mencionó anteriormente, la re-lectura del análisis significó la eliminación específica de algunas categorías –códigos- que en una primera instancia parecían sustanciales o interesantes, pero que posteriormente no se sustentaban propiamente. Junto con ello y de manera paralela, se fueron creando nuevos memos –comentarios- asociados a los nuevos códigos emergentes. Lo interesante de este ejercicio, es que la asignación, definición y relación de los códigos tienen una profunda carga interpretativa del investigador, lo que se transforma en un valor agregado al proceso de análisis rígido.

5.- Ya ingresados todos los fragmentos en sus respectivos códigos, se pudo establecer subcategorías y definir cada uno de los códigos desde la ventana de administración de códigos, con la ayuda de los memos asociados a los fragmentos.

6.- Concretamos esta fase al momento de crear diversos informes, que serán los primeros reportes de análisis de nuestro principal instrumento de recolección de datos de campo, las entrevistas individuales. De estos informes se pudo extraer las siguientes informaciones:

- a) Reporte de códigos y lista de fragmentos: Considerado el reporte con mayor extensión, porque se encuentran cada uno de los códigos y el número total de fragmentos recopilados, incluyendo los memos asociados a ellos.
- b) Tabla de códigos y documentos primarios: Presenta la frecuencia numérica que existe de cada código en cada uno de los documentos primarios.
- c) Reporte de anotaciones: Describe cada una de las anotaciones creadas y las coordenadas por cada documento primario asociado.
- d) Reporte de códigos por documentos primarios: Este informe podemos visualizar los fragmentos presentes por cada código y documento primario.

Los reportes específicos fueron surgiendo cada vez que se crearon nuevos documentos de familias que denominamos (categorías de los factores institucionales y personales sobre la incidencia del proceso de persistencia/retención), que contenían fragmentos de cada una de las entrevistas individuales de los estudiantes. Estas familias se obtuvieron desde el menú principal *Documentos/Familia/Abrir Administrador de familias*, ventana que nos brinda las opciones de asignar la nueva asociación de documentos primario.

En síntesis, la herramienta “Familia”, permite al investigador agrupar códigos, documentos primarios y anotaciones para ayudar a establecer distintas clasificaciones conceptuales y llevar a cabo un análisis a un nivel más abstracto.

Cabe señalar que la experiencia vivida con el uso del software “ATLAS.TI” fue decisiva para agrupar, reducir y filtrar toda la información recogida en las entrevistas, aportando en la calidad de la investigación. Como menciona Weitzman, (2000) y Seale (1999) la utilización de software de estudios cualitativos aumenta la calidad de la investigación educativa, puesto que fortalece la coherencia y el rigor de los procedimientos analíticos.

A modo de conclusión, el programa aportó de manera significativa en las labores metodológicas, ya que permitió ahorrar tiempo, aumentar la velocidad en la gestión, búsqueda y exposición de los datos y códigos, permitió ordenar grandes cantidades de datos y brindó de herramientas técnicas para codificar y explorar los datos de manera que posibilitaba la incorporación y complementación de ideas o reflexiones teóricas del investigador.

No obstante, el software no reemplazó la función de pensar y re-pensar las categorías emergentes y sus subcategorías, ya que estas fueron elaboradas de manera más tradicional –bolígrafo y papel- y que exigió mayor dedicación, lo que enriqueció la imaginación, la perspicacia, la conciencia y la perspectiva analítica del estudio.

Por otra parte, la incapacidad de manejar en plenitud el software imposibilitó la utilización de herramientas que permitían crear conexiones entre elementos (Función Red), pero inclusive sin el soporte del programa se podría llegar a confeccionar de manera más artesanal la red conceptual. Aunque esta función hubiese llevado menor tiempo posible para su confección, sus resultados hubieran sido los mismos.

El segundo tiempo del análisis sería la tarea de re-pensar las categorías principales surgidas con la colaboración del software, para lograr la re-elaboración de las mismas. En esta ocasión la labor principal era retomar los reportes de los códigos y la lista de fragmentos y comenzar a desmigajar por medio del método de comparación constante, que consiste en la comparación de cada fragmento con la categoría asignada y con los fragmentos similares, para llegar a la elaboración final de las 2 meta-categorías, 8 categorías y 37 subcategorías.

Finalmente, para lograr la credibilidad científica, queda por solventar el sistema conceptual, que será trabajado a continuación por medio de un proceso de definición conceptual. Este proceso es la base fundamental del análisis e interpretación a la que se ha arribado los capítulos anteriores.

#### **4.2.2 Definición del sistema categorial de la tesis.**

##### ***Meta-categoría I: Factores Institucionales.***

Esta Meta-categoría expresa las interpretaciones significativas que los actores designaron a las correlaciones institucionales que generaron con la Universidad, percibiendo y valorando aquellos compromisos y metas que dispusieron con el entorno universitario.

La compleja adaptación que experimentaron con el entorno, la integración con la comunidad universitaria, la inclusión de una identidad comunitaria, el balance positivo del soporte de la nivelación académica y las actitudes que presentaron para mejorar con su entorno, fueron la expresiones con mayor significación que lograron entablar los estudiantes con la Institución.

##### ***1ª Categoría: Institución.***

Se describen las valoraciones positivas y negativas en torno a la Universidad, desde una perspectiva estudiantil hasta una material (Infraestructura).

##### ***2ª Categoría: Comunidad.***

Se presentan las principales características del proceso de integración que experimentaron los estudiantes al entorno universitario, desglosando los grados de interacción que consiguieron con sus pares y con la comunidad, y la identificación con grupos de compañeros que aportaron a su proceso de adaptación al medio.

##### ***3ª Categoría: Identidad.***

Se describen las distintas experiencias que vivieron los estudiantes en relación a los niveles de integración e identificación que generaron con sus microcomunidades y con la Universidad. Los compromisos afectivos, educativos y sociales son expresados como un simbolismo activo que formar parte de un sello autónomo que han generado.

#### *4ª Categoría: Exigencia Académica.*

Se destacan las distintas experiencias del proceso de exigencia académica, donde resaltan las actitudes de satisfacción, esfuerzo y superación académica. Existe una valoración positiva al proceso de ingreso de la Universidad, demostrando esfuerzo y perseverancia constante por lograr los cometidos y metas establecidas.

#### *5ª Categoría: Programa Me quedo en la UV.*

Se establecen los distintos compromisos que fijaron los estudiantes en la fase previa, inicial y posterior a las estrategias de apoyo y nivelación que dispuso el programa.

Cada fase presentó rasgos propios y distintivos, que enmarcan esta categoría como una experiencia de construcción de compromiso personal frente a la necesidad de poder cumplir sus expectativas académicas, afectivas y sociales. La participación del programa, la visión constructiva, las dinámicas de retroalimentación para mejorar el programa fueron las líneas discursivas que expresaron los entrevistados.

#### ***Meta-categoría II: Factores Personales.***

Esta Meta-categoría expresa la interacción de los antecedentes familiares, los factores socio-cognitivos, la dedicación y gestión del estudio, la visión de superación y la postura frente a la autoeficacia para cumplir sus metas.

El apoyo previo al ingreso de la Universidad interviene en las metas y compromisos académicos iniciales, por lo que el papel de las experiencias sociales y académicas al integrarse a la Universidad son claves para reforzar las motivaciones de los estudiantes y así en concreto persistir del fracaso.

#### *6ª Categoría: Familia.*

Se describen los diversos grados de influencia que tuvo la familia en torno al proceso de inserción en la universidad, valorando los grados de apoyo, estímulos y orientación “vocacional” para esta nueva etapa. El tipo de involucramiento, la relación comunicacional y afectivo con sus padres, hermanos y/o familiares cercanos fueron los factores incidentes en la satisfacción de sus aspiraciones.

#### *7ª Categoría: Motivación.*

Se expresa el sentimiento de superación personal que experimentaron los estudiantes para superar los desafíos que enfrentaron previo al ingreso a la Universidad y durante su primer año. Destacaron las actitudes positivas de perseverancia y confianza personal que detono en la motivación personal por lograr ser un profesional integral.

Se describe las valoraciones positivas de las actitudes, acciones y pensamientos de autorrealización que vivieron los estudiantes durante su primer año en la Universidad. La autoeficacia respondió a las exigencias académicas y sociales del quehacer universitaria y responder a sus expectativas personales.

### **4.3 FASES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **4.3.1 Fase de retroalimentación conjunta e informe de primeros resultados.**

Teniendo definido el sistema categorial, se procedió a confeccionar un reporte de carácter privado que sería compartido a los estudiantes entrevistados. La finalidad de esta retroalimentación fue reconocida por los actores de manera confidencial, valorando los hallazgos del informe y la instancia de participación.

#### **4.3.2 Fase de conclusiones e informe final de investigación.**

La elaboración del informe final se inició cuando el proyecto de investigación comenzó a responder sus preguntas y el estudio se tornó más consistente. Así, esta fase corresponde a un proceso secuencial que además se construyó con la búsqueda bibliográfica y la revisión de la literatura en profundidad. No obstante, la fase intensiva de escritura se trabajó en paralelo al análisis de resultados, y que concluyó durante los meses de Noviembre y Diciembre del año 2016.

La fase final de la investigación corresponde a la elaboración de las conclusiones a partir del objetivo general del estudio, en las que se busca comprender los significados y alcances del fenómeno de persistencia y retención universitaria a partir de las experiencias de los estudiantes de primer año que sean parte de las carreras con menor índice de retención y que participaron en el programa “*Me quedo en la UV*” durante el año 2015.



**IV PARTE: ESTUDIO CASO: LAS VOCES DE  
ESTUDIANTES PARTICIPES DEL  
PROGRAMA ME QUEDO EN LA UV**



## **CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA DENTRO DEL ESTUDIO**

## CAPITULO 5: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA DENTRO DEL ESTUDIO

La fase conjunta de la recolección de los datos y el análisis de contenido desarrollado durante este estudio implicó la participación activa de los propios entrevistados, quienes han sido los colaboradores de primera mano para aclarar las dudas que emergieron durante el proceso de construcción. *“Los entrevistados no solo han formado parte de las técnicas de recolección de datos sino que también han sido partícipes activos del proceso de interpretación y análisis de la información como así en la elaboración de las conclusiones.”* (Flecha, Vargas & Dávila, 2004: 28)

El enfoque comunicativo-crítico enriquece la triangulación de los contenidos, complementando los parámetros científicos que validan las evidencias con el correlato de los estudiantes partícipes frente a la realidad experimentada en su primer año de inserción universitaria.

El correlato de los estudiantes se basa en la premisa de que todos los diálogos son iguales e importantes -diálogo igualitario- y que la reflexión conjunta puede llegar a comprender los procesos que generan la exclusión o inclusión de la realidad social, por lo que sus resultados pueden brindar un análisis más reflexivo por medio de la dualidad de los parámetros científico con el protagonismo de los actores en la investigación.

El proceso de categorización fue fundamental para que los resultados emergieran con la mayor rigurosidad posible, y para que su posterior análisis e interpretación tuviesen sentido y pudiesen constituir elementos que aporten a la discusión del estudio. La búsqueda constante por consolidar la categorización definitiva constituyó una labor de hacer y re-hacer las categorías y las sub-categorías de una manera mucho más artesanal de lo que se esperaba en un inicio.

Con tal de brindar un mayor sustento y exactitud al estudio, se incluyeron categorías deductivas –meta-categorías- que hace referencia al grupo de conceptos que están sustentados por la literatura o por investigaciones hechas anteriormente y que por tanto tienen un aval teórico. El motivo de su inclusión fue para utilizar enunciados universales que van a interactuar con las categorías emergentes de los entrevistados –categorías inductivas-.

Como investigador, el ejercicio de re-leer en profundidad las unidades de significados aportó nuevos elementos al análisis, y tras agregar nuevas anotaciones a cada una de estas, finalmente fueron utilizadas para dotar al proceso de descripción-inducción de la estructura conceptual.

Los procesos de reducción de evidencias y de confrontación de ideas previas han permitido configurar una mejor descripción del fenómeno investigado, por lo que el tiempo dedicado a esta labor fue destinado a avanzar en el presente análisis. Inclusive, se destaca que las opiniones minoritarias que emergieron del análisis son recogidas al igual que las mayoritarias, ya que consideramos que todos los aportes son válidos.

## 5.1 FACTORES INSTITUCIONALES

### 5.1.1 INSTITUCIÓN.

Para la psicología educativa existe lo que se llama efecto Pigmalión o profecía del auto-cumplimiento (también denominado autorrealización, concepto proveniente del término en inglés *self-fulfilling prophecy*), que consiste en que las expectativas que tiene una persona sobre otra llegan a convertirse en realidad, y se define como el proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera su conducta que provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas (Merton citado en Burón, 1995).

Dentro del ámbito educacional, la profecía del auto-cumplimiento se centran en la influencia que tienen las expectativas del profesorado y la institución sobre los estudiantes, derivando en que las acciones institucionales de la Universidad estén acordes a establecer un sistema de evaluación de la calidad del servicio que ofrecen. En consecuencia, la Institución de Educación Superior tiene que satisfacer las necesidades de los estudiantes, brindando servicios de calidad, garantizando dicha calidad a sus clientes y considerando las expectativas de los clientes para renovar sus servicios.

Tomando en cuenta la perspectiva del auto-cumplimiento “educativa”, es que los entrevistados vertieron opiniones constructivas respecto a las condiciones materiales que presentan la Universidad, y reflexionaron sobre las expectativas que tuvieron con la Institución. En este contexto, la investigación apunta al carácter multifactorial que posee el fenómeno de retención y persistencia universitaria, por lo que este tipo de categorías enriquecen la comprensión de la particularidad de las experiencias de nuestros entrevistados.

Es así que el análisis discursivo de esta meta-categoría se dividirá en dos subcategorías que re-construirán las vivencias que tuvieron en su primer año de Universitario. Estas son:

- a) Opinión sobre la universidad.
- b) Infraestructura.

#### a) **Opinión sobre la universidad.**

En general, los estudiantes expresaron tener una satisfacción general con los servicios prestados y la formación recibida por la Universidad. Si bien esta satisfacción global no es significativamente cuantificable, si demuestra la confianza que la Universidad dispuso con los estudiantes en su proceso de integración a la vida universitaria.

Como señala De la Fuente, Marzo & Reyes (2010) se puede afirmar que una atención por parte del personal de servicios incide positiva y significativamente en la satisfacción con el personal. Así, que el personal de servicios preste una atención personalizada, una información precisa, lo haga de una manera rápida y ágil, inspire confianza, etc., implicará un mayor nivel de confianza por parte de los estudiantes con el personal de la Universidad.

En este aspecto, los estudiantes señalaron que rescataban la disposición de algunos docentes para entregar su ayuda en momentos claves, para orientarlos con respecto a las dudas académicas o simplemente para reforzar algunas enseñanzas. La amabilidad y la confianza inspirada por los docentes ayudaron a cumplir las expectativas y necesidades de los estudiantes, incrementando el nivel de satisfacción global con el personal de la Universidad;

*“Son casi iguales [...] creo que la U. de Valpo tiene muchas estructuras, sedes pero lo que es educación en sí [...] que está bien y una profe la dijo un día en clases “Uno tiene que quedarse con lo que el profesor enseña en el aula y no lo que uno tiene en lo que es estructura; uno tiene que valorar lo que es el título del profesor, si el profesor tiene un magister o algo así ese tiene que valorar, aunque nosotros estemos haciendo clases en una sala que se llueva, tenemos que valorar que él esté ahí parado haciendo la clase” porque eso es lo que vale, que es que nos estén enseñando, que llegue el profesor a hacer clases eso es lo que vale...”* (P2: Entrevista Individual 7, 2: 60)

Otro elemento sustancial que emergió fue la seguridad que genera la propia institución en aspectos de calidad educacional, donde el concepto de calidad resulta confuso en algunas dimensiones. Para ello seguiré la línea emprendida por Zeithaml, Berry & Parasuraman (1996) quienes conciben la calidad como la diferencia entre las expectativas y las percepciones de los clientes.

La calidad educacional que entrega la Universidad de Valparaíso para los estudiantes es sustentada por el prestigio de su reputación académica en la región, respondiendo al quehacer institucional con la consistencia de los estándares académicos que exige el mercado. Este sello aporta crecientemente en la ponderación de retención de los estudiantes, ya que funciona como un indicador de desempeño o índice de éxito en el logro de los objetivos por formar estudiantes, manteniendo la calidad de sus programas (Centro de Microdatos Departamento de Economía Universidad de Chile, 2008);

*“... nosotros igual tenemos implementos, no tengo nada que decir con las cosas que tenemos nosotros acá en la U. pero igual a nosotros nos hacen falta cosas como por ejemplo [...] biblioteca, qué sé yo pero aun así yo siento que la U. de Valpo es algo que no todos pueden conseguir quedar a estudiar ahí y cuesta lograr eso...”* (P2: Entrevista Individual 7, 2: 18)

*“Si, me quedé en la Valparaíso por las prácticas, el contacto con el trabajo.”*  
(P3: Entrevista Individual 9, 3: 13)

Finalmente, la tendencia minoritaria que presentaron algunos estudiantes por la cercanía que establecieron con la Institución permitió comprender mejor las influencias que genera el entorno social cercano del estudiante con la comunidad. Según Cornejo y Redondo (2001) si una persona considera que lo que está aprendiendo es útil o cercano a sus experiencias cotidianas, se producirá una mayor satisfacción con el aprendizaje y este será más significativo. Por tanto, se puede percibir mejor el clima educacional si le encuentran sentido a lo que aprenden y consideran que las materias que les enseñan les serán útiles en su vida cotidiana y su vida en el trabajo.

Asimismo se puede comprender que cuando existe un ambiente grato y cercano se construye una actitud positiva hacia el servicio educacional y a la institución, entregando al estudiante percepciones positivas que influirán en la evaluación de la institución. Churchill & Surprenant (1982) encontraron una relación directa entre la actitud hacia un objeto (reconocido por las expectativas) y la satisfacción (Maestro, Gallego & Requejo, 2006). Considerando ésta una dimensión bidireccional de la relación Institución-Estudiante, se puede comprender que existe una relación pedagógica (Van Manem, 1991) que aporta como una primera piedra a la estructura social de un buen ambiente en el aula;

*“A mí me encanta la Universidad, me gusta, la encuentro bien, es práctica, igual la encuentro como cercana, no tan burocrática como yo pensaba que iba a ser.” (P8: Entrevista Individual 6, 8: 57)*

#### **b) Infraestructura.**

Aunque se han mencionado aspectos positivos de la Institución que se han percibidos como influyentes, los datos revelan que los estudiantes experimentaron sentimientos negativos de rechazo y de crítica frente a las condiciones materiales que presentan las infraestructuras de la Universidad. Esta categoría tiene relación directa con la meta categoría Comunidad, ya que la Institución está integrada por diversas microcomunidades aisladas físicamente unas de otras (infraestructura fragmentada por distintas carreras y/o Facultades), donde el lazo social, cultural y académico posee dinámicas diferentes. En consecuencia, los estudiantes fueron enfáticos al expresar una crítica material y comunicacional respecto a la segmentación de la Institución a lo largo de la ciudad, lo que ha generado distanciamiento, físico, emocional, educativo y cultural.

Como señala Solórzano (2013), la infraestructura no solo abarca espacios de trabajo, sino también incluye herramientas que van a cumplir un rol importante en el desempeño de la universidad, logrando así poder obtener una ambiente conforme al requerido por los estudiantes;

*“Quizás tal vez me da lata que estemos tan segmentados a lo largo de la ciudad, eso no me gusta de la U, y cada vez más nos separan aún más, cada vez compran más instituciones lejos, se trasladan carreras y eso no me gusta. Y de la U no puedo opinar mucho porque no va el Rector a mi Facultad un día a dar una charla, no conozco mucho [...]” (P5: Entrevista Individual 3, 5:75)*

*“Por el tema, el primero que te dije físicamente es una Universidad Segmentada, si es segmentada porque debería estar unida, no es así no se siente así la Universidad, se siente como repartida en escuelas, repartida en Facultad...” (P6: Entrevista Individual 4, 6:70)*

Es muy importante recalcar que existen opiniones críticas y algunas constructivas respecto a la problemática de la infraestructura, tildándola como un problema de urgencia colectiva y también

una exigencia estudiantil, una denuncia por las condiciones “deficientes” o “insuficientes” para consolidar una infraestructura educativa que responda a las necesidades de la comunidad educativa, dando a entender que los estudiantes tienen voz para denunciar las carencias de las condiciones que presenta la infraestructura educativa.

Por tanto, se puede entender que la Institución Educativa no ofrece al estudiante la infraestructura necesaria para realizar las actividades propias de una Universidad ni tampoco de un espacio adicional que da valor a la vida universitaria como tal. Como manifiesta Jalil (2005), un estudiante busca una universidad que le permita desarrollarse de mejor manera dentro de su profesión deseada, por consiguiente lo que se busca en una universidad es que te brinde todos los elementos necesarios para su enseñanza;

*“[...] eso es lo que no me gusta, estamos como demasiado disperso... O lo que podrían hacer es tener una Facultad por ejemplo nosotros Facultad de Ingeniería, una Facultad de Humanidades, una Facultad.... Para tenerlos a todos...” (P2: Entrevista Individual 7, 2:97)*

*“Si, me tuve que adaptar un poco porque lo encontré que era así como un liceo; no creo que sea como una estructura de una Facultad, de una Universidad y menos la de Arquitectura y Diseño...” (P4: Entrevista Individual 1, 4:14)*

Por otro lado, está la preocupación de los estudiantes por sentirse ajenos a otros espacios físicos de la Universidad, declarando que la Universidad de Valparaíso material y educativamente se compone de pequeñas instituciones que velan por sí mismas (cada Escuela, cada edificio apuntan a la particularidad de su realidad).

Esto demuestra que significativamente para los estudiantes existe un ambiente de desigualdad y de exclusión educativa, lo que impide un trabajo mancomunado con las carreras por establecer lazos afectivos y académicos.

Para garantizar la identidad y la participación de los estudiantes debiese de existir un acceso equitativo a todos los espacios institucionales, permitiendo la participación de la comunidad ante la utilización de la infraestructura (aulas, patios, biblioteca, dirección de escuela, salas de profesores);

*“... pero también encuentro que esa separación tiene una lógica y no es porque sí... pero también considero que también es parte de estas pequeñas instituciones que componen la Universidad...” (P8: Entrevista Individual 6, 8: 71)*

*“Por el tema, el primero que te dije físicamente es una Universidad Segmentada, si es segmentada porque debería estar unida, no es así no se siente así la Universidad, se siente como repartida en escuelas, repartida en Facultad...” (P6: Entrevista Individual 4, 6:70)*

*“Entonces como que, si es desigual pero en cierta medida de lo posible, yo creo que se podría acertar mucho más parcial que imparcial. Es una buena Universidad pero la desigualdad es notoria.” (P8: Entrevista Individual 6, 8:61)*

Como señala el Ministerio de Educación, Cultura y deporte (1995) del Gobierno Español, uno de los puntos clave para obtener mejor calidad y el desempeño de servicio educación es dotar de una infraestructura universitaria que permita tener comodidad al estudiante el tiempo que se encuentre en su campus, logran una mayor aceptación por parte de ellos y un mayor reconocimiento a la comunidad. En este sentido, lo que esperan los estudiantes es tener una infraestructura inclusiva (y no exclusiva) que proporcione un mejor ambiente educativa para enriquecer de estímulos que inciden en el aprendizaje, los cuales trascienden los materiales educativos y la lección impartida, tal y como lo comenta Heredero (2008).

Con respecto a este último tema, brotó la siguiente interrogante: ¿Creen que la Universidad tiene una gran deuda con los estudiantes, que es la construcción de una Sede o Casa Central? Los estudiantes en general se manifestaron a favor de la construcción de una Casa Central, y que ésta debiese ser parte de una política institucional de corto plazo para poder solucionar el fenómeno de inclusión de las comunidades universitarias.

En este punto, resalta la concepción que tienen los estudiantes respecto a una infraestructura central que aúne a las distintas carreras de la Universidad y que afronte una iniciativa cohesionadora para romper el sesgo que se ha construido en torno a esta universidad segmentada;

*“TM: ¿Y tú crees que la gran deuda que tiene la Universidad con los estudiantes es que no tenga una sede o casa central?”*

*ET2: Yo creo que sí.” (P9: Entrevista Individual 8, 9:64)*

*“TM: ¿Y tú crees que la Universidad debiese hacer algo respecto a eso al generar ese ambiente de Universidad?”*

*ED2: Si [...] cohesionar mucho más, obvio que sí. Si la Universidad de Valparaíso igual es grande, tiene hartas carreras.” (P6: Entrevista Individual 4, 6:72)*

*“Sí, creo que eso nos hace estar más apartado todavía,... si no hay una casa central, un lugar donde se reúnan todas las carreras y podamos así hacer, participar como Universidad (...) es penca porque pucha la final al estar todas las carreras en la suya y no hay instancias de como que haga la Universidad o tener en este caso una casa central que digamos “oh vamos a la casa central de la Universidad de Valparaíso...” (P7: Entrevista Individual 5, 7:37)*

Finalmente, los estudiantes a pesar de tener una visión crítica frente a la condición material de la infraestructura de la Universidad, perciben un sentimiento de cercanía con el tipo de convivencia que han establecido en las infraestructuras de sus carreras o sedes. En ellas, han cultivado un cierto nivel de empoderamiento con el ambiente familiar que se desarrolla en las micros-comunidades, siendo una muestra beneficiosa para generar un fuerte apego y sentido al compromiso con su comunidad. Claramente estas vivencias son opiniones subjetivas y personales, pero demuestra que existe cohesión ante el sentido familiar que han desarrollado en sus ambientes educativos;

*“... creo que yo por lo menos creo que se da como ese ambiente más cercano pero también se ve el desmedro de la estructura y todo eso, esa cosa más allá de ver cómo está la comunidad que uno genera o quiere generar, se ve mucho la desigualdad creo que más allá en una palabra “me gusta pero la desigualdad es grande.” (P8: Entrevista Individual 6, 8:59)*

*“...igual estar así tiene sus pros y sus contras. Pero... dentro de sus pros es que es como súper familiar. Y también uno espera como conocer gente y todo el tema, pero yo creo que se podría dar en otras instancias que la Universidad cree. Yo creo que la Universidad debería encargarse de crear instancias donde las carreras participen.” (P1: Entrevista Individual 2, 1:27)*

Aquello no quita que los estudiantes sigan manifestando la actitud crítica frente a las dificultades que presenta la infraestructura general de la universidad y que esperen resultados para solventar una Universidad de carácter inclusiva y sustentable en la construcción de espacios comunitarios.

## 5.1.2 COMUNIDAD UNIVERSITARIA

*“La Universidad surge como un espacio de conciencia que puede ser definido como un campo idealizado donde caben progresistas, científicos, creadores y soñadores que proyectan el concepto de una comunidad ideal basada en la libertad, la tolerancia y la razón.... Se asume como sede de la razón, de la búsqueda de la verdad por una comunidad de cultura.”* (Kaplan, 2002: 152–153)

Desde la perspectiva es que se piensa la Universidad como un espacio común compuesto por cientos de estudiantes que participan dentro de sus comunidades universitarias (activas y/o pasivas) de forma constante a través de los procesos de educación, difusión de cultura, la investigación y la intervención al medio social.

Como señalan Olvera, Piña & Mercado (2009: 303), *“la universidad hace una aportación sustancial y práctica a la sociedad, al generar y difundir el conocimiento, con lo que contribuye a producir y reforzar el análisis y la crítica respecto a la naturaleza, la sociedad y el Estado, promoviendo actitudes de apoyo, cuestionamiento, disidencia y rechazo en función de las demandas culturales, sociales, económicas y políticas de nuestros tiempos.”*

La Comunidad Universitaria, integrada por todos los miembros de la Universidad (estudiantes, docentes, administrativos y funcionarios), presenta un carácter relevante: son ellos quienes están ligados, de una u otra manera, a la visión de la Casa de Estudios, plasmada en las actividades que diseña en pro de una vocación educacional y un espíritu de pertenencia e identidad.

Considerando el carácter relevante de Comunidad Universitaria, integrada por todos los miembros de la Universidad (estudiantes, docentes, administrativos y funcionarios), quienes están ligados de alguna manera a la convicción de las actividades que diseña la Casa de Estudios con una vocación educacional y un espíritu de pertenencia.

Centrado en esta idea, este estudio abordará la asignación de las categorías referente al proceso de inserción e interacción que vivieron los entrevistados durante los primeros semestres de su programa de estudios. La idea principal de esta asignación es evidenciar los grados de pertenencia que asignó el estudiante durante su proceso inicial de inserción, adaptándose a los marcos consuetudinarios de la comunidad universitaria y al grado de interacción que logró en su primer año.

Para comprender detalladamente este fenómeno se designó las siguientes subcategorías:

- a) Convivencia.
- b) Comunidad.
- c) Grupos.

a) **Comunidad.**

En términos generales, existe una tendencia que se inclina a caracterizar a la comunidad de la Universidad de Valparaíso como un espacio social de participación y satisfacción, en donde se conviven las identidades heterogéneas y la tolerancia al compartir la diversidad de ideas y opiniones. Esta posibilidad de involucrarse y participar en espacios locales permite que los estudiantes puedan valorar la calidad de convivencia que tiene la comunidad para compartir ideas, proyectos y trabajo colectivo, y que las distintas percepciones de un fenómeno puedan ser escuchado con respeto y consideración;

*“...por lo menos mi opinión de trabajo Social es así, por los programas yo creo que, siempre te mandan correos “participa, participa aquí, participa allá”, o siempre dicen “hay invitaciones, hay seminarios; ven participa con nosotros”; yo creo que cierta forma ellos fomentan la comunidad...”* (P8: Entrevista Individual 6, 8:62)

*“Sí, ¿y sabes cuándo me doy cuenta? Por ejemplo ahora que estamos en paro en la asamblea, ellos piden mucho las opiniones de todos...”* (P2: Entrevista Individual 7, 2:53)

Aun así cabe señalar que la conformación de la Comunidad de la Universidad está estructurada en diversos micro-comunidad aislados físicamente unas de otras (infraestructura fragmentada por distintas carreras y/o Facultades), donde el lazo social, cultural y académico posee dinámicas diferentes. Dicha caracterización permite representar múltiples sellos de convivencia dentro de la Institución. Esto, para los estudiantes, posee distintas perspectivas sobre la práctica de comunidad y convivencia, estructurando esa heterogeneidad que simboliza la preocupación del beneficio de lo individual (carrera) sobre lo colectivo (Universidad en su conjunto), percibiendo así que las problemáticas de lo local sean una prioridad;

*“... igual estar así tiene sus pros y sus contras. [...] dentro de sus pros es que es como súper familiar. Y también uno espera como conocer gente [...], pero yo creo que se podría dar en otras instancias que la Universidad cree. Yo creo que la Universidad debería encargarse de crear instancias donde las carreras participen.”* (P1: Entrevista Individual 2, 1:25)

El fenómeno de las micro-comunidades es una preocupación que los estudiantes manifestaron al momento de preguntar sobre las expectativas que tenían acerca del tipo de comunidad que desean tener. De este modo, existe un interés estudiantil de fortalecer los lazos y vinculación entre las carreras, manifestando la necesidad de construir una red universitaria que supere las realidades micro que presenta cada carrera e infraestructura, y proyectarse hacia un trabajo transversal;

*“...que se sientan parte de la Universidad, que se conozcan, que compartan las mismas actividades, que se genere esta red de convivencia. ... Que se hagan lazos de Universidad.”* (P3: Entrevista Individual 9, 3:57)

*“...no hay universalidad dentro de la Universidad de Valparaíso... Hay más una particularidad, está todo fragmentado...”* (P3: Entrevista Individual 9, 3:65)

La búsqueda por la transversalidad manifiesta que el trabajo que dispone cada comunidad depende precisamente de las facultades o gestiones que cada espacio (infraestructura) dispone, reflejando las desigualdades que existen entre cada comunidad, y problematizando la coordinación de instancias transversales que aporten a construir una comunidad transversal.

Lo anterior no quita que los estudiantes se sientan identificados con su comunidad y con la gestión que realizan, pero deja en evidencia una búsqueda por satisfacer la necesidad de establecer lazos con otras comunidades, con la finalidad de poder crear una plataforma de trabajo que supere la gestión que el espacio físico les limita;

*“... esa cosa más allá de ver cómo está la comunidad que uno genera o quiere generar, se ve mucho la desigualdad creo que más allá en una palabra me gusta pero la desigualdad es grande.”* (P8: Entrevista Individual 6, 8:60)

*“...en mi Facultad siempre se ven grupos entre ciertas carreras nunca se comparten entre dos o algo así, pero igual eso es como lata porque al final la Universidad no tiene otra instancia donde se genere...”* (P5: Entrevista Individual 3, 5:43)

La autora Mederos (2014: 156) señala que *“la convivencia entre los estudiantes se evalúa a partir de las relaciones que establecen en el contexto universitario con los diversos integrantes de la comunidad educativa”*. En este sentido, lo que buscan los estudiantes es poder formar buenas relaciones e interacciones entre todos los miembros de la comunidad universitaria, para así construir lazos que rompan esa sensación de fragmentación que ellos perciben que hay en la Universidad;

*“...considero que si los funcionarios están todo el día ahí, más allá de tratarlos como tíos o no, ellos te cuidan tus cosas en caso que se pierdan; yo creo que sí se da como una comunidad en general sí.”* (P8: Entrevista Individual 6, 8:17)

La idea que los estudiantes señalan respecto a la comunidad tiene relación con expandir la red universitaria, para así integrarse a la formación interdisciplinaria que una comunidad educativa puede aportar con la diversidad de grupos y conocimientos. La forma como señalan la condición segmentada de la Universidad es recalcada en su discurso, demostrando la imperiosa necesidad de compartir con otras realidades que presenta la Institución.

En ese sentido, se desmarcan sutilmente de la gestión que ha realizado la Universidad para satisfacer dicha necesidad, explicando que sólo la autogestión de los estudiantes ha permitido reunirse de manera transversal en coyunturas específicas;

*“... como el ambiente que se da en la Universidad es como muy segmentado, como que son muchos grupos chicos en espacios reducidos y que como que no se genera ese ambiente como me dijeron de Universidad”* (P5: Entrevista Individual 3, 5:42)

*“... el único contacto que hemos tenido así como Institución de Valparaíso ha sido esas Asambleas Generales en esa gran Sala de Derecho... va gente importante, pero es como el único momento que ahí pueden participar todos lo de la Valpo [...] la autogestión de los mismos compañeros que generado otro tipo de red de esparcimiento.”* (P3: Entrevista Individual 9, 3:47)

## **b) Convivencia.**

Los estudiantes reconocieron la capacidad de interacción de sus comunidades locales (micro comunidad) para convivir dentro de los marcos de respeto, reconocimiento y de valorar y aceptar las diferencias.

Las vivencias de este tipo de convivencia fueron percibidas como beneficiosas, mostrando que se genera en ellos un fuerte sentido de aceptación y comodidad para proyectar sus expectativas personales y profesionales, así como para establecer relaciones emocionales;

*“...lo que me di cuenta es que todos tenemos algo en común, a todos nos gusta casi las mismas cosas estamos... tenemos los mismos gustos, pensamos igual, no sé si será porque estamos dentro de la misma carrera [...]”* (P2: Entrevista Individual 7, 2:50)

Según Jáuregui (2005: 23), *“la convivencia es la capacidad de las personas de vivir con otros (con-vivir) en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca, implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista del otro y de otros. “La convivencia es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir.”*

Los elementos primordiales que vinculan una buena convivencia son la familiaridad con la que los estudiantes se vinculan con sus pares, generando un ambiente grato; y la sensibilidad con que se asocian a otros actores de la comunidad permitiendo estimular el desarrollo de sus habilidades profesionales;

*“[...] ya como que creamos un grupo de amigos, igual nos ayudamos siempre... al final estoy como más tranquila este segundo año, como que me siento mejor que el primero.”* (P5: Entrevista Individual 3, 5:73)

La existencia de una convivencia positiva en sus micro-comunidades es lo que favorece un clima agradable para la apropiación de conocimientos, actitudes y destrezas que necesitan para tener un

óptimo nivel de desempeño. Este escenario positivo debiese facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las buenas interacciones con todos los otros miembros de la comunidad, la positiva recepción a nuevos miembros externos a la comunidad, permitiendo una comunicación interpersonal y social con ellos;

*“Cuando llega alguien de intercambio se sorprende por lo mismo porque todos conversamos con todos y como que todos conocemos a todos porque la verdad la carrera está ahí, no hay más carrera.” (P3: Entrevista Individual 9, 3:39)*

### **b.1) Expectativas de la Convivencia.**

Se reconocen las falencias que presenta la Universidad para fomentar transversalmente la convivencia de la comunidad educativa superando el sesgo que existe entre las micro comunidades, apostando a vincular y unificar las distintas comunidades que componen la Universidad de Valparaíso. La autora Milagros Mederos (2014: 142), expresa que *“en la Universidad se adquiere especial importancia la convivencia entre los docentes, estudiantes y organizaciones juveniles y estudiantiles, para el aprendizaje de normas de convivencia en todos los espacios en los que se desarrolla el proceso docente educativo: curricular y extracurricular con la influencia de toda la comunidad educativa.”*

Para los entrevistados, la Universidad presenta una comunidad fragmentada, asociada a diversos espacios físicos alejados unos de otros, que impiden comunicarse constantemente, produciendo un distanciamiento afectivo, educativo, social entre los estudiantes de la misma Casa de Estudios. Este fenómeno para los estudiantes no fue ajeno a su proceso de inserción a la vida universitaria, convirtiéndose en una sorpresa y en una preocupación constante, ya que ellos poseían otras expectativas sobre la convivencia universitaria;

*“...la Valpo como que está tan separada, una facultad en Reñaca, otra facultad en el Huckle, otra facultad en Playa Ancha... Una universidad muy fragmentada.” (P5: Entrevista Individual 3, 5:47)*

*“... yo pensé que era como que participaban todos más como Universidad... pero al menos en mi carrera no sé de las otras, siento que estamos apartados.” (P7: Entrevista Individual 5, 7:35)*

Las dificultades de integración entre las micro-comunidades tienen relación directa con:

- a) La inexistencia de un espacio físico central, como puede ser una sede central o Casa central, que agrupe a distintas carreras, a distintos estudiantes, a distintas realidades.
- b) La presencia de diversas sedes-isla distribuidas a lo largo de dos comunas.

Ambas dificultades han limitado las normas de convivencia de las distintas comunidades, por medio del aislamiento comunicacional y educativo generando un ambiente de lo ajeno entre los estudiantes que visitan otras sedes;

*“...al final al estar todas las carreras en la suya y no hay instancias de como que haga la Universidad o tener en este caso una casa central que digamos [...] vamos a la casa central de la Universidad de Valparaíso... me sientes ajeno, me siento un visitante.” (P7: Entrevista Individual 5, 7:38)*

Las voces de los entrevistados manifestaron que la Institución no ha desarrollado iniciativas para solucionar esta problemática de fragmentación física, y tampoco ha propuesto instancias que fomenten la convivencia integral.

Esto se traduce en la intención de los estudiantes de solicitar un compromiso Institucional que busque la construcción de una Casa Central, permitiendo de este modo solucionar los problemas de integración, fomentando la expansión de las redes de contacto e interacción y que ayude al desarrollo de las potencialidades comunicativas de la comunidad educativa;

*“Tener nueva infraestructura que correspondiese a la Universidad, sería bueno para agrupar a todos.” (P2: Entrevista Individual 7, 2:98)*

*“TM: ¿Te gustaría por ejemplo que la universidad construyese una Casa Central?”*

*“EI2: Sí obvio, a quien no le gustaría [...] estamos todos muy dispersos somos como muchos.” (P2: Entrevista Individual 7, 2:96)*

El análisis discursivo explicita que al no existir un compromiso institucional que fomente las instancias de agrupación, éstas han terminado siendo suplantadas temporalmente por actividades académicas transversales de la institución como lo son las Asignaturas de Formación General (AFG), que han permitido conocer y expandir las relaciones con otras realidades estudiantiles presentes en la universidad.

Aun así, su corto periodo de durabilidad no permite que el nexo entre los estudiantes de distintas carreras se mantenga en el tiempo, ya que los ramos de esta naturaleza son circunstanciales y en varias carreras ya no existen este tipo de asignaturas transversales;

*“Una AFG y ahí conocí gente de otras carreras pero terminó eso y se acabó la relación con las demás carreras, entonces quizás generar instancias más así en la Valpo sería bueno...” (P5: Entrevista Individual 3, 5:49)*

*“Si pensé que iba hacer así como ‘oh, voy a conocer mucha gente’, no sé cómo que a veces siento que estoy en un círculo muy cerrado; como mi facultad y nada más y eso que solo son los de mi carrera no más, de arquitectura hablo con algunos pero pensé que iba hacer más como eso [...] conocer más gente pero no, es súper chico.” (P7: Entrevista Individual 5, 7:30)*

Finalmente, los estudiantes mantienen la expectativa de que la Universidad genere un compromiso a mediano plazo para formar instancias transversales de reunión entre toda la comunidad.

Aquello se expresa en la necesidad de conocer la convivencia afectiva, educativa social de las otras comunidades y así reconocer sus habilidades y sus actitudes profesionales.

Lo principal de esta idea es que los entrevistados sensibilicen el discurso de que en la Universidad los estudiantes tienen constantes interacciones que contribuyen a su formación académica y valorativa, y que cada proceso sustantivo en cuanto a formación, investigación y extensión sea para ellos una instancia de participación en la construcción de relaciones de convivencia;

*“...por ejemplo estudiantes mismos de la Valpo, [...] de otra carrera no tengan idea que existe biomédica en la misma Valpo [...] que se generé eso, quizás si estuviéramos todos juntos sería algo más distinto nos veríamos más las caras, nos preguntaríamos de qué carrera son o si tuviéramos deporte todos en un mismo gimnasio compartiríamos con gente de otra carrera.”* (P5: Entrevista Individual 3, 5:48)

### c) Grupos.

La forma de interacción que adoptan los estudiantes dentro de la vida universitaria ha sido por medio de agrupaciones o grupos pequeños de carácter heterogéneos que cumplen con finalidades de aportar a la satisfacción de intereses y proyectos en comunes.

Por lo general, este tipo de comunidad nace como una iniciativa implícita durante el proceso ingreso a la Universidad con el fin de poder adaptarse al ambiente universitario y generar inicialmente interacciones con algún par de la comunidad.

Las relaciones que se generan inicialmente dependen de la compatibilidad de gustos, de intereses, de ideas que presentan los estudiantes. Por lo tanto, el factor de lo “común” determinará la profundidad de la relación afectiva que establezcan los integrantes del grupo.

En el caso de los entrevistados, estos señalaron que inicialmente se agruparon con compañeros con quienes compartían lugares de procedencia o gustos puntuales, pero a medida que los fueron conociendo más, optaron por distanciarse para evitar conflictos a futuro.

La reestructuración de grupos o el surgimiento de nuevos grupos es un fenómeno que se da naturalmente durante el transcurso del primer año y responde a filtrar minuciosamente las confianzas y la convivencia afectiva que desarrollan los estudiantes, donde los miembros de ese grupo presenta una identidad colectiva;

*“... ya ese día nos armamos un grupitos de las niñas que venían de los sectores más cercano y con algunas no... me distancie, ya conociendo mejor a las personas como que uno tiende a alejarse un poco por ciertas opiniones o ciertas acciones pero con algunas otras sí, ya nos conocimos y ahora tenemos un grupo también.”* (P9: Entrevista Individual 8, 9:45)

*“... sí porque me iba alejando de la gente que no, como que no tenía cosas buenas entonces prefería alejarme, pero más me costó en el segundo semestre porque mi amiga se fue de la carrera, ya no estaba, entonces tenía que hablar con otras personas hacer otro grupo y por ejemplo recién este semestre tengo*

*como un grupo definido por así decirlo que nos juntamos 4 y siempre vamos los 4 para todas las cosas hacemos los trabajos.” (P5: Entrevista Individual 3, 5:22)*

El buen funcionamiento de un grupo debe presentar una cohesión en sus miembros que permita a todos los integrantes sentirse parte del mismo y satisfecho de pertenecer a él (Cascón, 2000). Lo ideal es favorecer las condiciones para que un estudiante sienta satisfacción por asistir a las actividades que realizan y sentirse integrado del grupo.

La conexión que presentan los estudiantes en sus grupos aporta en la disposición de generar espacios que permitan la conversación y discusión en torno a materias o en relación a la constitución de grupos de estudios que ayudan a los estudiantes que presentan algún tipo de desventaja académica, pues como señala Carrasco y otros autores (2012: 167-168), *“la relevancia de formar grupos de estudio y apoyarse mutuamente con los compañeros a lo largo de la carrera, es fundamental para persistir en sus estudios, adquirir conocimientos teórico-conceptuales y comprender enfoques que estarían ausentes o débilmente incorporados en los planes de estudios.”*

*“... tengo un grupo que nos juntamos a estudiar, que hacemos mapa, que nos juntamos en todos lados y no sé nos hacemos pregunta, vamos a peñas entonces ya no es tan autodidacta, ahora hay más gente con quien estudiar.” (P3: Entrevista Individual 9, 3:101)*

Por otro parte, existen voces que si señalan de la existencia de la problemática de poder cohesionar los distintos grupos existentes en sus micro-comunidades, lo que dificulta el reconocimiento y la convivencia en los espacios. Esta particularidad genera que cursos superiores:

a) No interactúen con los cursos recién ingresados y viceversa produciendo un corte del canal de comunicación de quienes pueden ser sus mentores.

b) A mayor cantidad de diversidad de grupos, mayor será la tarea de poder reunirlos en espacios cohesionados que permita interactuar entre los compañeros de generación o de generaciones superiores;

*“... me comentaban que habían otros cursos superiores que entre ellos no se conocen y son del mismo curso entonces siempre han sido del mismo curso, entonces eso por lo menos en mi generación no pasa.” (P3: Entrevista Individual 9, 3:38)*

*“Es verdad eso que hay muchos grupos pequeños porque no sé ya en varias oportunidades nos ha pasado “juntémonos como curso” pero en verdad no funciona porque el grupo de allá no se habla con el de acá y es como que no se conocen, como que son compañeros y nada más.” (P7: Entrevista Individual 5, 7:27)*

### 5.1.3 SENTIDO DE PERTENENCIA E IDENTIDAD

Para la filósofa francesa Simone Weil todo ser humano tiene la necesidad de contar con raíces, sentirse parte de algo. Señala que casi la totalidad de la vida moral, intelectual y espiritual de una persona se alcanza a través de los entornos de los que se ha sentido parte a lo largo de la vida. Dice que *“tener raíces es quizás la necesidad más importante y menos reconocida del alma humana. Es la más difícil de definir. Un ser humano tiene raíces en virtud de su participación real, activa y natural en la vida de una comunidad que conserva en su forma viva ciertos tesoros específicos del pasado y ciertas expectativas específicas para el futuro.”* (Weil, 1996: 3)

Entre las valoraciones expresadas por los entrevistados hubo una categoría que constituyó una opinión generalizada, y que valoraba el sentido de pertenencia que poseían los estudiantes en sus micro-comunidades. Este sentido de pertenencia significó para los estudiantes conocer y reconocer que aquello que los identificaba con su micro-comunidad establecía los marcos de interacción que tendría con los otros actores de la comunidad de aprendizaje de su carrera y de la Universidad.

La internalización de ¿con qué me siento más identificado? generó en los estudiantes compromisos afectivos, educativos y sociales con el simbolismo de ser integrante activo de una comunidad pequeña (micro-comunidad), que representaba autónomamente un sello de convivencia dentro de la Institución, por el cual los estudiantes ejercían las prácticas de convivencia universitaria.

En lo que respecta a las distintas experiencias en torno a los niveles de integración e identificación, mayoritariamente los estudiantes declararon que sí existía una identificación sustancial con alguna comunidad de la Universidad de Valparaíso. Las características de esta identificación bordean la idea de la vinculación afectiva, la membresía de ser parte de esa comunidad y la satisfacción de pertenecer a ese espacio;

*“Es que la carrera de Ingeniería Civil Biomédica es de la Universidad de Valparaíso entonces yo creo que si la Universidad de Valparaíso no hubiesen impartido la carrera [...] si soy estudiante de la Universidad de Valparaíso.”*  
(P2: Entrevista Individual 7, 2:58)

*“TM: ¿Tú te sientes más identificada como estudiante de diseño o estudiante de la Universidad de Valparaíso?”*

*ED2: Estudiante de Diseño totalmente ese es el sentimiento que tenemos como el de verlas por nosotros.”* (P6: Entrevista Individual 4, 6:74)

*“TM: ¿Tú me dices que te sientes identificada como estudiante de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso y en ese caso también te sientes identificada como estudiante de la Universidad de Valparaíso?”*

*ET2: No, de Trabajo Social.”* (P9: Entrevista Individual 8, 9:59)

El simbolismo de identidad se puede comprender a partir de un enfoque de la psicología social, como lo es la Teoría de la Identidad Social, desarrollada por Tajfel y sus colaboradores (Tajfel y Turner, 1979; Tajfel & Turner, 1986). Para este autor la identidad social se origina en la conciencia

de una persona de ser parte de un grupo social. Esta conciencia se conecta con reacciones cognitivas y emocionales orientadas a producir una diferenciación positiva entre el grupo al que se pertenece (endogrupo) y otros grupos (exogrupos). De esta forma, la simple categorización de la realidad en diversos grupos desata una serie de respuestas, en la medida que las personas se reconozcan como integrantes de una de las categorías sociales.

En concreto, se puede discernir que los estudiantes reaccionaron conscientemente a la integración de su espacio de actuar cotidiano y que por tanto se sienten reflejados con la identidad comunitaria que se forma en él. De esta manera, la dependencia de la infraestructura demarca las prácticas de convivencia que tienen los estudiantes y, por tanto, la identidad de ese espacio se torna una construcción colectiva en donde los individuos tienen derecho a tomar decisiones y a orientar su comportamiento. Como señala Jenkins (2008), la institución universidad es solo tangible en las prácticas que los individuos llevan a cabo en los edificios y espacios de la universidad, en este sentido es que la institución constituye un escenario de decisiones colectivas;

*“ET1: De la Escuela de Trabajo social, totalmente.*

*TM: ¿Eso es lo que más te identifica?*

*ET1: Sí.” (P1: Entrevista Individual 2, 1:29)*

*TM: ¿Tú te sientes más identificada como estudiante de Ingeniería Civil en Biomédica o como estudiante de la Universidad de Valparaíso?*

*E11: Civil Biomédica.” (P5: Entrevista Individual 3, 5:45)*

La identidad universitaria se manifiesta a través de símbolos que, por lo general, representan las prácticas valóricas que aspiran a formar a los estudiantes. Así, la identidad universitaria se define como *un sentimiento de pertenencia, una identificación a una colectividad institucionalizada, según las representaciones que los individuos se hacen de la realidad social y sus divisiones, y donde se configuran factores tales como: la experiencia escolar pasada, la pertenencia, las relaciones humana; la percepción de la universidad como unidad, la territorialidad, las afinidades; la educación, el vínculo, las reglas y la dificultad del ingreso a la institución.* (Cabral y Villanueva, 2006: 2). Es, entonces, por medio de la interacción de estos factores y las manifestaciones dentro de un contexto institucional y social, se construye la identidad universitaria.

Del simbolismo que genera esta identidad universitaria, todos los entrevistados manifestaron que se sentían más representados por sus carreras/escuelas que por la Universidad, un sello que perfila la identidad autónoma de cada carrera por sobre el sello de la Universidad de Valparaíso. Por consiguiente, vemos mermada la relación de la identidad del estudiante-Institución a cambio de una relación con las micro-comunidades autónomas que suplantán la noción de Universidad – en el sentido de universal- y que por tanto genera una relación afectiva y efectiva entre el ambiente de la comunidad con el estudiante;

*“Sí, es como un sello es que siento que las carreras, que cada carrera tiene un perfil de estudiante (...) cada uno tiene su perfil, su carrera. Como el perfil de las humanidades, como que somos revolucionarios...”* (P1: Entrevista Individual 2, 1:29)

Como consecuencia, la construcción de identidad de comunidad universitaria queda sujeta a la gestión de cada micro-comunidad o comunidades secularizadas que dependiendo de sus condiciones subjetivas (valores, personalidades, comunicación) y objetivas (ubicación, infraestructura, gestión institucional) van conformando la relación afectiva entre los miembros de la comunidad;

*“De Trabajo social, no de la Valpo [...] yo estudio Trabajo Social y eso soy una estudiante de la carrera y me gusta [...] como de la Valparaíso, como que no le veo la relevancia.”* (P3: Entrevista Individual 9, 3:60)

Otro aspecto mencionado es que la perspectiva de comunidad se encuentra ligada a la noción local de micro-comunidad, siendo que debiese recaer en la Institución. Como menciona Cortés (2011: 79), *“la identificación del simbolismo de comunidad debiese recaer en la Institución y no en los actores universitarios, ya que los elementos que conforman a la Universidad debiesen aportar en la caracterización a la identidad institucional universitaria y no viceversa.”*

Con ello se entiende que existe una ruptura identitaria entre lo local y el espacio ampliado (Universidad), produciendo dos perspectivas de este fenómeno:

- a) El espacio local suplanta y se apropia de la tarea de construir identidad comunitaria.
- b) La institución es incapaz de establecer estrategias comunitarias que aporten a la construcción de la identidad universitaria Institucional.

Por tanto, vemos diferenciados dos visiones sobre la identidad: una comunitaria ligada a los espacios/carrera y una institucional ligada a la imagen corporativa que tiene la Universidad.

Dentro de estas dos visiones los estudiantes fueron enfáticos en señalar la brecha que separa la identidad comunitaria con la identidad institucional, siendo la primera la que los representa constantemente, ya que con ella sociabilizan en espacios de interacción donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro (compañeros, integrantes de la comunidad local).

En cambio, la identidad institucional para los entrevistados es una experiencia ajena a su diario vivir, inclusive es un elemento distante que no se encuentra materializado en el día a día, sino más bien es una identidad imaginaria asociada a una marca, a un sello, que no aporta en plenitud a su desarrollo integral como estudiantes de primer año, y que produce inicialmente este alejamiento afectivo del estudiante con la Institución;

*“Con la carrera de Diseño, con la Escuela de Diseño porque a veces siento que estamos como súper aparte de la Universidad es como más la Escuela de Diseño de la Universidad de Valparaíso, entonces es como que siento que nos*

*une, y como que la Universidad no le da tanta importancia a la Carrera a esas instancias de la carrera como para que se haga más cosas...” (P7: Entrevista Individual 5, 7:32)*

Los participantes afirmaron que las experiencias que han tenido en sus espacios han sido acontecimientos de mayor significado en el trayecto de su identificación en la Institución. En este orden es que se ha generado una relación afectiva con la historia, tradición, y convivencia de su espacio local que ha demostrado la férrea relación que ha construido dicha comunidad con su lugar de pertenencia.

En este caso puntual, un grupo de estudiantes manifestó el rechazo que tomaron como comunidad ante el posible traslado de la escuela a otro sitio, demostrando no sólo la relación afectiva con el espacio, sino que también el nivel de participación colectiva que tienen la micro-comunidad ante problemáticas que los afectan a todos. Lo que se permite entender en dicho caso es el reconocimiento y la apropiación de un espacio local que identifica a la comunidad y que se entreteje con la historia, tradición y cultura de esa agrupación;

*“Ahora lo que pasa, es que la Escuelita ha estado ahí 70 años ahí, entonces cambiarlo sería re loco, la historia de Trabajo Social está en esa Escuela, pasó la Dictadura y siempre ha sido firme ahí, y es como la historia de la Carrera, entonces mis compañeros y todos en general no nos queremos cambiar, no queremos cambiar esa historia que se ha forjado ahí y por ello se ha mantenido...” (P3: Entrevista Individual 9, 3:41)*

La identidad, como se ha mencionado, se fomenta con espacios de interacción y de sociabilización, y en el caso de la Universidad de Valparaíso, su infraestructura presenta un diseño de pequeñas islas alejadas unas de otras, que condicionan no sólo la interacción convivencia de las comunidades, sino que también delimita la identidad de ellos mismo. Por eso que esta categoría esta intrínsecamente asociada a la categoría de Comunidad y a la subcategoría de Convivencia Universitaria.

#### 5.1.4 EXIGENCIA ACADÉMICA

Existen pros y contras respecto al imaginario que produce la exigencia académica de los distintos planes y programas de la Universidad, y que ésta demanda hacia sus estudiantes. Principalmente, supone que una Casa de Estudios Superiores exige el establecimiento de estándares crecientes en el aprendizaje y en el conjunto del proceso de enseñanza, con el fin de alcanzar niveles eficientes de calidad educativa e impulsar en los estudiantes un máximo desarrollo de sus talentos. En resumen, la exigencia académica implica que los estudiantes y docentes entreguen lo mejor de sí y que se esfuercen por mejorar continuamente.

Desde esta concepción es que los entrevistados han manifestado sus experiencias en torno al proceso educativo y lo que éste ha demandado a ellos en su calidad de estudiante universitario. Es en este contexto donde los estudiantes han expresado que su experiencia ha sido costosa de lograr, pero no inviable, demostrando el espíritu de superación que ha permitido que los estudiantes permanezcan en la Universidad (pertenencia sujeta al éxito académico).

El análisis discursivo, en concordancia con la literatura sobre el éxito académico, han confirmado que la exigencia académica debe ser analizada desde una visión multifactorial que no sólo implica al mismo estudiante (motivaciones, condiciones previas al ingreso del estudiante, habilidades y conocimiento, actitudes) sino que también están presente la institución (políticas institucionales, ambiente de aprendizaje, diseño de programas, y evaluación del aprendizaje) y los docentes (habilidades educativas, preparación, entusiasmo);

*“Si me he acostumbrado a acoplarme a ese nivel que exigían. Por ejemplo ya puedo pescar un libro tranquila ya en una semana dos semanas tener que leérmelo ya me acostumbre a eso, de tener que leerlo detalladamente y comprenderlo.” (P9: Entrevista Individual 8, 9:49)*

Para entender el marco de la exigencia académica que experimentaron los entrevistados en su primer año de Universidad se dispondrán de dos subcategorías que enmarcarán dos momentos específicos: el antes y el durante, y además se dedicará un anexo a la interpretación que entregaron los estudiantes respecto a las metodologías evaluativas y de aprendizaje que tuvieron con sus docentes, con el fin de comprender las vivencias puntuales y generales que obtuvieron en su primer año de la Universidad.

##### a) **El antes: Las expectativas académicas.**

En esta subcategoría los estudiantes presentaron opiniones heterogéneas que complementan y enriquecen la interpretación del momento inicial en que ingresan al mundo universitario. A grandes rasgos, la mayoría de los entrevistados expresaron su punto de vista en referencia a este fenómeno, haciendo presente posturas como el orgullo de haber ingresado a una Universidad y los desafíos que trae con ello hasta la inexistencia de algún tipo de expectativa por haber ingresado la Educación Superior.

Por tanto, las posibilidades de conseguir algo serán entendidas como un compromiso personal que tendrá cada estudiante con la institución para encontrar el nivel de satisfacción propia, que confluye en el sentimiento del éxito.

Desde la perspectiva de éxito y desafíos a futuro, se considera que las personas son premiadas por sus acciones y sus logros, los cuales se ligan al esfuerzo, la perseverancia y el trabajo constante. Así, se sostiene que independientemente a su origen y situación inicial, cualquier persona dispuesta a someterse a ese esfuerzo alcanzaría las mismas metas. Para otros, en cambio, *“este planteamiento encierra una falsa igualdad de oportunidades, pues el mérito no es un concepto universal y se halla mediado por factores adscriptos por lo que se merece.”* (Chiroleu, 2009: 6);

*“Nunca lo pensé porque pensaba pucha estudié en un liceo técnico, no tengo los conocimientos suficientes como para entrar a una Universidad. Ya, voy a dar la PSU y no me va alcanzar los puntos. Ya estuve en un preuniversitario pero fue un año entonces no me sentía preparada como para entrar a la Universidad y cuando me dieron la noticia, fue una sorpresa positiva y que no podía asimilar.”* (P9: Entrevista Individual 8, 9:7)

*“[...] puede de lo que diga suene un poco pesada, pero quien estudia en una Universidad Estatal y quien se la juega por estar en una Universidad Estatal y dar la PSU es mucho mejor a quien le pagan una Universidad por ahí...”* (P2: Entrevista Individual 7, 2:14)

Los estudiantes que fueron sorprendidos con el ingreso a una Institución Superior valoraron positivamente el haber ingresado esforzándose, perseverando y trabajando constantemente por conseguir su meta. En este sentido, el rendimiento escolar previo y las condiciones socioculturales jugaron un rol preponderante para alcanzar dicho resultado. Esto no quita el hecho de que, en algunos casos, en sus planes el ingreso a la Universidad se viera como algo lejano a su realidad. En estos casos, los estudiantes lograron inmediatamente establecer un compromiso con la Institución para poder proyectar su éxito en los planes y programas de la carrera y aceptar de antemano el desafío que conlleva el lograr perseverar en la Universidad.

La satisfacción de haber ingresado a una Institución de carácter público es entendida como un sentimiento ligado a la sensación de entusiasmo, orgullo y satisfacción de aquellos estudiantes que logran acceder a la formación, a la carrera y por sobre todo a la Institución de su preferencia.

La connotación que le entregan al concepto de *Universidad Pública* se puede interpretar como una oportunidad de pertenecer a una institución que atrae a estudiantes de alto rendimiento académico, con tradición en el país, con una garantía regulada por leyes y estatutos ampliamente conocidos y largamente practicados, lo que genera esta satisfacción y seguridad al estudiante que ingresa.

Para el caso de estudiantes que presentaron un buen rendimiento escolar previo el ingreso a una Universidad Pública, es simbolizado como un éxito, un sueño hecho realidad, ya que el estudiante valoriza el rol que cumple la Universidad Pública con la sociedad, entendiendo que su estructura está al servicio del país, donde la participación de la comunidad de aprendizaje es valorada y que ellos serán parte de esa nueva comunidad de aprendizaje.

Otro grupo de estudiantes manifestó no poseer expectativas iniciales sobre la exigencia académica y/o rendimiento académico, sino más bien comprendían que el fenómeno de ingresar a una Institución de Educación Superior era más bien una experiencia de continuidad de estudios sin un perfil preestablecido.

La naturalización de ingresar a la Universidad para auto-cumplir la continuidad de sus estudios se presenta como un caso en que a los estudiantes sólo les interesa incorporarse a la Universidad para seguir sus estudios, sin establecer un compromiso institucional para proyectar sus objetivos y metas profesionales con algún plan y/o programa de la Institución.

En resumen, se puede entender como un experimento vivencial en que el estudiante puede o no tomar conciencia de sus capacidades e intereses, superponiéndolos ante el hecho de medir dentro de la carrera sus gustos y su proyección profesional; es decir, el estudiante prefiere enriquecer sus expectativas durante el curso del primer año y no antes de ingresar, por ello algunos estudiantes no presentaron expectativa alguna ni con su carrera, ni con la Universidad.

En caso de que la carrera por la que iban a experimentar esta continuidad de estudios no les satisfacía, iban a desertar de ella para luego buscar otro horizonte profesional que los satisficiera;

*“Yo creo que por lo mismo, expectativa... no creo que no, sólo fue un experimento entonces yo no sabía a lo que iba y por eso fue el experimento si no me gustaba me iba a retirar... y como me gustó, me llamó la atención ahora revise los otros ramos que vienen, me quedé...” (P3: Entrevista Individual 9, 3:22)*

Los nuevos estudiantes que no presentaron expectativas pudieron haber tenido una percepción no realistas o inadecuada de cómo debiese ser un curso o un docente en particular, pero al no ser apropiadamente dirigidas siguieron presentando este tipo de términos más volátiles respecto al rendimiento académico que se le iba a exigir. La literatura que estudia las expectativas muestra que en los casos de expectativas no realistas, se produce la profecía del autocumplimiento (Chonko et al., 2002; De la Fuente et al., 2004; Hill, 1995; Krallman & Holcomb, 1997; Sander et al., 2000);

*“No sé si como de esperar algo, no esperaba [...] no esperaba nada yo así como que quería entrar y...no sé ser diseñadora a lo mejor no me esperaba la forma de cómo se aprenden las cosas.” (P7: Entrevista Individual 5, 7:13)*

*“Claro, como que la observación... yo creo que por eso que la gente se va y como en otras Universidades te enseñan al tiro lo que supones a lo que vas. Por ejemplo voy a diseñar esto y como que uno tiene la expectativa de que vas a empezar al primer año a crear cosas, pero no es así...” (P7: Entrevista Individual 5, 7:1)*

**b) Durante: El rendimiento académico y la adaptación a la exigencia.**

Algunas opiniones vertidas por los estudiantes dejan en claro que el rendimiento académico pasa a convertirse en un indicador que aproxima el éxito o el fracaso que han tenido en su realidad educativa. De acuerdo con lo dicho es que se discierne que la concepción del rendimiento académico es un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos (calificaciones) y cualitativos (contenido, evaluación de conocimientos), a través de los cuales existe una aproximación al perfil de habilidades, conocimientos y valores desarrollados por el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje;

*“El año pasado me resultó bastante bien, pasé todos los ramos. Pero este año no me ha podido funcionar, no sé por qué... no sé si será porque son más difíciles los contenidos, no sé [...] no me ha podido resultar.”* (P2: Entrevista Individual 7, 2:46)

Precisamente el rendimiento académico del estudiantado universitario constituye un factor imprescindible al momento de abordar el tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa, del cual los estudiantes deben adaptarse a las circunstancias de exigencia (Miguel-Díaz, Urquijo, Arias, Escudero, Rodríguez, Vidal-García, 2002);

*“...fue exigente pero tampoco como insuperable [...] no sé o sea el nivel de exigencia de algún ramo fue alto pero en mi caso como que no lo sentí así extremadamente, tal vez otros compañeros sí, porque les costaba pero a mí no se me hizo difícil así como que estaba preocupada de pasar algo, así como no lo voy a lograr, no.”* (P7: Entrevista Individual 5, 7:41)

En general, las voces de los estudiantes expresaron que su rendimiento académico tuvo un buen pasar, con dificultades académicas de distinta gradualidad, pero que en ningún caso entorpecieron su éxito inicial.

Asimismo, también dieron a entender que el primer año fue una primera etapa del proceso prolongado de adaptabilidad al nivel de exigencia y carga académica universitaria, lo que en los estudiantes demanda dedicación, disciplina, didáctica y superación, dando a entender que esto era un nuevo desafío que debían afrontar.

Ahora bien, la nueva rutina universitaria no dispone solamente de asistencia libre a clases o de poder distribuir de buena manera sus tiempos y recursos materiales, sino que también presenta oportunidades recreativas, culturales y de ocio que demandan a que el estudiante se autorregule para controlar su comportamiento de estudio;

*“Claro, yo sí quiero yo puedo, uno se tiene que colocar metas en la vida, si uno no se pone metas en la vida es como ‘pucha y ¿para qué lo estoy haciendo?’”* (P2: Entrevista Individual 7, 2:78)

Como señala Ruban & Reis (2006) existe una estrecha relación entre la utilización de estrategias de autorregulación del aprendizaje, el enfoque de aprendizaje profundo y las metas de aprendizaje académico. La comprensión de estos aspectos contribuye a explicar los niveles de fracaso y abandono en los estudiantes universitarios de primer año, ya que se puede establecer con precisión de las debilidades y fortalezas que los estudiantes emprenden en el desafío universitario, adquiriendo relevancia la toma de decisiones al momento de enfrentar los obstáculos para lograr éxito académico. Igualmente, los estudiantes expusieron la idea de que para superar las exigencias presentadas en su primer año debieron autorregularse para dar prioridad a las metas establecidas durante su proceso de inserción en la Universidad, optando por estrategias que les permitían dedicar mayor tiempo a sus estudios y mayor esfuerzo para nivelar habilidades que en ese momento no estaban al nivel de exigencia de la carrera;

*“[...] igual me ha ido mejor, pero por ejemplo tenemos fisiología. Igual es difícil saber todo lo que compone el sistema humano y ahí es complicado, tenemos que estar pegado dos horas todos los días para aprenderse todos los nombres [...]”* (P2: Entrevista Individual 7, 2:48)

*“En el primer semestre de Trabajo Social en el primer año te hacen muchas pruebas orales, entonces mucha memoria, mucho libro, entonces debías de ordenarte de una cierta forma y para las personas que no tienen herramientas para hablar oralmente, va a costar como mucho que se presente ante un profesor que no te mira, que te pone nerviosa, que tiene aires como de grandeza de cierta forma, ante ese tipo de prueba [...]”* (P8: Entrevista Individual 6, 8:42)

En la primera fase del proceso de adaptabilidad los estudiantes debieron mostrar un conjunto de comportamientos, procedimientos o estrategias de aprendizaje que le permitieron conocer, entender y transferir nuevos contenidos, ya que cualquier actividad vivida tiene que ser cargada de recuerdos, expectativas, habilidades, intereses, actitudes y características personales (Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 1994).

Las características que presentaron los entrevistados para superar de manera exitosa este proceso fueron la constancia, el esfuerzo, la persistencia ante las adversidades y la aplicación cognitiva y afectiva en todas las tareas de aprendizaje, lo que ayudó a resolver las metas y las creencias que los estudiantes se implantaron según sus propias capacidades y juicios;

*“Si, si igual me fue bien o sea eso pensaba yo para ser primer año igual me fue bien... yo no me eche nada...igual pase todo con buen promedio los ramos porque me lo propuse, entonces no sé si era tan peludo.”* (P7: Entrevista Individual 5, 7:42)

*“...tengo un grupo que nos juntamos a estudiar, que hacemos mapa, que nos juntamos en todos lados... nos hacemos pregunta. Ya no es tan autodidacta, ahora hay más gente con quien estudiar y eso nos ayuda a superarnos”* (P3: Entrevista Individual 9, 3:101)

El éxito académico no sólo supone de la capacidad con que el estudiante se enfrenta a las exigencias de los profesores y los contenidos de los ramos, sino que también tiene que ver con el empeño y la energía puestos en la propia acción de aprendizaje.

Un elemento clave en el proceso de éxito académico es la claridad que disponga el estudiante para comprender que superar sus metas no es un proceso cortoplacista, sino más bien un proceso de mediano a largo plazo, involucrando aspectos como el desarrollo de mayores capacidades para adaptarse al ambiente académico, poseer una orientación de que los resultados no son algo que se dará en la inmediatez y valorar su entorno social, permitiendo así que éste consiga de manera satisfactoria su éxito académico;

*“dices [...] no es tan difícil o [...] si voy a tener que hacer las cosas quizás más ceñidas a los profes, a sus gustos que se yo pero pasando esto, voy a poder hacer lo que me gusta y es así, es como que uno tiene que ver las cosas a largo plazo; si lo ves en el momento te vas a querer puro ir de la carrera.”*  
(P6: Entrevista Individual 4, 6:50)

En cuanto a la adaptación a la exigencia académica, los estudiantes hablaron de las dificultades que vivieron y presenciaron durante este proceso, ahondaron en la idea que vivieron un periodo crítico de transición, descrito como un fenómeno personal interior que vivieron todos los estudiantes de primero, y donde la repercusión personal de los cambios internos afectó en su rendimiento académico, generando estrés, desorientación vocacional y en algunas ocasiones la deserción de la carrera.

En este sentido, los estudiantes según Tinto (1978) debieron 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. En síntesis, para los estudiantes el proceso de adaptación resultó ser una experiencia estresante y compleja que provocó niveles de ansiedad elevados, sobrecarga de trabajo, sentimientos de inseguridad y en algunos casos problemas de autoestima;

*“Claro, porque tengo compañeras y amigas que [...] bueno muy cercanas, [...] que tenemos un sentimiento colectivo en verdad de esa duda existencial siempre de que si estás haciendo las cosas bien en diseño o las estás haciendo mal y ahí sí mal algunos se van en mala como un hoyo [...] Psicólogo, psiquiatra muy malo y otros que lo pueden sobrellevar mejor. Yo creo que cuando uno la tiene clara aguanta.”* (P6: Entrevista Individual 4, 6:49)

Una muestra cualitativa que demanda la exigencia académica es que el estudiante pueda autorregular su aprendizaje, demostrando un sentido de proactividad y espíritu de esfuerzo por aprender y ser consciente de sus habilidades y limitaciones, todo bajo los aleros de los objetivos y hábitos que opte para alcanzar su meta.

De esta forma, un estudiante que posea distintas habilidades, actitudes y comportamientos profesionales le ayudará a mejorar sus métodos de aprendizaje, ayudará a motivarse y a satisfacer personalmente para así repercutir en buenos resultados académicos y en expectativas optimistas de

cara al futuro (Núñez, Martín-Albo et al., 2011; Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Pianda & Núñez, 2011);

*“[...] yo creo que sin actitud profesional reprobaban de cierta forma.”*  
(P8: Entrevista Individual 6, 8:49)

*“Si por, son como muchos puntos entre sí, uno tiene que ser muy multifuncional para todo o sea no te puede ir mal en una cosa y bien en otra cosa y poder salvar todo de una, te tiene que ir bien en todo para ser como la estrella de la carrera.”* (P2: Entrevista Individual 7, 2:76)

**c) El anexo: Interpretación de los estudiantes hacia las metodologías de enseñanza.**

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje inciden diversos componentes para el éxito o el fracaso del mismo, que determinan la calidad de la educación y sus resultados. En esta interacción procedimental, la participación del docente y los estudiantes permiten un espacio de desarrollo de relaciones interpersonales de acuerdo a las expectativas que tengan hacia el aprendizaje, lo que determina, por tanto, el éxito o el fracaso del mismo proceso y como este es evaluado.

En consecuencia, la preocupación que tenga el docente por conseguir que los estudiantes realicen un aprendizaje significativo dependerá de la utilización de diversas estrategias y metodologías que aporten de manera didáctica y adecuada a los objetivos que pretenda alcanzar con sus estudiantes.

Dentro de la línea discursiva los entrevistados recalcaron que las estrategias de enseñanza que experimentaron presentaron una serie de dificultades, que terminaron por entorpecer deliberadamente el desarrollo de óptimas metodologías de enseñanza que fueran un aporte al proceso de retroalimentación educativa.

Este fenómeno se comprende como una problemática multifactorial situada en el rol del profesor y sus metodologías de enseñanza que incidieron en que los estudiantes tuviesen expectativas erróneas sobre una metodología que ellos esperaban haber tenido.

De manera más detallada, esta problemática multifactorial se puntualizará en dos elementos: primero, la metodología del lenguaje y de la enseñanza y segundo, la retroalimentación;

*“O que tu estuvieras bien... como que te sintieras bien cómodo con lo que estabas haciendo, que muchas veces como que era te miraban y no te decían nada y seguían caminando y tú así cómo “¿Qué estoy haciendo? ¿Qué estoy pensando?”* (P4: Entrevista Individual 1, 4:44)

*“...mi carrera es muy de aprender así [...] diseño es que la mente debe estar funcionando siempre, pero si tampoco hay una normal regulación de cuando te puedes equivocar o sea cuando te pueda atrasar equivocarte siempre también, no hay una cosa como una guía u orientación de parte de los profesores...”*  
(P6: Entrevista Individual 4, 6:21)

### c.1) Metodología del Lenguaje y de la enseñanza.

Según De Miguel (2005) los procesos de aprendizaje requieren la utilización de metodologías docentes, definidas como el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes para promover el aprendizaje.

La referencia del método de enseñanza apunta a dirigir el aprendizaje como un conjunto de técnicas y estrategias educativas que deben operar coordinadamente para facilitar la realización de los objetivos que dispone el plan educativo. La buena preparación del contenido, estrategias educativas, un lenguaje adecuado aporta en esclarecer los objetivos de enseñanza y su aporte para ayudar a adquirir conocimientos.

Los entrevistados, en su mayoría, expresaron que algunos docentes presentaban técnicas y estrategias educativas inadecuadas para el contexto, lo que dificultaba el proceso de enseñanza de aprendizaje en los estudiantes. La forma vacía en que se naturaliza esta problemática se percibe como nuevos conocimientos que generan inseguridad y pueden incluso fomentar la desmotivación por seguir aprendiendo, ya que no se tiene claro qué es lo que se quiere aprender.

Por añadidura, los estudiantes manifestaron que el lenguaje utilizado para explicar los contenidos no era el adecuado para personas que no son versadas en el tema y por tanto el tema que se exponía no se entendía, no se asimilaba y no se aprendía de la mejor manera;

*“...que tengan un enfoque pedagógico hacia ti porque por ejemplo a nosotros nos ha pasado que tenemos a un ingeniero que nos hace clases y que sacó la pedagogía en un mes por un curso y no te da explicaciones. Entonces eso igual es como... es algo en contra de nosotros y nos afecta porque una, no explica bien y nosotros estamos empelota, llegamos empelota a la prueba y no sabemos nada y él dice “No, es que yo si pasé la materia”, claro él la pasó pero respecto a sus conocimientos, que él sabe mucho pero no sabe explicar a los alumnos entonces eso es igual complicado.” (P2: Entrevista Individual 7, 2:67)*

Los estudiantes exigen que el docente presente mayor preparación pedagógica, ya que su estrategia pedagógica obstaculiza la capacidad de comunicación y de trasmisión de conocimientos. Con respecto a ello, los estudiantes buscaban ayuda de estudiantes de cursos superiores quienes podían aclarar sus dudas, dar explicaciones y ayudar a analizar los contenidos de manera más cercana, ya que con el docente no podían establecer ese tipo de relación de enseñanza-aprendizaje por las dificultades lingüísticas que presentaba sus técnicas de explicación.

Por esta razón es que se espera que el profesor tenga una actitud adecuada al contexto del aula. Es decir, la utilización de un lenguaje y tono de voz adecuada, ya que es indispensable si el desea que el estudiante perciba el dominio de la materia que expone;

*“...como que los profes a veces tienen como palabras no sé cómo que no cachan el grado de uno y no cachan que no manejamos todo el lenguaje de la Universidad, entonces te lo explican muy profesionalmente, pero uno no está entendiendo nada...” (P7: Entrevista Individual 5, 7:52)*

*“Y a veces los profes no saben explicarte, entonces igual es bueno tratar con persona que es alumno también, te lo puede explicar.” (P7: Entrevista Individual 5, 7:50)*

El presentar una metodología clara y concisa permite que el estudiante pueda internalizar de manera adecuada los contenidos que el docente desea transmitir, por eso es fundamental la capacidad con la que el docente adapta su metodología a la diversidad existente de sus alumnos. Como señala Fondón, Madero & Sarmiento (2010), las metodologías más adecuadas en cursos inferiores son aquellas que podemos denominar expositivas, mientras que en los cursos superiores, se pueden incluir estrategias de autoaprendizaje con una buena aceptación por parte del alumnado.

Existen casos puntuales donde los estudiantes manifestaron que para un mismo ramo existían dos profesores que los evaluaban de manera simultánea, pero que sus evaluaciones eran discordantes una de otra, lo que dificultaba el proceso de evaluación. Las características de estos casos es que eran ramos técnicos-manuales (entiéndase como no teóricos) y que necesitaban ser corregidos periódicamente para identificar problemas y ahondar en la capacidad de solucionar los percances presentes, con el fin de poder retroalimentar los conocimientos de manera instantánea.

La situación no se dio de manera natural, porque los profesores tenían opiniones contradictorias, que desorientaban la evaluación, dificultando aún más el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. En este caso, los entrevistados puntualizaron que era más complejo generar un consenso entre los profesores para elaborar una evaluación mutua que lograr de manera satisfactoria un trabajo cada vez más dificultoso;

*“[...] cada clase tiene dos profesores [...] y esos dos profesores no siempre concordaban, uno te decía “ a ver cómo vas ... súper bien” y el otro “cómo haces esto, que vergüenza ... no podí entregar esto ... no es que es lo que tú entendiste así” ... ya y así como mejor no le pregunto a ninguno y hago lo mío ... pero así se iba incrementando la dificultad, creo que era más eso, como que lograrán entre los dos, los profes lo que decían lograr una cosa y que quedará de acuerdo.” (P4: Entrevista Individual 1, 4:42)*

### **c.2) La retroalimentación.**

La expectativa que tenían los estudiantes con respecto al nivel de retroalimentación con los profesores es señalada como una búsqueda constante y necesaria para acortar la situación que se encuentra el estudiante y la situación ideal a la que debiese llegar. Como Señala Roos (2004), la retroalimentación es información que permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado.

Dentro de los discursos de los entrevistados, afirmaron mayoritariamente que los docentes no adjuntaban pauta evaluativa alguna, ni mucho menos una escala evaluativa que les permitiese comprender la brecha de lo que trabajaron a lo que idealmente el profesor buscaba en dicha evaluación. Como consecuencia, la falta de retroalimentación generó implícitamente un alejamiento de los conocimientos, ya que no hubo correcciones, impidiéndoles comprender y corregir sus errores en cuanto a contenidos enseñados;

*“...la profesora como no tenía pauta de evaluación, nosotros no sabíamos qué quería. Entonces las mentoras iban a dar la pelea con ellas, para pedirles qué quería que nosotros hiciéramos. Que tampoco eran muy buenas las respuestas. Entonces... dentro de todo, salimos bien.”* (P1: Entrevista Individual 2, 1:46)

El potencial que posee la retroalimentación radica en apoyar el rendimiento académico, promover la motivación, la autorregulación y al autoeficacia de los estudiantes, permitiendo acotar la brecha entre su desempeño actual y el deseado (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989). Entender los errores y corregirlos debidamente era la necesidad que deseaban los estudiantes al momento inicial en que se enfrentaron a las distintas exigencias que se les presentaron en su primer año; entablar una comunicación retroalimentativa que les permitiese evaluar sus conocimientos con resultados simples para poder calificarlos como insuficientes, óptimos o correctos era la línea metodológica que necesitaban para lograr el éxito académico.

La presencia nula de esta comunicación generó que los estudiantes debiesen esforzarse el doble para comprender sus errores, ya que no entendía de manera táctica los errores cometidos en sus evaluaciones y la metodología de evaluación del(los) docente(s) lo cual en algunos casos generó debidamente una desmotivación leve que presionaba aún más al estudiante;

*“Claro estudiaba mucho, mucho, mucho algo y no encontraba un... pero eso era porque no sabía cómo evaluaban los profes entonces no encontraba igual ahora no me fue muy bien en este semestre o sea puros 4,8... eso me desmotiva como que estudio caleta y un 4,0.”* (P3: Entrevista Individual 9, 3:75)

Se entiende que idealmente la retroalimentación debiese trabajar situaciones dialogantes, conversaciones entre pares, entre estudiantes y docentes que apunten a favorecer la apropiación de estándares de desempeño esperado, comprender los criterios de evaluación, y el concepto de calidad que esperan los estudiantes con sus propios trabajos.

La carencia de retroalimentación desde el docente hacia el estudiante refleja la poca comunicación que establece en sus procesos de enseñanza, impidiendo crear una atmosfera que facilite los canales de comunicación entre ambos, concluyendo en ambigüedades y malas interpretaciones de los procesos evaluativos;

*“...pero ya no fue solo el primer semestre que me costó, no me costó estudiar, me costó lo típico el enfoque que tiene le profe para evaluar... quizás necesitaba más técnica, dar más opinión... eso me costó, el entender la metodología del profe eso tenía que entender. El primer semestre fue más complicado que el segundo.”* (P3: Entrevista Individual 9, 3:69)

El rol preponderante que juega la relación interactiva docente-estudiante es concebido como una casualidad bilateral en que la acción de uno de los sujetos estimula la acción del otro generando un proceso sucesivo de causas y efectos. Por ello es que se entiende que la intervención del docente es fundamental, ya que dependiendo de la forma en cómo interactúe con el estudiante y la forma de cómo trate sus errores y sus dificultades, hará que éste se involucre más en sus propuestas diseñando mejores caminos de soluciones ante una actividad de aprendizaje.

Es más, las pautas de evaluación son un medio material que permite visualizar los niveles de logro que han alcanzado los estudiantes, especificando cada eje de aprendizaje de los contenidos de un ramo. Por tanto la claridad que tenga el docente con el proceso de planificación, permitirá adaptarse al nivel de logro que presente el curso, seleccionando los aprendizajes esperados;

*“Por ejemplo no sé las revisiones que hacemos como que no te dicen (...) te dicen lo que está mal pero no te dicen lo que está bien entonces como que todo el rato, todo está mal...”* (P7: Entrevista Individual 5, 7:66)

### 5.1.5 PROGRAMA ME QUEDO EN LA UV

Las estrategias que eligió la Universidad de Valparaíso para contribuir a la permanencia y al éxito académico en los estudiantes de primer año de los siete primeros deciles<sup>22</sup> están reflejadas en los distintos planes y programas de adaptación e inserción universitaria que actualmente la Casa de Estudios posee. El objetivo central de estas estrategias es aportar y orientar al desarrollo de competencias personales, académicas y sociales que contribuyen a la formación integral de los futuros profesionales.

En este contexto, este estudio solo se focaliza en las experiencias que han vivido los estudiantes de distintas carreras que estuvieron becados para el año 2015 en el programa de Nivelación Académica “Me quedo en la UV”.

Dentro del proceso vivido en el programa de retención, los estudiantes que participaron experimentaron un compromiso que se vivió en tres momentos específicos: el antes, el durante y el después del programa, cada uno de estos momentos se presenta con rasgos propios y distintivos que son necesarios de reconocer y analizar.

El análisis discursivo se dividirá en cuatro categorías deductivas que creemos son esenciales para explicar vivencias que tuvieron los estudiantes dentro este programa de acompañamiento universitario. Estas categorías son:

- a) **Información Inicial.**
- b) **Participación.**
- c) **Opinión sobre el programa.**
- d) **Retroalimentación.**
- e) **Apoyo.**
- f) **Mentorías.**
- g) **Propuesta.**

#### a) **Información Inicial.**

Podemos apreciar en esta categoría que existe mucha coincidencia en los discursos de los estudiantes que desconocieron la existencia del Programa Me quedo en la UV como un elemento importante en su formación inicial, por lo que la invitación a participar dentro del estudio fue tomada con sorpresa. Esto muestra que:

- Existe poco manejo de información por parte de los estudiantes con respecto al sistema de becas y apoyos económicos y psicólogos que brinda la Universidad de Valparaíso.
- Una falta de Estrategias comunicacionales por parte de la Universidad de Valparaíso para el diseño de una plataforma informativa sobre las becas de retención universitarias.

---

<sup>22</sup> Según los conceptos referenciales de la Reforma Educacional del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile ([www.reformaeducacional.gob](http://www.reformaeducacional.gob)) el trecho va desde el decil 1 (\$0 - \$48.750) al decil 7 (\$193.105 - \$250.663).

ET1: *“Y nos entregaron como un sobre, y nos explicaron así con una hoja lo que era el programa, que habíamos sido seleccionados, por ciertas características que nosotros no... nunca nos dijeron...”*

TM: *...cuando te entregan el sobre y te dicen “te ganaste la beca por secretaria” como dicen. ¿Qué pensaste? ¿Cuál fue tu impresión?*

ET1: *No cachaba [...].*

TM: *¿Te descolocó un poco?*

ET1: *Si... porque no tenía conocimiento de habían unas becas, y no había postulado tampoco. Entonces como que igual te agarra de sorpresa”*  
(P1: Entrevista Individual 2, 1:32)

*“[...] cuando me entere que tenía la beca no tenía idea de qué se trataba, o sea preguntaba a la secretaria.”* (P5: Entrevista Individual 3, 5:54)

*“[...] Yo me entere por mis compañeras de que ya habían recibido la noticia, yo estaba en clase y no tenía ni idea y me llegaron unos papeles a la secretaria y mis compañeras me dijeron “oye la secretaria te tiene algo [...] nos becaron, nos incluyeron a un programa” y no tenía idea...”* (P9: Entrevistas individual 8, 9:73)

A pesar de haber desconocido su existencia, de no haber tenido claro sus objetivos y su plan de acción, la invitación fue recibida de buena manera por los estudiantes como una opción atractiva. Pero ello no quita que para otros estudiantes la invitación no generó ninguna expectativa inicial para consolidar su éxito académico. Es más, a medida de que los estudiantes fueron participando activamente del programa vivieron experiencias que se tornaron en opiniones positivas, algunas críticas y otras propuestas de mejorar el programa;

*“Y la verdad fue como interesante porque era algo nuevo [...] y yo no sabía que iba a tener en la U. Ya cuando fuimos supiendo que no sé, era para que nos quedáramos en la Valpo por así decirlo igual era como bueno más si era para recibir ayuda con profesores y todo eso.”* (P5: Entrevista Individual 3, 5:56)

*“Pero no tenía una expectativa del programa en verdad al principio.”*  
(P9: Entrevista Individual 8, 6:56)

*“Sí, entonces no sabía de qué se trataba en realidad entonces como que no tenía una expectativa más allá, pero ya de que me fui incorporando un poco más me di cuenta de que era para nivelar, para tener un apoyo tanto a la transición del primer año de Universidad...”* (P9: Entrevista Individual 8, 9:81)

## **b) Participación.**

En cuanto al fenómeno de la participación, los entrevistados señalaron dos dimensiones interpretativas<sup>23</sup> que engloban básicamente a la visión de compromiso, constancia, interés y valoración que tuvieron con el programa desde su inicio hasta su finalización. Ambas dimensiones reconocen que la participación fue siempre una decisión personal, pero que a veces se vio influenciada por las condiciones académicas y la dinámica de trabajo que tenía la carrera.

Estas dimensiones son:

- b1) Desde la experiencia personal.
- b2) Las voces de los otros (Compañeros de carrera).

### **b1) Desde la experiencia personal.**

Vale la pena resaltar que los estudiantes le han asignado a lo menos tres perspectivas distintas e integrales a la participación en el programa. Estas perspectivas se han supeditado al contexto de trabajo que tienen en sus carreras y la flexibilidad que brinda el trabajo extra o fuera de lo “académico”, así que nos encontremos con tres tendencias que se enmarcan en relación directa entre el interés por mejorar el desempeño académico con ayudas externas (en este caso los talleres de nivelación académica) y la capacidad que tiene el programa para satisfacer esas necesidades académicas y sociales que buscan los estudiantes. La correlación de estos dos factores – interés/capacidad – más el contexto académico de cada una de las carreras, es lo que decreta el grado de participación en el programa.

Para comprender mejor este fenómeno, se agrupó en:

#### **b1.1) Valoración del programa.**

Gran parte de los entrevistados valoraron la entrega de herramientas y apoyo emocional que el programa disponía para su nivelación, por lo que el nivel de participación en estos casos fue constantemente y/o permanente, demostrando así un nivel de compromiso personal con el impacto positivo del programa.

Durante su experiencia, ellos establecieron un compromiso personal frente a la necesidad de cumplir sus expectativas académicas, sociales y emocionales, lo que arrojó un alto nivel de satisfacción personal que bordea el sentimiento de tranquilidad ante las adversidades que puedan presentarse a futuro;

---

<sup>23</sup> “Este modo de comprensión logra sus posibilidades cuando el estudio interpretativo de un acontecimiento cultural facilita evidenciar y reconocer la diversidad de caminos que “los seres humanos adoptan para construir sus vidas por medio de su propia actividad” Geertz, Clifford. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, 1994, p.33.

*“Si iba siempre, igual era bueno porque por ejemplo habían cosas que los profes no sabían explicar bien. Igual la chica con quien nos tocó, nos explicaban súper bien las cosas, entonces habían cosas que nos explicaba [...]”*  
(P7: Entrevista Individual 5, 7:47)

El nivel de compromiso se fue formando a partir del desarrollo de las actividades y el trabajo de campo que realizaron los integrantes del Programa “Me quedo en UV” (profesionales y los mentores), produciendo en los estudiantes un sentimiento de gratitud por el interés demostrado a través del apoyo y/o ayuda brindada;

*“[...] entonces ahí empezamos a saber más del programa después nos empezaron a comunicar, hacer talleres ahí mismo en la escuela, conocimos a Esteban, a la psicopedagoga y ahí empecé a participar de los talleres que eran de comunicación oral, de cómo manejar los tiempos y esas cosas... lo de las actividades, todo esa información que nos daban por lo menos a mí me sirvió bastante [...]”* (P9: Entrevista Individual 8, 9:75)

*“Si, lo aproveche, lo aproveche porque veía que otras personas como que iban una a las mil y en verdad nos juntábamos tanto con mi mentor y nos ayudaba...”* (P4: Entrevista Individual 1, 4:89)

## **b1.2) Visión Crítica.**

Desde el punto de vista analítico, algunos estudiantes indicaron una dificultad que se fue presentando en el desarrollo del programa, perjudicando el nivel de participación de las actividades. En términos concretos, el problema radicó en que un grupo de estudiantes manifestaron implícitamente el desinterés por comprometerse con los objetivos de la beca, justificando que encontraban que las actividades realizadas por el programa se asemejaban a un ramo adicional a su malla curricular, generando así un prejuicio en los participantes al suponer una carga extra a sus deberes como estudiante.

Esta apatía se asocia al hábito de lo rutinario y al sentido de obligatoriedad, mermando el interés por asistir a las actividades y efectuar el compromiso bilateral con el programa, dando a entender que al programa le faltaba enfatizar en asertividad, en sentido de empatía y en cercanía. Es decir, los estudiantes inicialmente se sentían ajenos al programa y no sentía el lazo continuo de acompañamiento para darle la oportunidad.

En cuanto a las prácticas de integración social y académica, al programa le faltó inicialmente generar esa cercanía para emprender acciones que le permitan afrontar las dificultades que se le presentan al ingresar a la Universidad que pueden ser complementarias o diferentes de las requeridas por cada una de las carreras que adhirieron a este programa.

Se esperaba que las prácticas psicoeducativas apostaran a la inclusión y no la exclusión de los estudiantes en cuanto a realizar un trabajo integrativo y no sectorizado, es así que mencionamos estas voces;

*“...en cambio fue una toma de apuntes a las 12:00 en Trabajo Social y llegaban dos personas...entonces el tema de la participación fue bastante decadente porque fue muy localizado... fue demasiado centrado y... que era variable, sabías que la participación iba a ser por carreras de forma independiente y no de forma integrada.” (P3: Entrevista Individual 9, 3.85).*

En consecuencia, se generó un malestar personal con el programa y su naturalización académica, lo que afectó en parte la visión que se tiene del programa y el compromiso que establece éste con los estudiantes;

*“Si yo creo que todos los que pertenecemos a la tutoría sentíamos eso; no era como ir a augustamente como “hoy día nos toca las mentorías” “vamos a pasarla bien”. Era algo más obligatorio que teníamos, y al final de cuentas todo lo que se hace como obligatorio y algo extra se vuelve fome, se vuelve rutinario y a la gente no le gusta...” (P5: Entrevista Individual 3, 5:67).*

En términos concretos, la participación del programa fue vista como una rutina y no como un espacio de dispersión social y académico, de inclusión y de enseñanza fuera de los marcos convencionales. Esta visión produjo en algunos estudiantes un tipo de rechazo inicial a la metodología de trabajo, lo que se desplegó como un distanciamiento parcial -pero no definitivo- del sistema de ayuda y apoyo que proporcionó la Universidad para su nivelación académica e inserción al medio universitario;

*“En mi caso yo creo que se volvió algo rutinario que ya todos le hacían lata estar ahí, era siempre lo mismo entonces ya como que al final algunos optaban solamente por no ir y por eso no se iba; yo a veces no iba, igual me daba lata, prefería estar en la casa viendo una película u otra cosa y eso.” (P5: Entrevista Individual 3, 5:65)*

La percepción de los estudiantes sobre “lo rutinario” del programa apeló a la monotonía, evidenciada en el desencantamiento, aburrimiento y estancamiento de las actividades. Esto finalmente provocó que no pudieran concretarse favorablemente los objetivos de la beca. Lo anterior también incidió en la idea de poder lograr una adaptación paulatina del programa que permitiese captar la atención de los estudiantes, quienes se sentían ajenos a la beca, aminorando los efectos negativos de ellos con el fin de encantarlos con el trabajo que propone la beca de nivelación académica.

En las entrevistas se señaló indirectamente, además, que la beca debe tener la capacidad de transformar su imagen a un programa universitario de inserción y retención de estudiantes con mayor realce, con caracteres institucionales que la conformen como una propuesta psicoeducativa seria;

*“Conmigo era nulo el trabajo y le dije bueno yo puedo ir qué sé yo pero me topaba con una clase muy importante que tenía, entonces priorice mis notas antes que el programa, tampoco lo veía como muy importante y formal era como muy informal, entonces le dije “pucha tengo una carrera muy importante, entonces no quiero faltar, no puedo faltar” y me dijo “pucha” [...] aparte cambiaron el día, ya había agendado ese día y había dejado mis cosas para otro día y me lo cambiaron de semana” (P8: Entrevista Individual 6, 8:90)*

## **b2) Las voces de los otros.**

A esta agrupación de unidades significativas se le ha asignado este título porque a los entrevistados se les consultó abiertamente el tipo y el grado de participación que tuvieron sus compañeros de carrera durante el proceso de desarrollo del programa. La idea central de este ejercicio es ampliar y profundizar el análisis del fenómeno de la participación, recolectando más antecedentes vivenciales que ayudarán a comprender la naturaleza del interés y el compromiso que establecieron con la beca de nivelación académica.

Hay tres tendencias discursivas que demuestran la heterogeneidad que hubo en el programa, permitiendo enriquecer la comprensión de este fenómeno. Estas son:

### **b2.1) Participación baja.**

En relación al fenómeno de la *baja participación*, los estudiantes señalaron como punto central el desinterés o el escaso de interés que produce inicialmente el programa hacia la vida cotidiana, evidenciando que la beca no fue lo bastante atrayente para algunos estudiantes. La falta de motivación se asocia al estado de apatía que según Abbagnano (2004) es la imposibilidad del ánimo y dejadez, indolencia, falta de vigor o energía que una persona o un grupo de individuos asocian a una actividad social o de otra índole.

De este modo, la forma de interpretar este fenómeno se limita inicialmente a que las estrategias convencionales a las que optó el programa no fueron lo suficientemente didácticas para brindar un sentido distinto a la beca, ya que los estudiantes asociaban naturalmente el programa a un ramo adicional. En el lenguaje coloquial, terminaba siendo “un ramo más”, “una carga más”. Así, esta visión perjudicó en primer momento la asistencia del programa.

Esto tampoco determinó tajantemente el motivo único del por qué los compañeros de estos estudiantes no participaron, pues también está presente el factor de la desinformación y la desmotivación académica;

*“Si tuve mentores, pero la asistencia era súper baja, de hecho mi grupo no iba casi nunca.” (P5: Entrevista Individual 3, 5:64)*

*“Claro, si era como... una rutina, un ramo más.” (P5: Entrevista Individual 3, 5:66)*

*“TM: A fin de cuentas el programa si bien cumplió su objetivo, dependía más que nada de la persona que iba...”*

*ED3: Como que iban y desaparecían...” (P7: Entrevista Individual 5, 7:58)*

*“TM: ¿Y tú crees a qué se debía? O mejor dicho ¿qué crees tú respecto a los motivos por los cuales tus compañeros no participaban del programa?”*

*ET2: No sé, yo creo que era más al desinterés, a no tomarle tanta importancia al programa.” (P9: Entrevista Individual 8, 9:85)*

## **b2.2) Participación condicionada.**

Un rasgo particular de esta unidad significativa tiene que ver con el nivel de argumentación que los estudiantes utilizaron para justificar el fenómeno de la participación general de los talleres y/o actividades del programa, que dependiendo del contexto y coyuntura de la carrera determinaba la constancia y el compromiso con su asistencia.

El rasgo de esta unidad se manifiesta en el factor del “*depende*”, que se entiende como el elemento argumentativo que se empleaba en el fenómeno de participación, y que a fin de cuentas expresaba la idea de condicionalidad que cada estudiante establecía con el programa, concretándose en un compromiso real, parcial o nulo con éste.

Este respaldo discursivo se evidenciaba en la idea de que los compañeros de los estudiantes no conocían y tampoco reconocían el impacto positivo de este programa, indicando que el compromiso dependía de cada uno de ellos y no precisamente del contexto y coyuntura de la carrera;

*“Si, es que algunos aprovechaban es que además es que no sé si tenían un conocimiento inicial de lo que era la tutoría, pero habían varios que por flojera preferían por rato libre que estar en otro lado, no iban no más. Pero no, los que no iban no sabían a lo que iban.” (P4: Entrevista Individual 1, 4:73)*

*“TM: ¿Puede ser de que esas puntualidades que argumentaban afecto en tu caso particular de tu carrera de que tus compañeros no hayan participado del programa, siendo tal vez que tenían intenciones de participar, pero priorizaron más otras cosas?”*

*ET2: Por ejemplo los talleres, actividades de que se hacían en la carrera en la escuela de Trabajo Social nunca hubo tope de horario.” (P9: Entrevista Individual 8, 9:86)*

Un grupo de estudiantes señaló que el programa se ajustó a las circunstancias coyunturales de la carrera (semana de pruebas, exámenes) por lo que la validez discursiva de justificar la inasistencia a los talleres y/o actividades del programa por la poca flexibilidad que tenía el programa para con ellos en sus circunstancias académica pierde un poco el valor argumentativo;

*“Solamente fue en el viaje que hubo y no recuerdo otro porque siempre preguntaban ¿en qué horario estábamos libres? Para que ellos puedan planificar las actividades y las otras actividades y que también a nosotros nos llamaban para que podamos asistir pero que las hacían en otras facultades a lo mejor ahí si había tope de horario.” (P9: Entrevista individual 8, 9:87)*

### **b2.3) Participación motivada.**

Para quienes hayan participado constantemente del programa, mostraron un estado de motivación y positividad ante los objetivos de la beca que les permitió agudizar la sensibilidad de sus expectativas académicas, entendiendo que los talleres y/o actividades eran una oportunidad de ayuda y apoyo para satisfacer sus objetivos profesionales.

Los participantes que manifestaron este tipo de motivación positiva percibieron que el programa de retención era un beneficio que los ayudaría a hacerse conscientes de sus dificultades para afrontar su nueva realidad, y a canalizar los esfuerzos para superar los obstáculos detectados. Por lo tanto, se entiende que la participación con rasgos motivadores naturalizó el discurso del programa como un beneficio existente y accesible, y que por ende éste les ayudaría a mejorar su desempeño académico;

*“Pero lo que me llamaba la atención es que participaban pocas personas y yo y no sé le comentaba a mi mamá y a mi familia y les decía “no si voy aprovechar eso, voy a... ojalá no me topé con el horario y esas cosas pero si puedo ir, voy a participar”... después nos llamaron a la ceremonia para dar inicio, también participe del viaje que se hizo.” (P9: Entrevista Individual 8, 9.76)*

*“Igual eran súper pocas las niñas que iban. Incluso iban niñas que no pertenecían al programa y que aprovechaban de estar ahí.” (P9: Entrevista Individual 8, 9:89)*

### **b3) Impacto de la participación: Integración al medio universitario.**

El fenómeno de la participación en un programa de apoyo a estudiantes no sólo genera en ellos un fortalecimiento de sus habilidades académicas, sino que también hace que se vinculen con el medio universitario, estimulando su sentido de la pertenencia e integración a él. Aquello demuestra que el programa no solo apuesta a nivelar las competencias académicas de los estudiantes becados, sino que también aporta al sentido de la convivencia de la comunidad

universitaria, diseñando redes de sociabilización que irrumpen el círculo local (asociado a una escuela o una facultad, dependiendo de su infraestructura) y permitiéndoles conocer realidades ajenas a las que viven diariamente en su rutina.

Si bien los estudiantes asociaron la imagen de beca a una Asignatura de Formación General (AFG), el aporte adicional que brinda el programa permitió fortalecer por medio de actividades extracurriculares el tejido social del estudiante dentro de la Universidad. Como consecuencia del impacto por participar de un espacio que trasciende el círculo local de una carrera, se logró expandir la comprensión de los estudiantes en cuanto al concepto de universalidad, intercambiando experiencias e involucrándose en la realidad general de la Universidad;

*“Hubiese sido como tomar un AFG, claro de hecho ahí también está la convivencia que te comente” (P3: Entrevista Individual 9, 3:87)*

*“Yo creo que el programa Me quedo en la UV hizo que yo, [...] me acercará un poco a un par de compañeras de otras carreras.” (P9: Entrevista Individual 8, 9:57)*

*“TM: ¿A Santiago?”*

*ET2: Si, ahí pude conocer a otros compañeros de otras carreras, conocí compañeras de Tecnología Médica.” (P9: Entrevista Individual 8, 9:78)*

Distintos estudiantes puntualizaron que su experiencia en el programa fue una oportunidad para fortalecer y desarrollar sus capacidades de sociabilizar, contribuyendo al proceso de inserción de la vida universitaria;

*“Si, lo aproveche, lo aproveche porque veía que otras personas como que iban una a las mil y en verdad nos juntábamos tanto con mi mentor y nos ayudaba porque igual gracias a eso después como que empecé a sociabilizar... dentro de mi grupo no eran todos los de mi grupo taller por ejemplo era grupo curso, no eran todos de ahí, habían del otro, empecé a ver distintas realidades, porque hablamos tanto de temas que pasaban en la “U” como seguir la carrera [...]” (P4: Entrevista Individual 1, 4:89)*

### **c) Opinión sobre el programa.**

Desde la visión global de los estudiantes, se ha generado una opinión enfática respecto a las experiencias vividas durante el desarrollo y finalización de la beca: en su voz, las vivencias del programa han sido beneficiosas para su desarrollo integral académico y social, reconociendo de buena manera la labor realizada por los distintos actores que contribuyen al programa: compañeros, mentores, académicos, equipo profesional. Esto ha generado que dicho aprendizaje sea considerado como exitoso por los estudiantes, en cuanto a su inserción universitaria como en el desarrollo de habilidades profesionales.

De acuerdo a la línea discursiva recopilada por los mismos actores (estudiantes) es que el programa ayudó a fortalecer la integración académica y al desarrollo de un tejido social dentro de la Universidad, trascendiendo y permeando otros contextos asociados a la Institución.

Como señala Suárez (2008) los programas de retención deben apostar a un carácter preventivo, interventivo o correctivo, por lo que los programas de esta línea deben estar diseñados con el propósito de responder a las dificultades y necesidades que presentan los estudiantes de 1° año, con estrategias de intervención y seguimiento para que así la Universidad pueda enfrentar óptimamente el fenómeno de la deserción universitaria y proponer políticas de orientación educativa y formación de habilidades integrales que ayuden al estudiante a persistir de sus estudios.

Por tanto, las distintas actividades que realizó el programa de becas han cumplido su función de nivelación, quedando plasmado en las opiniones que vertieron los entrevistados cuando se les preguntó acerca de si los talleres les ayudaron en su rendimiento académico;

*“Entonces, en lo que es particular a mí, me sirvió bastante ese programa”*  
(P9: Entrevista Individual 8, 9:89)

*“TM: Y, ¿te ayudó harto los talleres o fue como...?”*

*ET1: Sí, si me ayudaron.*

*TM: ¿Fueron necesarios?, en tu caso*

*ET1: En mi caso... algunos sí. Algunos sí.”* (P1: Entrevista Individual 2, 1:40)

Una de las particularidades que ha manifestado este estudio es el apego estudiante-mentor que generó lazos psicoafectivos con algunos agentes educativos del programa. Estos últimos fueron quienes apoyaron, orientaron y acompañaron a los participantes en el proceso de inserción universitario, interviniendo en la medida que las necesidades del estudiante lo requirieran.

En este punto conviene destacar a disposición profesional del equipo del programa, quienes brindaron su ayuda cuando el estudiante necesitó informarse y/u orientarse;

*“ [...] entre estudiantes, me gustó el tema de la beca porque siento que fue una ayuda al estar en la U, o sea uno entra como individual por así decirlo y recibir una ayuda de parte de un equipo igual es como se agradece mucho. En el tema de formación también porque yo llegué súper desinformada en el tema de las becas y todo eso y le explique a la Dany y ella me mandó a hablar por así decirlo con una persona; él me explicaba, me orientaba y todo eso, igual eso fue como bueno. De verdad agradezco de que me hayan dado esa beca.”*  
(P5: Entrevista Individual 3, 5:59)

El manejo de información ha tenido injerencia en la conformación de un grupo de profesionales especializados, quienes progresivamente se fueron involucrando en el fenómeno general y particular de la retención universitaria, ayudando a robustecer las intenciones académicas de los estudiantes, proporcionando ayuda orientativa y decisiva y estimulando la autodeterminación y la valoración de los estudiantes.

Como menciona Bensimon (2007) la capacidad de ayuda de un agente educativo está fuertemente influenciada por el conocimiento que tenga del ámbito cultural de los estudiantes y en la medida de que se de este conocimiento, el agente estará capacitado para fortalecer el autoestima y proveerá de recursos necesarios para que el estudiante sea exitoso;

*“Si, porque igual el programa se llama me Quedo en la UV, varios compañeros se fueron porque les iba mal [...], así como que no sabían entonces se frustraban y se iban no más, entonces esto de enseñarte de otra forma, ayudaba a que tu hicieras y entendieras y que hicieras que no te rindas, no frustrarte, era como ya lo aprendí puedo seguir; entonces igual creo que fue un gran ayuda; si a mí me sirvió.”* (P7: Entrevista Individual 5, 7:55)

Los mismos estudiantes han destacado las características de manejo comunicacional y disciplinario que los profesionales del programa tuvieron con ellos. El hecho de saber escuchar, preguntar y explicar ha fortalecido el clima de confianza para que ellos puedan proyectar un apoyo emocional distinto a la familia, compañeros o cercanos.

Este canal puedo abrir con eficiencia un trato interpersonal de tipo informal que aportó en el proceso de la integración del estudiante con su medio y la necesidad de compartir con sus compañeros;

*“En cuanto planificación de actividades, a las personas que conocía y detrás de ellos lo encontré... siempre lo evalué con la mejor nota posible, para mí fue lo mejor, fueron súper... fueron profesionales pero también fueron amigos, compañeros con los que uno podía tener no sé un acercamiento más profundo.”* (P9: Entrevista Individual 8, 9:83)

Es muy importante recalcar que los estudiantes no sólo han creado experiencias de compromiso con el programa sino que también han creado expectativas futuras de la beca, que tienen relación con la existencia de un compromiso institucional que tome la Universidad para poder identificar aún más las expectativas de sus estudiantes y que permita trabajar para satisfacer su cumplimiento.

Así, se puede proyectar una potencialidad y perfectibilidad del programa, llegando a involucrar a los estudiantes que presentaron menos motivación por participar de éste, e inclusive de haber entrado o no a su carrera. En cuanto a los estudiantes, estos esperan en un corto y mediano plazo que el programa opte por lineamientos que tomen en consideración las preocupaciones y valoraciones de quienes participan;

*“...lo evaluó bien pero igual tiene como que seguir mejorando. Siento que igual va [...] como comenzó el año pasado, comenzó bien pero ya se tiene que ir superando mucho más, más si va por ejemplo va en su 4º año y tendrá que ser un programa súper bueno que todos lo conozcan, pero a mi parecer en mi primer año fue como ellos recién estaban empezando, fue súper bueno. Ese es como mi evaluación hacía ellos.”* (P5: Entrevista Individual 3, 5:71)

**d) Retroalimentación.**

Comprendiendo las diversas particularidades que se han hecho presentes en cada una de las coyunturas de los estudiantes, es que se hace hincapié en que el estudiante está preocupado por señalar las deficiencias que ha presentado el programa durante su desarrollo. Con miras a mejorar exitosamente el programa, los estudiantes han comprendido su naturaleza “*piloto*”, por lo que es normal que presente errores al momento de implementar estrategias de apoyo e intervención. Por tanto, son conscientes de esta práctica de aprender por medio del ensayo y error;

*“... siento que es algo como que recién está empezando, y nunca va a ser perfecto cuando se está empezando. Pero siento que podrían haber hecho más cosas. Y no tantos talleres como de lo académico.” (P1: Entrevista Individual 2, 1:43)*

Los estudiantes buscan sistematizar el acompañamiento continuo para solucionar las deficiencias y problemáticas que se les presente en su desempeño académico, por lo que para ellos resulta contradictorio tener un programa de apoyo y acompañamiento que disponga de una metodología de trabajo que sea inconexa a sus necesidades cuando realmente necesitan un trabajo permanente y continuo. Una idea que se hace latente es elaborar un plan de trabajo académico que les permita avanzar progresivamente en su desarrollo de habilidades académicas, sociales y profesionales;

*“Por eso te digo, lo más importante que recibí del programa fue el pendrive, obviamente es mejorable porque las bases están más o menos bien, la metodología esta mejorable [...] entonces esas ayudantías, esas charlas que se yo esas mismas entrevistas pero ya de una manera de que conozcan ya a la persona y no una vez al semestre.” (P3: Entrevista Individual 9, 3:93)*

Otro elemento a recalcar es la falencia que presentó a nivel organizativo del programa al momento de coordinar y gestionar las actividades de corte extracurriculares. Esto dejó en evidencia la poca institucionalización que ejecutó la beca al momento de intervenir a los estudiantes. Así, los estudiantes manifestaron una desorganización de la beca como una intervención tardía y/o inconexa, no logrando articular debidamente un servicio de orientación que pretendiese continuamente responder a sus necesidades, haciendo falta un apoyo y valoración de la cultura universitaria de coordinación institucional para crear condiciones de éxito para actividades que aporten a experiencia educativa y formativa.

Ante esto, los mismos entrevistados proponen que la institución debe, en primer lugar, identificar las expectativas de sus estudiantes y trabajar en su cumplimiento;

*“... el año pasado fue algo desorganizado, fue un poco más tardío de lo que pudo haber sido y no todos tenían como esa noción de que tenían un mentor. Un día salíamos de clases “[...] se tienen que ir antes porque debían de ir a esta sala y “ya y por qué” y no porque tienen que ir. Fuimos y era esa actividad y ahí como que no todos habían ido, otros se habían ido para la casa y la*

*actividad igual estuvo re buena pero no todos tenían la noción de eso o que tenían a sus mentores...” (P4: Entrevista Individual 1, 4:70)*

*“Bien, creo que el programa me gusto, pero también me hubiese gustado que fueran instancias más allá de que los mentores vayan a la U y que te conversen un rato, sino a que hacer cosas, hacer cosas algo mucho más didáctico.” (P4: Entrevista Individual 1, 4:85)*

Ante estas recomendaciones Swail (2004) sugiere que cada Institución debe diseñar su propia estrategia de retención de acuerdo a las características particulares que presente la Institución y la comunidad universitaria, por lo tanto sus enfoques teóricos y modelos de análisis debiesen apuntar a esos objetivos. Por tanto, el diseño que presenta este programa debiese tener en cuenta este tipo de consideraciones que los estudiantes de su primera generación señalan para poder mejorar el programa y así dar especial importancia a una Institución que desarrolla planes de acción preventivos y no solamente planes asistencialista de naturaleza correctiva.

#### **e) Apoyo.**

Los estudiantes, a medida de que fueron incorporándose al programa, percibieron el interés del cuerpo interdisciplinario del programa por su bienestar, por su comodidad en la Universidad y por sobre todo por su estabilidad emocional. El hecho de aportar en las actividades de corte académico-orientativa no sólo orientó la estrategia de trabajo del programa, sino que también apostaron a trabajar en un ambiente de confianza, con un canal de comunicación abierto y honesto, lo que permitió fortalecer el tejido afectivo que se construyó durante la participación en los talleres, actividades, salidas, entrevistas y/o charlas;

*“...pero ya de que me fui incorporando un poco más me di cuenta de que era para nivelar, para tener un apoyo tanto a la transición del primer año de Universidad...” (P9: Entrevista Individual 8, 9:82).*

*“...al final del año terminamos igual hablando de ese tema pero fue porque ella se ganó mi confianza; igual en ese tema ella como que logro eso ese punto de mí que yo creo que nadie lo ha logrado sacar, entonces igual encuentro que es súper bueno” (P2: Entrevista Individual 7, 2:90)*

El estado de confianza logró abrir canales de comunicación en los que fluía la interacción entre los profesionales del programa y los estudiantes, lo que permitió cultivar un sentido de cercanía, comodidad y seguridad, lo que llevó a que los estudiantes forjaran un fuerte lazo con la beca de nivelación académica;

*“Cuando uno... no sé cuándo un compañero o yo teníamos un problema más personal o familiar siempre ellos estaban ahí presente entonces no fue tanto también profesional sino que también más personal pero en cuanto al programa yo no sé no tengo ningún problema pero más a los compañeros que no participaban” (P2: Entrevista Individual 7, 2:99)*

Aunque este vínculo no lo desarrolló la mayoría de los entrevistados, es un rasgo significativo de mencionar, pues constituye una instancia que valoriza el aporte que entregó programa, respondiendo a la conformación de un equipo con capacidades de escuchar, de ser guías, de ser agentes de motivación, consolidando el rol preponderante que pueden tomar los actores educativos para fortalecer el tejido social y afectivo, aportando de manera significativa en la eficiencia de la continuidad de los estudios.

#### **f) Mentorías.**

Los estudiantes que compartieron su experiencia con respecto a la figura de las mentorías, designaron a éstas como una forma de acompañamiento que incitó su desarrollo académico y reforzó los lazos sociales con sus compañeros.

La cercanía con que se desarrollaron los distintos mentores benefició doblemente a los entrevistados. Por un lado, ayudó a la formación académica por medio de las distintas formas de enseñar y reorientar los conocimientos; por otro, emuló y apreció las experiencias casi profesionales de los mentores.

La primera, se focaliza en el reforzamiento y la reorientación de los conocimientos, que muchas veces no quedan bien explicados por los académicos, generando vacíos y/o confusiones a largo plazo en el estudiantado. El nivel de involucramiento que jugaron los mentores permitió que se construyese en él una figura de *“hermano mayor”* que orienta la construcción de conocimiento por medio de la retroalimentación y el manejo de una didáctica de aprendizaje que sea entendible en el lenguaje común de los estudiantes. Según Erickson y otros (2009) la figura de los mentores opera como soportes académicos a través de la ayuda y monitoreo del rendimiento académico de los estudiantes becados, quienes compensan la falta de orientación institucional para fortalecer el contacto que tiene el estudiante con la carrera (docente) y con la institución (expectativa profesionales);

*“Yo tuve la suerte de que me tocó una excelente mentora y salió el año pasado de la carrera. Y nos apoyó mucho, el tema de la adaptación, como el de trabajar las habilidades sociales y después ella nos ayudaba con trabajos, nos revisaba los trabajos. [...] no, tuve harta suerte con ella. Nos llevamos súper bien.” (P1: Entrevista Individual 2, 1:35)*

*“Si, si porque.... como que decía “traíganme la próxima junta las cosas que les cuesta”, entonces poníamos un tema y ella como que nos buscaba información y buscaba formas de que nosotros lo aprendiéramos, entonces era más fácil*

*cuando ella nos enseñaba, como que los profes a veces tienen como palabras no sé cómo que no cachan el grado de uno y no cachan que no manejamos todo el lenguaje de la Universidad, entonces te lo explican muy profesionalmente, pero uno no está entendiendo nada [...] como que solo lo están diciendo.”*  
(P7: Entrevista Individual 5, 7:51)

El segundo punto se refiere al mentor como el ejemplo más próximo al profesional que algún día llegarán a convertirse, por lo que sus experiencias son la prueba más tangible de cómo se logra el éxito académico en la Universidad. Por tanto, sus consejos, observaciones, intervenciones fueron tomadas con atención y con intención de aprendizaje.

Junto con ello, el mentor fue también un actor que permitió agudizar la sensibilización social de los entrevistados con compañeros de generaciones más antiguas, estimulando la vinculación e integración a la comunidad universitaria. Es decir la figura del mentor permitió a los entrevistados conocer de qué se trataba la carrera, identificando las estrategias que debe elegir para obtener el éxito académico. A saber, el mentor tuvo un rol de ente consultivo ante dudas puntuales sobre la carrera o habilidades académicas y pro sobre todo fue un orientador de la carrera y de lo que es ser un estudiante de una Universidad Pública;

*“...pero detrás de todo eso ella a mí por lo menos me ayudó mucho, en el tema de que hizo ver mi carrera fuera de la Universidad, mi carrera de ¿Qué es el diseño fuera de esto, fuera de estas paredes? [...] y eso me ayudó mucho, hasta el día de hoy me hace ver...”* (P6: Entrevista Individual 4, 6:58)

Existió, por tanto, un reconocimiento de la disposición por atender las dificultades académicas, disponer de ayudas educativas y establecer una relación de tipo socio-afectiva que permitió desarrollar un espacio propicio para la sociabilización universitaria;

*“Si, yo creo que nos motivó a todos y lo hizo como del sentido académicamente como motivacionalmente. Era como que a veces teníamos el problema de que [...] ya de adonde vení tú y por qué estás aquí y como que escuchabas al otro y realmente tenía otra experiencia nada que ver a la mía y académicamente también, estaba el tema de “oye adonde estas, ya hagamos esto, lo hacemos todos juntos y así entonces eso era lo que” [...] hay gente que realmente que ni te conoce y que quiere que tú estés bien, entonces ya sea por el programa o no.”*  
(P4: Entrevista Individual 1, 4:65)

Es relevante recalcar que los mentores se transformaron en un elemento sustancial para el éxito académico de los estudiantes, quienes reconocieron la ayuda prestada, logrando conseguir un gran nivel de satisfacción personal que bordea el sentimiento de agradecimiento y motivación por seguir estudiando en la carrera;

*“Si y ella voluntad de oro, me ayudo a mí en entregas, proyectos de taller muchas veces iba antes y me ayudaba, como ella ya conocía a los profes, conocía como se manejaba la cuestión del diseño me ayudaba a mi [...] hace esto, me ayudaba caleta y me ayudo en el último proyecto que me saque un 6,0 y súper bien y ella me ayudó mucho.” (P6: Entrevista Individual 4, 6:61)*

*“Fue positivo, rindió frutos y ahora la he visto este año con los nuevos mechones, con los mechones de este año y tiene un grupo mucho más grande que el del año pasado, que igual según yo, el año pasado fue algo desorganizado, fue un poco más tardío de lo que pudo haber sido y no todos tenían como esa noción de que tenían un mentor...” (P4: Entrevista Individual 1, 4:69)*

Finalmente, los estudiantes evaluaron de manera positiva las tutorías, garantizando su efectividad en el desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes que veían necesario para confrontar a una multitud de situaciones complejas en la vida del estudiante universitario;

*“Si ayudó, pero tampoco fue así como que tuviera que estar si no hubiese seguido y porque igual me gusta la carrera, me gusta la forma como enseñan pero eso fue como una parte que ayudó a que me siguiera yendo bien y que pudiera seguir.” (P7: Entrevista Individual 5, 7:60)*

#### **g) Propuesta.**

Dentro del proceso analítico, se expresó la intención proactiva de proponer algunas modificaciones al programa, específicamente al rendimiento que tiene el quehacer de las estrategias metodológicas que utilizaban para el proceso de acompañamiento continuo.

Según Boylan & Saxon, (2009) estas prácticas son consistentes con estudios respecto de programas de acompañamiento, los que han demostrado que los cursos intensivos, las tutorías y el asesoramiento individual resultan altamente efectivos para favorecer el rendimiento académico y la permanencia en la educación superior.

En torno a esta concepción, para los entrevistados esta realidad mencionada no fue del todo exacto, ni tampoco similar, porque el contexto que entrelazaba sus necesidades con lo que proponía el programa no concordaban del todo, problematizando el proceso de atención psicoeducativa y el monitoreo permanente.

A consecuencia de ello, la implementación de estrategias de acompañamiento no alcanzó a satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, ni tampoco fue un apoyo inmediato, por lo que los estudiantes sugirieron que los cambios próximos del programa debiesen apuntar a contextualizar, entrelazar ampliamente y enriquecer a la partir de las propias necesidades de los estudiantes de la carrera y de la Universidad, apostando a un programa que no excluya sino que complemente a todos los estudiantes de la Institución.

Una de las ideas que se destacan de esta propuesta es establecer un acompañamiento continuo y que no sean intervenciones psicoeducativas desfasadas o sin sentido progresivo, ya que el potencial de los profesionales puede ser aprovechado de mejor manera para el monitoreo del plan de trabajo que está relacionado al rendimiento académico de cada estudiante;

*“Si hacen una visita a Santiago para conocerlo, más allá de lo académico, era por cumplir una actividad fuera de lo académico yo creo o más bien era por cumplir porque en verdad si tú quieres trabajar con un alumno y quieres que no deserte y que en verdad se quede en la Universidad tienes que trabajar semanalmente, periódicamente y no puedes estar trabajando una ida al psicólogo el primer semestre y una ida al psicólogo al segundo semestre, eso no sirve de nada o sea si yo le decía “oye me va mal en esto o mira me está yendo mal en esto ¡Ayúdame!” jamás podría hacerse eso, del primer minuto que estás en la Universidad el deber es tuyo el de estudiar, ese es el punto de que el programa tiene buenos fines pero están mal enfocados.” (P8: Entrevista Individual 6, 8:93)*

*“Me quedo en la UV si bueno pero necesitan un plan de acción mucho más fuerte, enfocado en cada carrera, en la problemática de cada carrera y ahí apuntar, y ahí en el tema de mi carrera la orientación totalmente.” (P6: Entrevista Individual 4, 6:67)*

Comprendiendo que el proceso de incorporación o inserción al mundo universitario supone para el estudiante enfrentarse a diversos desafíos, es que las estrategias de acompañamiento según los entrevistados debiesen apuntar hacia un monitoreo permanente y continuo con los profesionales que acogieran sus necesidades académicas y afectivas, y además plantear un plan de acción que ofrezca soportes de apoyos específicos;

*“Si eso era, entonces igual como que las notas reflejaban en cierto puntos las capacidades que teníamos y no estábamos en el programa por que sí, presentábamos capacidades... yo creo que en general no era tan difícil y ojalá puedan establecer un mejor programa porque tienen todo para hacerlo, destacando lo positivo tiene muy buenas intenciones, buenos profesionales, buenas actividades pero no sé concretan con la realidad y el contexto de cada carrera y de los estudiantes.” (P8: Entrevista Individual 6, 8:99)*

En suma, la sistematización del acompañamiento continuo se puede constituir como una importante herramienta de apoyo para la integración a la vida académica y la orientación de estrategias de aprendizaje para el proceso formativo de los estudiantes de la Universidad, y esto los entrevistados lo expresan por medio de sus propuestas de mejoramiento hacia la beca de nivelación académica.

## 5.2 FACTORES PERSONALES

### 5.2.1 FAMILIA.

A partir de la referencia teórica del modelo de Ethington (1990), que estructura un arquetipo basado en la teoría de las conductas de logro de Eccles et al. (1983), se señala con evidencia empírica que el apoyo y el estímulo que recibe el joven por parte de su familia incide sobre su autoconcepto académico y su nivel de aspiraciones.

Según Sebastián Donoso y otros (2010: 13), *“una de las premisas centrales de Eccles es que el rendimiento académico previo influye significativamente en el desempeño futuro del estudiante al afectar su autoconcepto, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativa del éxito.”*

En este sentido, este modelo demostró empíricamente que el nivel de aspiraciones tenía un efecto directo sobre los valores de los estudiantes, siendo influenciados por el grado de apoyo y estímulo que brinda la familia. Este nivel de influencia incide sobre el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones de los estudiantes.

Considerando lo planteado, es que se articuló el análisis significativo de la categoría familia de la siguiente manera:

- a) Apoyo: Vocacional- Emocional – Económico.
- b) Comunicación con la Familia.

#### a) Apoyo.

El análisis discursivo demostró mediante un consenso –de carácter mayoritario- la existencia inicial y transitoria del apoyo de la familia (entiéndase padres, hermanos, tíos y abuelos) en la toma de decisiones en los procesos de selección, iniciación y perduración del programa de estudio optado por los estudiantes;

*“Si, la familia es un pilar súper fundamental para poder avanzar en tu carrera porque no solo ya decidiste estudiar una carrera sino que también tener irte a vivir sola, separarte de la familia, de los amigos, es ya es como independizarte en algunas cosas sola y también no es un cambio no solo para ti sino que también para la familia.” (P9: Entrevista Individual 8, 9:15)*

El apoyo de la familia posee distintos grados de involucramiento dependiendo de la realidad de cada estudiante, existiendo un trabajo de apoyo emocional (lazos afectivos) que genera expectativas de éxito a los estudiantes. De esta manera, la estabilidad emocional de estos se basa en la confianza y seguridad de tener a quienes contarles de sus logros y sus problemáticas de adaptación a la nueva realidad universitaria;

*“Es que a veces me ayudo con la familia, como que la personalidad que tenía antes después de mostrarle a mi papá que me la podía eso ayudó como familia y me dio... me siento súper bien...” (P4: Entrevista Individual 1, 4:52)*

*“...en un almuerzo familiar y estaban hablando sobre los tipos de marcapasos y que se yo, entonces hablaron algo súper nada que ver que lo dijo un tío que vio Doctor House, algo estúpido y lo dijo creyéndose el sabelotodo y yo se lo corregí delante de todos, dije eso no es así y todos quedaron “ y ¿Por qué sabe tanto?” estoy estudiando, hice un trabajo sobre esto y ahí fue cuando mi papá quedó convencido de que realmente me gusta la carrera y estoy estudiando para, y desde ahí que siento que él me está apoyando como para bien.” (P2: Entrevista Individual 7, 2:12)*

Por tanto, el proceso de adaptación al entorno universitario en gran medida se ha debido al apoyo emocional que ha brindado la familia durante este periodo.

Teniendo presente esta premisa, se entiende que los niveles de apoyo van variando según las “realidades familiares” de los estudiantes entrevistados. En este contexto es que se desglosará el apoyo vocacional, entendiéndose como menciona Lagos & Palacios (2008) como el proceso de acompañamiento, asesoramiento a los estudiantes en la toma de decisión referida a la continuación de estudios; bajo los siguientes parámetros:

- Cercanía con la profesión o Familia con Estudios Universitarios.
- Información del programa y la profesión Universitaria.
- Aceptación de Capacidades.

#### **a.1) Apoyo Vocacional.**

##### **a.1.1) Cercanía con la profesión o Familia con Estudios Universitarios.**

Dentro de este parámetro se señalan dos elementos importantes al momento de comprender el nivel de apoyo familiar que han tenido los estudiantes en el proceso de iniciación y desenvolvimiento en la adaptación a la comunidad de aprendizaje. Estos son:

- Tener experiencia referencial de algún familiar, que simboliza un modelo a seguir para proyectar sus metas profesionales a futuro. En este caso la experiencia de la madre y/o tíos(as) que llevaban a los estudiantes cuando estos eran pequeños a sus lugares de trabajo, y que a corta edad aprehendieron las secuelas de las realidades laborales que se vivían, proyectándolas como un ejemplo inspirador;

*“...desde chica mi tía y mi mamá me llevaban a trabajar, siempre en la Municipalidad de la Ligua y siempre mi mamá estuvo un tiempo sola entonces no tenía como después del colegio donde me quedaba, entonces le daban la oportunidad de yo estar con ella en el trabajo, entonces de chica siempre estuve ahí presente como atendían los problemas que tenía la ciudad en general porque todos iban, como es pueblo chico toda la gente iba por problemas diferentes. Entonces eso me llamaba la atención y al final toda la vida viví en*

*ese ambiente y me acostumbre y me llamó la atención me gustó y quería aprender más sobre eso.” (P9: Entrevista Individual 8, 9:9)*

*“Además que mi mamá está feliz, porque mi mamá es técnico en TS. Como ella lo estudió en la media, estaba como súper feliz porque voy a sacar el profesional y voy a seguir la misma carrera que mi mamá. Siendo que mi mamá nunca ejerció tampoco porque toda su vida se dedicó a nosotros. (P1: Entrevista Individual 2, 1:53)*

En algunos casos particulares, los entrevistados manifestaron aspiran a profesionalizar los estudios técnicos de sus familiares, que en su mayoría poseen solo estudios secundarios de su profesión. Lo anterior significa, para el grupo familiar, un logro de superación y de proyección de expectativas académicas en estas nuevas generaciones, siendo recibido como una noticia excelente y, por tanto, una responsabilidad familiar.

- Tener la experiencia de algún familiar (en su mayoría hermanos y/o primos) que estuvo o está actualmente en alguna Institución de Educación Superior. Esto ha significado que la familia posea ciertas experiencias con el proceso de ingreso, iniciación y perduración en la Universidad, por lo que la presión de adaptarse a esta nueva rutina no es tan impactante (adaptación mucho más fluida). En paralelo, el estudiante ya tiene una breve reseña de la experiencia del quehacer de la Universidad, por lo que no se ve afectado al momento de tomar las decisiones pertinentes, aunque esto no asegura que acepte los consejos de sus cercanos;

*“Igual tenía a mi hermano que estudiaba, o sea estudia en Talca y es una ciudad súper fome [...] Entonces yo he visto un cambio en mi hermano, que solamente casa y Universidad, que vive al frente de la Universidad y que no tiene mundo. Entonces yo no me quería encerrar a eso. Yo quería ganar experiencia, ganar mundo y eso. Por eso decidí venirme para acá.” (P1: Entrevista Individual 2, 1:2)*

*“No una obligación pero o sea mi hermana estudia igual entonces para mí era pasar otra etapa y entrar a la U. Mi hermana igual estudia en la Valpo. Tampoco mis papás estaban así como ‘ahh tú tienes que entrar’ pero era como cosa mía, yo sabía que hacer o sea.” (P7: Entrevista Individual 5, 7:6)*

Dentro de este último elemento, apareció minoritariamente otro tipo de lectura significativa que bordea una pequeña variación comparativa, y que ejerció una pequeña presión en los estudiantes al momento de comparar la experiencia de un familiar cercano con la experiencia propia. Esto se ve reflejado en el caso de cambio de carrera, que si bien fue tomado de forma positiva por la familia, sí generó cierta suspicacia al momento de cuestionar la opción que el estudiante deseaba tomar;

*“Es que igual mi hermana estudió 4 años Ingeniería Civil y en el cuarto año se cambió, se cambió de carrera entonces. ... A trabajo social, entonces como ahí obviamente gastar plata todo eso era lo único que me decían “Elige lo que tú quieras pero algo que después no me arrepienta...” (P7: Entrevista Individual 5, 7:22)*

Las opiniones vertidas por los estudiantes que señalaron la existencia de un apoyo familiar, han demostrado que tuvieron mayor grado de cercanía al momento de decidir y perdurar en el programa de estudio, y en consecuencia presentan menores niveles de presión, y mayor capacidad de decisión.

#### **a.1.2) Información del programa y la profesión Universitaria.**

Con respecto a este parámetro, el grado de apoyo no fue inicialmente explícito en los casos de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil Biomédica, pues al ser una carrera de corte no tradicional las familias desconocían su perfil, su proyección y su quehacer profesional. Por tanto, el nivel de información de la familia fue un factor influyente en el tipo apoyo emocional y vocacional hacia el estudiante;

*“Mal, o sea fue una de que no conocían la carrera...” (P2: Entrevista Individual 7, 2:8)*

*“La verdad igual estaban como medios desinformados porque mi carrera biomédica no es algo que lo conozcan todos, de hecho decirle a mi familia era que todos me preguntaban de qué se trataba la carrera porque nadie la conocía, pero como igual ingrese a una Universidad Estatal, ellos estaban súper felices, entonces para ellos era un orgullo que un hijo entre a una Universidad estatal...” (P5: Entrevista Individual 3, 5:5)*

En consecuencia, la capacidad de información fue un factor determinante pero no concluyente para transformar a la familia en el soporte necesario que los estudiantes necesitaban. Aun así, no quita que el factor de lo “desconocido” sea un elemento a solucionar desde la visión orientativa-vocacional.

Dejando de lado estas excepciones, la voz predominante señaló que existió en un inicio el apoyo intrínseco de las familias hacia la decisión que tomaron los estudiantes, aunque en algunos casos fue un trabajo demostrativo y explicativo.

### a.1.3) Aceptación de Capacidades.

Uno de los aspectos relevantes dentro del apoyo familiar es el conocer las capacidades académicas, emocionales y sociales del estudiante, para así comprender sus decisiones vocacionales y profesionales.

Este parámetro, tras el análisis discursivo, se tornó complejo ya que significó interpretar el tipo de relación comunicativa y de confianza que tenían los estudiantes con sus familias y viceversa.

Tras su análisis se expresaron tres opiniones latentes. Estas son:

- ***Demostración de capacidades.***

Se entiende la expresión “demostraciones de las capacidades” como la desinformación de la familia de la capacidad real que tiene el estudiante con su carrera y que, por lo tanto, se manifiesta como una pequeña subestimación.

Esta visión se transforma, a fin de cuenta, como una demostración del éxito y la seriedad que tiene el estudiante durante el pasar del primer año de la Universidad. Como consecuencia gradual, la familia va aceptando y apoyando al estudiante en su decisión de estudiar una determinada carrera universitaria.

Esta demostración de capacidades depende de la comunicación y la información que tiene la familia y el estudiante;

*“Sí, porque que mi papá dijera que sí vio que igual me estaba sacando la cresta, me estaba yendo bien en la U, estaba buscando así como a escondidas como me podía ayudar económicamente yo misma, entonces ... y me apoyo... y que no estaba carreteando, era que realmente vine a estudiar. (P2: Entrevista Individual 7, 4:58)*

- ***Estabilidad emocional.***

La interpretación de este elemento depende, particularmente, del tipo de confianza que tiene la familia con el estudiante. En general, esta preocupación se basa en el historial previo (dificultades en el sistema escolar secundario) que posee el estudiante al momento de ingresar al mundo universitario.

Se descarta a priori el cuestionamiento del rendimiento académico, pero sí se manifestó un cuestionamiento de la estabilidad emocional que genera la inserción a una nueva red social, a un nuevo mundo educacional, a una nueva aspiración profesional.

Aun así, la familia a medida de que vio un excelente balance de este proceso, demostró apoyo intrínseco;

*“...otra que no tenían fe de que yo iba a seguir estudiando... En ese sentido ellos igual son, se ponen de acuerdo y se unen y pueden conversar esas cosas,*

*pero igual ahora se dieron cuenta que yo estoy encantada con la carrera ahora.” (P4: Entrevista Individual 1, 2:8)*

- **Confianza de las Capacidades.**

Relacionado con la demostración de capacidades y la comunicación integrativa que tiene la familia con el estudiante, este elemento se comprende como la expresión de aceptación, de confianza y la muestra de respeto a las decisiones que opte el estudiante. El nivel de comunicación, es fundamental para entregar confianza al estudiante, traduciéndose en la independencia y libertad que los estos buscan al momento de integrarse al mundo universitario.

La familia confía en las capacidades que tiene el estudiante (referencia a su desempeño escolar) y entiende el desafío académico y social que se enfrentará.

Esa confianza se manifiesta tanto explícita como implícitamente en la mayoría de los casos de los estudiantes entrevistados;

*“Si en el colegio era igual, o sea yo siempre ando preocupado por el tema de los ramos, pero sabía que si no se si repetía igual iba a recibir el apoyo de mi familia por así decirlo [...]” (P5: Entrevista Individual 6, 4:15)*

*“Si mi mamá lo entendía porque sabía que me metí presionada de cierta forma a la Universidad a cualquier cosa, como lo primero que se me ocurrió y como [...] al final era diseño pero uno nunca sabe cómo será después el tema laboral, es complicado, porque esta carrera uno tiene que surgir sólo en verdad [...]” (P5: Entrevista Individual 3, 6:11)*

## **a.2) Apoyo Económico .**

En este punto los entrevistados expresaron la significación que poseen los recursos económicos al momento de “invertir” en la continuidad de sus estudios.

La voz mayoritaria señala que la carencia de recursos económicos significa rotundamente la exclusión y privación del derecho a educarse, lo que para las familias y para el mismo estudiante es un problemática inicial (al momento en que decide ingresar a la Universidad) y constante (*¿Cómo vamos a costear en el tiempo la carrera universitaria?*);

*“[...] si yo no tenía beneficios de lo que es del Estado, beca o algo así ellos no me iban a pagar la carrera, me dijeron “si tú no tienes beneficios no te pagamos la carrera y no estudias por, te esperas un año y te decides bien y ahí nosotros vemos que hacemos.” (P2: Entrevista Individual 7, 2:19)*

Comprendiendo la influencia del factor económico (recursos), los entrevistados señalaron que sus familias valorizan la figura de apoyos/ ayudas económicas externas (Sistema de Becas) y en menor

medida Créditos Universitarios como un soporte sustancial para ingresar y permanecer en el Sistema Educacional Superior.

Así pues, es visto de buena manera que las Instituciones Educativas Superiores tengan un sistema de apoyo o becas que sea accesible y transparente, dado que se puede transformar en un soporte significativo para el estudiante y sus familias, proyectando el éxito del ingreso y su permanencia en la institución;

*“Sí, es que estaba tan urgida porque mi papá no me iba a dar los estudios cómo que se había cerrado habíamos discutido y todo, entonces estaba viendo todas las posibilidades para verlas por mí y después a último minuto ya que me iba a pagar la carrera, entonces en ese entonces ahí ya había averiguado las becas y como era primer año, se supone que a los de primer año les dan becas y crédito del Estado.” (P4: Entrevista Individual 1, 4:54)*

*“...ellos estaban súper felices, entonces para ellos era un orgullo que un hijo entre a una Universidad estatal, más si es aún como que el tema de los dineros, en una Universidad Estatal hay más como beneficios por así decirlo, ahora tengo la Gratuidad, entonces como que ellos igual lo abordaron bien [...]” (P5: Entrevista Individual 3, 5:5)*

El lograr obtener alguna ayuda externa significa un alivio, una desligación y un resguardo económico para las familias, ya que es complejo suponer la inversión anual de una carrera profesional, especialmente en familias de los primeros tres quintiles.

En un caso particular, uno de los entrevistados señaló que por su condición socioeconómica no pudo acceder a ningún beneficio económico por lo que se vio privado de poder acceder –en un primer momento- a estudiar. Dicha situación cambió cuando decidió aplicar el derecho de estudiar gratuitamente en la Universidad de Valparaíso por ser hija de una Funcionaria de la Institución, lo que significó para la familia expectativas de éxito profesional, pero también una reorientación vocacional por parte del estudiante ya que se tuvo que limitar a escoger esa Institución por sobre otras;

*“Aparte, claro yo no saqué ninguna beca por el tema de los quintiles y que se yo, la cuestión es que no iba a salir... no saqué un así gran puntaje y tampoco saqué un gran ranking del colegio entonces no tenía beca, no tenía o sea con suerte iba a postular al CAE, entonces pensé en otra Universidad, también se me hacía súper difícil para mí y mi familia, pensando que acá podía estudiar gratis cien carreras si quería.” (P6: Entrevista Individual 4, 6:13)*

Por último, voces minoritarias en el estudio expresaron la preocupación de depender de sus familias para financiar sus estudios. Esto se vio reflejado en la solicitud emanada de los estudiantes de

“independizarse” de cualquier ayuda familiar y velar ellos mismos por su bienestar, ya que su familia en un primer momento no apoyó su decisión profesional;

*“Ni voy a meter ni a mis papás porque ellos no me estaban dando como su apoyo y dije ya perfecto, me dieron los beneficios y me los están dando los beneficios a mí yo seré mi aval y mi mamá me dijo yo te acompaño...”*  
(P2: Entrevista Individual 7, 2:35)

## **b) Comunicación con la Familia.**

De manera implícita, los entrevistados valoraron la comunicación familiar como una forma de entrelazar el apoyo emocional que necesitan. Si bien esta valoración no se expresa con claridad, la necesidad de esta fue mencionada dentro de las siguientes expresiones:

### **b1) Presión de la Familia.**

En un principio se expresó de manera bastante minoritaria la idea de que familiares cercanos (entiéndase, tíos–primos) aplicaran relativamente una presión psicológica al estudiante sin conocer su realidad.

Esta falta de información produjo un sentimiento de incomodidad, que fue expresado en un discurso negativo, de cuestionamiento del desempeño académico y desenvolvimiento social. Por ende, al ser una problemática ajena al círculo familiar cercano (padres-hermanos) produjo un sentimiento de molestia y la reproducción de un ambiente relativamente negativo.

Aunque la estudiante no se vio afectada al final del año en su rendimiento, si expresó un desgaste emocional gradual.

A excepción de este caso, las voces predominantes señalaron que no vivieron una presión familiar constante sino más bien valorizaron el espíritu colaborativo y comprensivo de sus familias;

*“[...] esa presión de la familia no la encuentro en mis papas porque siempre me ha apoyado pero a esa familia ah tíos primos que no están muy cercanos a ti que no saben lo que tú viví, esa presión de ellos como que te hace pensar negativo y al final te hace mal a ti, en tu desempeño durante el año entonces [...]”* (P9: Entrevista Individual 8. 9:26)

## b2) Confianza.

Dentro de esta idea, la confianza familiar se manifiesta en la transparencia comunicativa. Así, nos encontramos con dos expresiones:

Por un lado, el ejercicio negativo de engañar a la familia, que se expresa en prácticas de ocultación y/o tergiversación de la información, con miedo a futuras represalias del actuar del estudiante, como por ejemplo la negación a futuros permisos a actividades de corte extracurricular o limitación de los tiempos libres que dispone para sociabilizar.

En el caso de los estudiantes que también tienen un familiar cercano en calidad de estudiante universitario se da la naturalización de replicar el ejercicio involuntario, reproduciendo este malestar y pagando “los platos rotos de otros”.

Esta práctica se dio en casos puntuales del estudio, y fue un punto que los estudiantes debieron de limpiar y trabajar durante el primer año. La confianza se gana con hechos;

*“Y eso fue, que yo después un fin de semana x a las dos semanas yo iba a salir y me dijeron “No” y yo “¿Por qué no?... Porque tu hermano me mintió y yo mamá si él no puede salir, yo te digo voy a la casa de un amigo y después vamos a salir a una disco allá mismo en Valpo [...] no es que no y la cuestión y yo mamá yo no te estoy mintiendo, él fue quien te mintió”... Uno se perjudica.”*  
(P2: Entrevista Individual 7, 2:42)

Por otro lado, se expresa de manera positiva el resultado que genera la confianza sólida que brinda la familia al estudiante, ya que independiente de la lejanía demográfica en la que se encuentra hay un respaldo emocional y una entrega de seguridad a la responsabilidad que tendrá el estudiante en su proceso de inserción.

En cuanto a la familia, no se presentan actitudes reacias al desempeño y el desenvolvimiento académico y social, sino más bien representa respaldo y seguridad del quehacer del estudiante.

Esta expresión no fue del todo trabajada en el estudio, pero aun así es interesante mencionarla debidamente;

*“Mi mamá sobre todo estaba súper feliz que yo me viniera, porque igual quería que me venga. Porque por más que esté sola acá igual tengo Santiago a una hora y media, dos horas. Entonces cualquier problema que, no me ha pasado nada, [...] yo igual iba a tener familia aquí, como cerca, como mi abuela, mis tías. Entonces estaba bien, estaba bien contenta.”* (P1: Entrevista Individual 2, 1:3)

*“...mi familia es como bien, no es como que te darán un apoyo así como me vayan a felicitar o que me hayan hecho una comida por haber entrado a la U, eso no, mi familia es como más lo toman como más a la ligera como así decirlo, como que me felicitaron por haber entrado a la U, pero más que eso no... Ellos no son tan como así preguntarme como te ha ido, no me presionan con el*

*tema de los ramos, si me echo un ramo ellos me van apoyar pero no es como que exigencia de su parte...” (P5: Entrevista Individual 3, 5:7).*

**b3) Apoyo de cercanos (familiares).**

Considerando que varios de los entrevistados no son de la región, ellos no sólo pasan por el proceso de adaptación al nuevo entorno académico y social, sino que también viven alejados de su familia, lo que significa un desgaste emocional y la presión de tener mayores responsabilidades.

En el estudio brotó una opinión no lejana a esta realidad, y que tiene que ver precisamente con buscar apoyo a familiares cercanos para suplantar de alguna forma la imagen de la familia y hallar en ellos el sustento emocional que necesitan para este proceso.

De la misma forma que se señaló en el ítem presión familiar, lo relevante de la comunicación es la confianza y el respeto (espacios sociales y académicos) que brinda la familia al estudiante, para así transformarse en una red de apoyo y no una red de intervención;

*“...fue difícil ese año y al final de año le dije a mi mama “sabes que no, no quiero seguir con ellas no me puedo acostumbrarme me desconcentra además con los estudios”, porque estaba sola y eso me estaba haciendo mal no me concentraba en los estudios, entonces ya me dijo “ya hablamos con tu tía te vas para ahí a ver si te acostumbras o si no vemos qué hacemos”, entonces psicológicamente me estaba afectado el estar sola.” (P9: Entrevista Individual 8, 9:18).*

## 5.2.2 MOTIVACIÓN

Un aspecto importante de recalcar es el grado en que los estudiantes se esfuerzan para conseguir sus metas académicas, que consideran como útiles y significativas (Santos et al, 1990). Cuando un estudiante valora su trabajo, se despierta en él el interés de esforzarse para alcanzar las metas definidas.

Dentro del discurso global de las entrevistas, apareció este aspecto y resulta interesante de mencionar, ya que supone la conciencia de las responsabilidades académicas y profesionales y la postura frente a disputar dificultades universitarias.

Si bien esta meta-categoría puede estar presente implícitamente en otra categoría o sub-categoría, es importante reportarla independientemente, puesto que se puede trabajar abiertamente de manera más acotada, sin perder el aporte analítico del proceso multifactorial de la inserción universitaria.

Es así que se dispondrá de solo una sub-categoría. Esta es:

Motivación como un logro personal.

### a) **Motivación como un logro personal.**

Como bien señala Abarca (1995: 17) *“la motivación se entiende como el 2el requisito de alcanzar metas, de superarse, de descollar, de obtener altos niveles de desarrollo personal.”* Es decir todas las personas tienen esa necesidad en mayor o en menor grado, lo que determina su perseverancia, la calidad y los riesgos que se optan y la consistencia para hacer frente a sus retos y objetivo.

Vale la pena resaltar el sentido de superación personal que experimentaron algunos estudiantes al momento de escoger estudiar la carrera que les apasionaba, superando los desafíos previos al ingreso de la Institución, fortaleciendo las actitudes positivas de perseverancia y disponiendo de una confianza personal que les ayudaría a insertarse al desafío profesional;

*“el grupo que se creía como el mejor, el grupo de la vida que me hizo bullying, las niñas se creían las estrellas que iban a entrar a Universidades que se yo, ninguna entro a estudiar ni Universidad Pública ni Universidad Privada, a ninguna, entonces yo me sentía muy feliz, entonces fue como un gran logro para mí...”* (P2: Entrevista Individual 7, 2:17)

Según Polanco (2005) la valoración y la superación son dos elementos que se expresan naturalmente entre los estudiantes, argumentando que su satisfacción reside en el hecho de poder aprender en un ambiente de universalidad del conocimiento, pues cada aprendizaje logrado ofrece un escalón más en la meta hacia su logro académico.

Un segundo elemento es la conciencia que tomaron los estudiantes ante las responsabilidades que tienen como universitario, asumiendo sus deberes con madurez y con mesura.

Como señala Ausubel (1981) este tipo de motivación produce que exista mayor persistencia, más éxito en la solución de problemas y mayor aprovechamiento académico a corto y largo plazo.

Dentro de la literatura humanística esta tipo de motivación –llamada intrínseca- se destaca por la libertad personal, la autodeterminación y el esfuerzo personal;

*“...sugirió que las necesidades humanas están jerarquizadas y que tienden a satisfacerse según el orden de la misma.” (Fadiman & Franger, 1979: 355-356).*

*“... entonces cuando me decidí por Trabajo Social fue cuando... no sé si fue un momento fue no sé un día y se me vino todo el momento a la cabeza y dije ya voy a estudiar Trabajo Social; no se me acordé de mi familia... cuando chica iba a trabajar con mi mamá, cuando estuvo todos los meses mi tía enferma porque tuvo cáncer entonces todos los problemas que trajeron a la familia me inspiraron a elegir trabajo social y a estudiarlo...” (P9: Entrevista Individual 8, 9:10)*

La composición del “yo estudio y yo me motivo” reconoce las razones de porque estudia, demostrando satisfacciones por sus necesidades personales y/o sociales, interés por los contenidos de la especialidad y por el proceso de adquisición de los conocimientos para enfocarse en su formación. (Núñez & Peguero, 2010: 142);

*“Como que igual participaba pero no tanto, fui muy enfocada siempre esa es la verdad fui enfocada el primer día la verdad es lo que quería.” (P8: Entrevista Individual 6, 8:41)*

Según Skaalvik (1997), en un estudio referido a las metas centradas en el yo, informa de la asociación positiva de las metas de aprendizaje con el autoconcepto académico, autoeficacia y autoestima, mientras las metas de evitación se relacionan negativamente con el autoconcepto académico. Las metas de aumento del yo se relacionan positivamente con el autoconcepto, autoeficacia, trabajo escolar y autoestima, mientras las metas autodefensivas del yo, se relacionan con una alta ansiedad.

Finalmente, los estudiantes que vivieron la motivación como un logro personal, dispusieron de la centralidad de sus expectativas como una tarea valiosamente cumplida y que intrínsecamente traerá consecuencias psicológicas que repercutirán positivamente el desempeño académico y social del estudiante. De todas formas se puede entender que este tipo de motivación es leída como la capacidad de no demostrar que es peor que los otros.

### 5.2.3 ESFUERZO PERSONAL

Comúnmente se asocia el éxito del estudiante universitario a su esfuerzo personal, a su iniciativa, a su actitud proactiva, a su autodisciplina y a su responsabilidad. Dentro del marco de la teoría social cognitiva, Salanova, Cifre, Grau, Llorens & Martínez, (2005) hacen referencia a la competencia cognitiva como aquellas creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar lo necesario para obtener el nivel de logro deseado, o autoeficacia, entendida como capacidad o habilidad intrínseca del individuo para alcanzar sus metas, que es una característica trascendental en el desempeño académico. Esta característica se cimienta en la repetición de experiencias de éxito que el individuo haya alcanzado, observando el logro en los demás, en las críticas verbales positivas y los estados emocionales y somáticos.

Durante la revisión analítica de las entrevistas surgió un aspecto innovador en el estudio, que supone la valoración de las actitudes, acciones y pensamientos de autorrealización que experimentaron los estudiantes durante su proceso de inserción universitario. Si bien esta meta-categoría puede estar asociada a otra sub-categoría, es necesaria exponerla de manera única, puesto que conlleva a un trabajo particular en su análisis. Esta meta-categoría se titula “Esfuerzo Personal” y consta de dos subcategorías:

- a) Esfuerzo Personal: Visión de la (auto) eficacia.
- b) Autonomía como Responsabilidad.

#### a) **Esfuerzo personal: Visión de la (auto) eficacia.**

La preocupación de los estudiantes por lograr sus metas y responder a las exigencias académicas y sociales que el ambiente universitario les impuso es comprendida como una experiencia positiva y significativa para autoevaluar su nivel de autoeficacia, sus capacidades y sus habilidades durante el transcurso del año académico 2015. De tal forma, es que a nivel global los estudiantes asumen su autoeficacia desde dos perspectivas: a) Autoeficacia para responder a las exigencias académicas y sociales del quehacer universitario; b) Autoeficacia para responder a sus expectativas personales. Ambas visiones denotan la transformación de los esfuerzos en resultados, que demuestran que las competencias personales sobre cuanta efectividad puede tener alguien al afrontar una variedad de situaciones estresantes (Choi, 2004; Luszczynska et al., 2004; Luszczynska et al., 2005);

*“Yo he pasado absolutamente todo y con buenos promedios igual arriba de 5,0.” (P6: Entrevista Individual 4, 6:45)*

*“...al final no sé empecé con un 4 y termine con un 6,5, entonces fue como una escala, yo siempre digo que fui escalando poco a poco...” (P8: Entrevista Individual 6, 8:44)*

Precisamente la autoeficacia toma un papel preponderante para instar a los estudiantes a seguir creyendo en sus capacidades de logro y superación. Citando a Bandura (1987: 416), *“el estudiante a medida que cree en sus capacidades va organizando y ejecutando sus actos a modo que le permiten alcanzar el rendimiento deseado”*. En este sentido, los entrevistados perciben sus capacidades cognitivas, sociales y actitudinales como una base sólida (pero en desarrollo) que les permitirá afrontar las situaciones que se les presente, demostrando que poseen comportamientos positivos que se replican en sus pensamientos y se despliegan en sus intereses por formarse como profesionales;

*“Sí o sea con todo lo aprendido yo creo que igual somos capaces de afrontar esas situaciones. En primer año igual tuvimos un pequeño acercamiento con eso de un día pero nos dimos cuenta que con tan sólo uno o dos meses que teníamos de haber entrado ya lo sabíamos afrontar, controlar.”* (P9: Entrevista Individual 8, 9:99)

*“Totalmente. Es como que te digas: “yo puedo acá”, “me la puedo y voy a seguir.”* (P1: Entrevista Individual 2, 1:19)

Un segundo rasgo que brota de la autoeficacia, es el esfuerzo personal y la perseverancia de los estudiantes para enfrentar a determinados retos e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles (Vera et al., 2011).

La perseverancia es leída en estas líneas como la fuerza de voluntad, la disciplina para persistir en sus deseos y el carácter para mantenerse firmes frente a los obstáculos. Como dice González -Maura (2000: 78), *“la perseverancia implica la disposición de llevar adelante los propósitos y decisiones adoptadas independientemente de los obstáculos que haya que vencer. La inconstancia caracteriza a los sujetos que abandonan el camino tomado ante el surgimiento de obstáculos.”*

En consecuencia, podemos asociar esta relación esfuerzo personal -perseverancia con la sub-categoría motivación, siendo una clave explícita para comprender el comportamiento positivo que dispusieron los entrevistados. En este caso, la motivación según lo que expone Herrera, Ramírez, Roa & Herrera (2004) se representa como lo que originariamente determina que la persona inicie una acción, dirigiéndose hacia un objetivo y que persista en alcanzarlo;

*“... pero respecto a lo académico pucha no tenía internet, no tenía computador, se me había quemado todo entonces como que ya veía que la dificultad como que la iba a pesar, de cómo lo voy hacer con los trabajo, “me va a costar mucho”, entonces ahí dije “tengo que luchar.”* (P8: Entrevista Individual 6, 8:19)

*“Sí, si yo creo que el que resiste y aguanta todo eso es quien sale de la carrera, es quien está metido y el que le gusta más.”* (P6: Entrevista Individual 4, 6:41)

*“Claro, yo sí quiero yo puedo, uno se tiene que colocar metas en la vida, si uno no se pone metas en la vida es como “pucha y ¿para qué lo estoy haciendo?”* (P2: Entrevista Individual 7, 2:78)

Una de las estimulaciones que experimentaron los entrevistados, fue la actitud proactiva que tomaron para potenciar el raciocinio de la auto-eficiencia.

El “trascender el ego” (Figuroa, 2005) manifiesta esta actitud del auto-mejoramiento continuo, basado en la formación de un carácter productivo que busca el perfeccionamiento.

En este contexto, la actitud proactiva refleja el interés intrínseco por superar las falencias o el déficit académico que la realidad académica le entrega, aspirando a la búsqueda por sobreponer esa desnivelación o carencia de habilidades y/o conocimientos disciplinarios;

*“Si totalmente. Se supone que en segundo año nos preparan para los talleres, pero no siento ninguna preparación, por ningún lado los talleres, lo que se de ellos es porque yo lo he investigado y yo he ido personalmente.” (P6: Entrevista Individual 4, 6:81)*

La inclinación por aprender correctamente los conocimientos por sobre la calificación fue también un elemento que emergió minoritariamente en las voces de los estudiantes. De acuerdo esta línea, apostaban a que las expresiones de sus resultados no fuesen signos huecos y carentes de significados para aprender el logro de un aprendizaje. Por tanto, de ninguna manera los indicadores numéricos eran determinantes para “medir” su progreso obtenido.

Como afirma Santos Guerra (2003: 71), *“cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje. Cuando tiene una gran incidencia el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar.”*

*“... por lo menos lo tomó de una manera así, mis pares y mis cercanos también lo toman de esa forma... creo que hay que ser más proactivo y más allá de la nota -en verdad no me interesa la nota- después más allá de la nota es juntar experiencia...” (P8: Entrevista Individual 6, 8:55)*

## **b) Autonomía como responsabilidad.**

Los estudiantes valorizaron positivamente el proceso de maduración que experimentaron durante su primer año universitario, comprendiendo su naturaleza transitoria que ayudó a formarlos como personas integradas e insertas en una comunidad educativa que requiere un cierto grado de madurez psicológica.

Como estudiantes debieron demostrar la autosuficiencia, el autocontrol y la autonomía para responder responsablemente a las necesidades, deberes y exigencias que la comunidad educativa les demandaba. Asimismo, los estudiantes que presentaron esta tónica autónoma de cumplir sus responsabilidades demostrando simbólicamente que requirieron de estabilidad y madurez emocional para enfrentar de manera apropiada a la realidad, solucionar de forma adecuada sus problema y tener a su vez mejor autocontrol de su conducta;

*“... con todo lo aprendido yo creo que igual somos capaces de afrontar esas situaciones. En primer año igual tuvimos un pequeño acercamiento con eso de un día pero nos dimos cuenta que con tan sólo uno o dos meses que teníamos de haber entrado ya lo sabíamos afrontar, controlar.” (P9: Entrevista Individual 8, 9:99)*

Los estudiantes que viven alejados de sus familias señalaron que el proceso de “libertad de acción” fue experimentado con mesura y tranquilidad, comprendiendo que la carencia de madurez significaba la incapacidad por lograr los objetivos y metas autoimpuestas. Un primer componente es, entonces, la autonomía por la responsabilidad, que implica control, es decir *“aceptación de responsabilidades. El segundo componente a tomar en cuenta es la perspectiva del tiempo, la reflexión del pasado y la anticipación del futuro. Finalmente, el tercer componente es la autoestima, la cual es fundamental para la autonomía y la anticipación del futuro.”* (Busot, 1995: 212);

*“... hay que pensar bien a que uno no va a un juego, uno está haciéndose como la base de tu propia vida o sea...” (P2: Entrevista Individual 7, 2:64)*

*“Yo siento que ese proceso es como que de mucha libertad pero de mucha responsabilidad. Creo que lo pude llevar a cabo dentro de los parámetros.” (P1: Entrevista Individual 2, 1:5)*

La dedicación, el esfuerzo, y el sacrificio que otorgaron los entrevistados a su devenir universitario denotan una percepción sobre el futuro, sus aspiraciones y sus satisfacciones sobre sus proyectos. Como dice Beirute (2015: 144), *“las aspiraciones sobre el futuro de los jóvenes se centran en aquellas dimensiones relacionadas únicamente con el esfuerzo y el sacrificio”*. Por tanto, el sentido de autonomía y de responsabilidad fortaleció positivamente los niveles de satisfacción y de determinación para fortalecer el espíritu perseverante de los estudiantes y así alcanzar sus objetivos.

El grado de autonomía y de responsabilidad asociada a los niveles de satisfacción ayudó a que los estudiantes se sintiesen competentes con las exigencias que el contexto les demandaba;

*“...responsabilidad y estrés... porque me tuve que exigir más. Y responsabilidad porque es mi oportunidad ... sacrifiqué todo para venirme a Valparaíso, entonces no podía quedar en deuda conmigo misma, si dejé amigos, dejé casa, dejé pololo, dejé todo ... venirme acá a estudiar, entonces sentía una gran responsabilidad.” (P1: Entrevista Individual 2, 1:14)*



## **CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES DE LA INVESTIGACIÓN**



## CAPITULO 6: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES DE LA INVESTIGACIÓN

### 6.1 CONCLUSIONES

A partir del objetivo general de la investigación: *Comprender los significados y alcances del fenómeno de persistencia y retención universitaria a partir de la experiencia de los estudiantes de primer año que participaron del programa Me quedo en la UV durante el año 2015.* La mejor forma de explicar las reflexiones en torno a las evidencias recogida es puntualizando los ejes temáticos que trataron la tesis, desde la literatura y las entrevistas en profundidad.

#### **PRIMERA CONCLUSIÓN:**

##### **Exclusión y confusión del concepto de persistencia en la literatura utilizada por el MINEDUC.**

En general, se evidencia un error y/o confusión conceptual en la literatura utilizada por el MINEDUC para definir los términos de deserción-retención, lo que influye directamente en el diagnóstico realizado por Servicio de Información de Educación Superior, durante los años 2013-2014. Principalmente, este equívoco proviene de los documentos emanados, donde se señala que “algunos trabajos estudian la decisión de abandonar la educación superior, mientras que otros analizan la decisión de permanecer en ella. Evidentemente, ambos enfoques son equivalentes pues son simplemente dos caras de una misma moneda.” En este sentido, la visión oficial presenta el tema en cuestión como una dicotomía retención/deserción, siendo que en el fenómeno de retención incluye otros elementos que inciden en el proceso. Una de ellas es el “deseo y la acción de un estudiante de permanecer dentro de un sistema de Educación Superior”. A esto último se le llama persistencia.

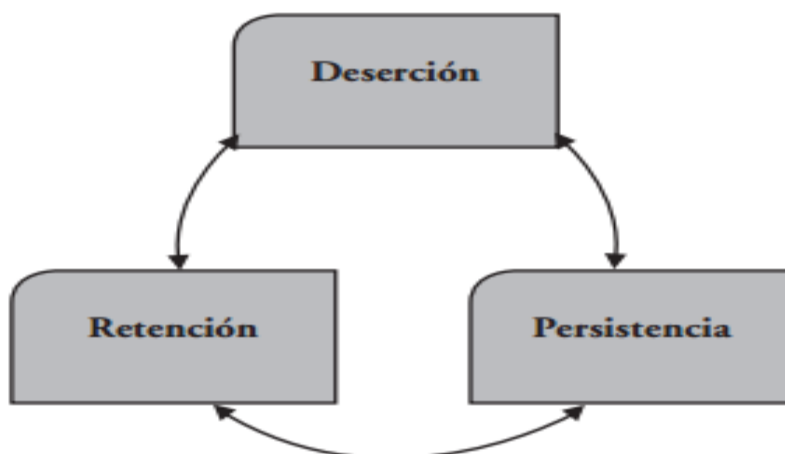
Efectivamente, la literatura internacional plantea, dentro de una de las perspectivas conceptuales, que la deserción es la antítesis de la retención y que por tal forma parte de ella como un complemento. Claramente este planteamiento no es del todo errado, ya que forma parte de una de las tantas perspectivas científicas que se tienen de este tema. Dentro de estas otras perspectivas se destaca la visión de otros autores (Tinto [1975], Bean [1982] y [1978] citado en Swail [1995]), quienes proponen modelos conceptuales, como el caso del modelo de integración de Tinto, quien añade el elemento de persistencia como un indicador de abandono de la Institución Superior.

Inclusive es más, se establece un paradigma respecto al compromiso que el estudiante establece con la Universidad, asociándolo a las propias metas académicas, y que ambas serán determinantes al momento de persistir o abandonar la institución. En este sentido, es bueno destacar que existe una visión respecto al tema y que ha sido, de cierta manera, ignorado por el MINEDUC, quien desconoce la capacidad académica y social del estudiante para permanecer en la institución, postergando su inclusión de sus experiencias en el diagnóstico que presenta este fenómeno.

Eso lo vemos reflejado en los documentos oficiales con que trabaja el MINEDUC desde la visión cuantitativa del problema, dejando de lado que la medida debiese centrarse en el estudiante y que por tanto representa el punto de vista del problema, por lo que la retención debiese focalizarse en la institución, desde la perspectiva institucional, y la persistencia debiese centrarse en el estudiante que quiere permanecer en la institución para encontrar el éxito y la satisfacción que se propuso al iniciar el camino de la formación profesional.

En estricto rigor, no mencionar la experiencia que vive el estudiante como un referente de comprensión del fenómeno es plantear metodologías ajenas al estudiante (quien es el afectado) y que solo responden a parámetros numéricos que dispone el Estado para asignar mediciones de eficiencia y calidad. En este sentido, el Estado no posee la capacidad y la claridad para plantear correctamente un diagnóstico del problema en que se encuentran intrínsecamente relacionadas la deserción, la persistencia y retención como un flujo circular.

### **Relación entre deserción, persistencia y retención**



Cuadro 8: Diagrama de flujo de la deserción, retención y persistencia. Elaboración propia

### **SEGUNDA CONCLUSIÓN:**

#### **El escaso compromiso estatal con el proceso de retención.**

La neutralidad que presenta el Estado ante este fenómeno no sólo responde a sus principios de Voucher y su libertad de acción, sino que también incita a la autonomía de las instituciones por incentivar la competencia para afrontar de manera autónoma este tema que indica -según los criterios del mercado- la eficiencia de la calidad de las Instituciones. Aquello principalmente se justifica bajo la idea del escaso compromiso –y el potencial desmantelamiento del Estado- con tratar el fenómeno como una política pública, despojando su compromiso con la “Educación” y delegando su escaso rol como fiscalizador a las instituciones, quienes de manera autónoma diseñan estrategias y programas de educación para enfrentarlo, siendo esto último parte de las exigencias que solicita la Comisión Nacional de Acreditación para “acreditar” la calidad de educación de la Institución.

Entonces vemos una delegación de la responsabilidad hacia las Instituciones, impidiendo que surjan metodologías propias que afronte el proceso de retención (como una política pública de educación), replicando modelos conceptuales y de intervención de otros países –literatura internacional hegemónica- como Estados Unidos, Canadá, España, Finlandia, entre otros.

Si bien utilizar la “transferibilidad” de estos modelos a la realidad chilena es parte de efectividad del rigor científico que demuestran estos, el MINEDUC no presenta proactividad suficiente para diseñar un modelo propio que dé soluciones estructurales a este fenómeno –el diagnóstico ya lo tienen- para que orienten a todas las instituciones de educación superior en el quehacer de este fenómeno.

Como menciona el Centro de Microdatos Departamento de Economía Universidad de Chile (2008), la revisión de experiencias en análisis institucional, de una muestra de 6 Universidades, reveló que son instancias de reciente creación, aún no consolidadas y que se encuentran en un nivel jerárquico terciario, quedando a criterio de cada Institución su análisis y su estrategia de intervención.

Finalmente vemos que el Estado (concepción subsidiaria) sólo provee fondos compartidos –Convenios de Desempeño, MECESUP- para que las Instituciones postulen a dichos fondos y a partir de ello generar iniciativas institucionales que desarrollen estrategias de retención, que respondan a los indicadores de mercado que exigen.

En este sentido, falta que el Estado genere un compromiso real con los nuevos desafíos de la educación, donde la construcción de las soluciones reales al problema educacional dependerá de su re-construcción de la educación, que asumirá ejercicios democráticos, de diálogo y de diversidad.

### **TERCERA CONCLUSIÓN:**

#### **Relevancia de los Factores Institucionales por sobre los Factores Personales.**

Las voces de los entrevistados establecieron grados de satisfacción entre las dos grandes meta-categorías en que se agruparon el análisis del levantamiento de la información.

El análisis estructural arroja grados positivos de satisfacción que presentaron los estudiantes con sus metas académicas, con el proceso en general de inserción de la universidad, con el apoyo de su familia en este proceso y principalmente con el nivel de convivencia que presentaron sus micro-comunidades.

Junto con ello, ningún estudiante manifestó quejas sobre su proceso de inserción a nivel personal –entiéndase como apoyo afectivo, económico y socio-cultural-, y no presentaron ninguna intención de abandonar la Casa de Estudios. En este sentido, todos los estudiantes expresaron niveles de afecto con la Institución y su convivencia, integrándose gradualmente a la tónica que presenta cada comunidad universitaria que compone la UV.

Por tanto, las voces demuestran que hubo la existencia de la construcción de su integración social y académica en la Universidad, percibiendo en ella los beneficios –afectivos, académicos, sociales- que entrega el permanecer en la Institución, entendiendo que su permanencia se puede transformar en fuentes de recompensas. Eso no quita que los resultados de cada integración responden a las experiencias previas al acceso a la Institución y a las características individuales de cada uno, que son susceptibles a las políticas y prácticas universitarias.

Asimismo, se ratifica la idea de que el fenómeno de persistencia en conjunto con la retención –medidas que la institución toma para retener al estudiante-, genera compromisos bilaterales entre ambas partes, aportando a que existan un grado de satisfacción Institucional y personal, mejorando la calidad de inserción y convivencia universitaria. Es decir, a medida que el estudiante se sienta parte de la comunidad universitaria, comenzará a profundizar los grados de convivencia que tendrá con su entorno, fortaleciendo sus lazos con su comunidad.

Es por ello que los Factores institucionales: Comunidad, Convivencia, Institución, Programa Me quedo en la UV, Exigencia Académica, fueron las categorías que mayor trascendencia y contenido arrojaron en el análisis del estudio, y de los cuales los estudiantes valoraron como las primordiales al momento de reflexionar su proceso de adaptación inicial en la Universidad. La centralidad de los fundamentos de su proceso de adaptación fueron los factores de socialización con que los estudiantes interactúan, experimentan y construyen realidad en la vida cotidiana, por ello que son de mayor importancia.

Esto no quita que los factores personales también sean trascendentales en su proceso de acompañamiento en la inserción a la comunidad universitaria. Por eso no hay que olvidar que este proceso de deserción/retención/ persistencia (desde la voces de los estudiantes) es un fenómeno en de por si multifactorial y complejo, debiendo incluir diversos aspectos con que el estudiante se ve enfrentado y con cuales interactúan en su desenvolvimiento.

#### **CUARTA CONCLUSIÓN:**

##### **Identidad y pertinencia: Construcción de la Identidad Colectiva por sobre la Identidad Institucional.**

El rasgo más relevante en la construcción de la identidad universitaria –sentido de pertinencia- de los estudiantes fue la identificación que tomaron con sus espacios locales a medida de que fueron involucrándose en la convivencia que se desarrollaba en sus micros-comunidades. Este hecho está asociado “simbólicamente” a la inexistencia física de una Casa Central, un lugar donde se aúnan distintas realidades y experiencias universitarias generando esa interacción inter-disciplinaria que los estudiantes de primer año esperan tener en su vida universitaria.

El statu quo de la Institución condicionó material y simbólicamente la identidad de los estudiantes frente a su proceso de inserción universitaria, generando una identidad imaginaria y cultural con su espacio local por sobre la identidad institucional que presenta el sello de la UV. En este contexto y en reiteradas ocasiones, los estudiantes manifestaron sentirse identificado con su carrera pero no así con la Universidad –como institución- ya que la veían distanciada y enajenada de su realidad

universitaria. Si bien esto no generó algún tipo de problemática a nivel de desertar, si incomoda la práctica de entablar relaciones fuera de los espacios locales donde los estudiantes interactúan durante el diario vivir, quedando a autonomía de ellos poder trascender su delimitación de “convivencia” para generar lazos con estudiantes de otras escuelas y facultades. Aquello significa que se ha construido una imagen de la colectividad de los espacios por sobre la construcción de una imagen institucional.

Esto significa que aunque ciertamente se hace presente una distinción analítica entre la identidad colectiva (con sus micros-comunidades) y la identidad Institucional (sello Universidad de Valparaíso), no pueden ser concebidas aparte y sustancializadas como entidades que pueden existir por sí solas sin una referencia mutua. Esto quiere decir que no son identidades aisladas y opuestas a un modo de interacción social, sino más bien son concebidas como una realidad externa (de lo micro a lo macro) donde perdura la interacción del día a día, que en este caso es lo que presentan en sus espacios locales. Recordando a Benedict Anderson en su obra la *Comunidad imaginada*, la identidad colectiva que se construye en torno a los espacios locales, se da mientras existan compromisos de cada miembro o suponen grados diferentes de fraternidad “imaginada” en que los individuos puedan demandar un sentido cultural de su espacio. En este aspecto, mientras más relevante sea el rol de la identidad colectiva para la construcción de identidad individual, mayor será la atracción de los significados y narrativas que se crean para interactuar en la identificación de los miembros de dicha comunidad.

Finalmente, al disponer de una identidad colectiva bastante arraigada con su espacio, esto genera una marcada integración que supera la incapacidad de desprenderse de las relaciones propias de su experiencia del Colegio y los problemas que presentan al adaptarse a los nuevos requerimientos intelectuales y sociales de la vida universitaria. Ambas problemáticas son solucionadas al momento en que los estudiantes establecen relaciones sociales y se integran con el medio, suponiendo la conformación de expectativas grupales que dispone de posibilidades futuras de satisfacción.

## **QUINTA CONCLUSIÓN:**

### **Programa Me quedo en la UV: Una experiencia significativa y perfectible.**

Respondiendo a la línea principal que se estableció en el objetivo general, respecto a la comprensión de los significados y alcances en torno al fenómeno de persistencia y retención, las voces recogidas permiten concluir que el programa de retención fue exitoso en cuanto a su valoración significativa que posibilitó la transformación gradual de los estudiantes, fortaleciendo sus posibilidades de integración académica y social.

Lo notable de este trabajo es que además de fortalecer la integración académica y, en algunos estudiantes, el tejido social dentro de la institución, el programa posibilitó que sus experiencias y aprendizajes trascendieran y permearan en otros contextos de la Universidad. Resultado de ello, se fomentó el sentido de compromiso con el equipo del Programa, se comprendió los objetivos que apuntaba y por tanto cooperaron a medida de que se fueron integrando al trabajo que dispusieron

para su proceso de inserción. No obstante, hubieron inconvenientes de ejecución al inicio del programa que generaron posturas reacias a la participación, pero a medida de que se fueron acoplado a la metodología del trabajo los estudiantes fueron cediendo espacio y confianza para poder encontrar un fortalecimiento que era necesario para disponer un buen pasar durante su primer año de la Universidad.

Las diversas realidades con que se trabajó hizo entender la importancia con que se construyen estos tipos de programas en contextos donde sea está agudizando el fenómeno de deserción universitaria, por lo que su pronto mejoramiento es una de las tantas expectativas que los entrevistados reposaron en el programa. Por tanto, existe un valor inicial y futuro del programa para mejorar sus capacidades de ayuda y orientación en los futuros estudiantes de primer año.

## **6.2 LIMITACIONES Y VALOR POTENCIAL DEL ESTUDIO**

### **6.2.1 Limitaciones.**

El reconocer que existen límites en la investigación no es menospreciar las conclusiones que se obtengan, sino que es situarlas en la medida en que realmente se transformen en buenas contribuciones científicas.

En el caso de este estudio se reconoce la existencia de situaciones contextuales que pudieron haber afectado los resultados del estudio. En especial, se puede mencionar que esta investigación se desarrolló en un contexto académico afectado por la movilización estudiantil que vivía la Universidad de Valparaíso. Dicha situación contextual se pudo haber transformado en una limitación que haya permeado las evidencias recogidas y por tanto haya limitado el “orden natural” del ambiente habiendo generalizado los resultados de otras realidades contextuales de transferibilidad del estudio

Otra limitante presente fue el orden técnico en que las estrategias y técnicas de recogimiento de datos no alcanzaron a cubrir todos los escenarios proyectados en un comienzo del estudio. Dichos escenarios se encuentran relacionados con el quehacer cotidiano de la Universidad, como las clases, sesiones del programa, asambleas, reuniones de evaluación, contextos a los cuales no se pudo acceder por falta de recursos y de tiempo

A final de cuenta, la construcción de conocimiento desde las voces y la realidad de los estudiantes queda circunscrita precisamente en la información y evidencias recogidas por medio de las entrevistas en profundidad, diario de campo y la revisión documental.

Aun así, los límites están diseñados para ser superados y es momento que este tipo de investigación puedan ser un aporte para la construcción de una Educación más justa e igualitaria para todos los estudiantes de Chile.

### **Valor potencial del estudio**

Los aportes que se han extraído de este estudio, se han convertido en información de interés para la Universidad de Valparaíso, quien ha manifestado su inclinación por conocer el análisis y el resultado de la investigación para considerar su información en la próxima proyección del programa.

Un segundo valor, es la relevancia social que posee el fenómeno de retención/deserción a en la Educación Superior Chilena, que enmarca un proceso constante, preocupante y con poca cabida científica. Por tanto, urge por abordar la investigación de este tipo para plantear cambios y mejora hacia una mejor educación que represente la igualdad de oportunidades para los jóvenes profesionales.

En tercer lugar, valorar el camino investigativo que se centró en las voces de los propios actores partícipes, quienes construyeron conocimiento a partir de la perspectiva comunicativa-crítica, aportando elementos innovadores a las matrices clásicas de investigación educativa.

Finalmente, con la idea de extraer nuevas lecciones que pueden ser replicadas en otros contextos, con otros actores, es valioso recalcar la apertura de esta investigación, que instaura nuevas interrogantes que emergieron una vez finalizados el estudio, y que trasciende la pregunta de investigación que se planteó inicialmente. Por ejemplo el rol que tienen los profesores al momento de construir comunidad universitaria o la trascendencia que tiene el acercamiento de la Universidad con los estudiantes para entablar compromisos afectivos, son nuevos factores que pueden ser replicable en los posibles estudios a posterior, por nombrar algunas.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. San José, C.R.: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía*. México: FCE.
- Ahumada, J. (1958). *En vez de la miseria*. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico.
- Álamos, R. (2016). *Críticas a la gratuidad 2016*. Santiago, Chile, Diario la Tercera Recuperado de <http://diario.latercera.com/2016/04/24/01/contenido/opinion/11-213985-9-criticas-a-la-gratuidad-2016.shtml>
- Álvarez, C. & San Fabián, J.L. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. Revista Gazeta de Antropología, 28 (1), pp.3-5.
- Alvaréz, R. (2016). *Reforma Educacional: Los ocho puntos que regularán el nuevo sistema de educación superior*. Santiago Chile. Diario La Tercera. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/reforma-educacional-los-ocho-puntos-que-regularan-el-nuevo-sistema-de-educacion-superior/>
- Asociación de Académicos (as) e intelectuales de Chile (2009). *Documento de trabajo sobre educación superior en Chile*. Santiago Chile: OPECH. [online]. Recuperado de [http://www.opech.cl/bibliografico/propuestas\\_actores/anaic.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/propuestas_actores/anaic.pdf)
- Astin, A. (2001). *Toward excellence in learning*. Middle States Commission on Higher Education, Annual Conference. Philadelphia, Pennsylvania.
- Atria, F. & Sanhueza, C. (2013). *Propuesta de Gratuidad para la Educación Superior Chilena*. Claves de Políticas públicas Instituto de Políticas Publicas Universidad Diego Portales, Chile Número 17. Recuperado de [http://politicaspUBLICAS.udp.cl/media/publicaciones/archivos/366/Propuesta\\_de\\_Gratuidad\\_para\\_la\\_Educacio769n\\_Superior\\_Chilena.pdf](http://politicaspUBLICAS.udp.cl/media/publicaciones/archivos/366/Propuesta_de_Gratuidad_para_la_Educacio769n_Superior_Chilena.pdf)
- Attinasi, L. (1986). *Getting in: Mexican American Students' perceptions of their college-going behavior with implications for their freshman year persistence in the University*. ASHE Annual Meeting Paper, ERIC N° 268 869. San Antonio, TX.
- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

- Bailey, K. (1983). *A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science?* En Bailey, Long y Peck (eds.), *Second Language Acquisition Studies*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, pp. 188- 198.
- Bailey, K. (1996). *Voices from the Language Classroom*, Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid.: S.L.U. Espasa libros.
- Barrios, A. (2010). *Financiamiento Estudiantil y Deserción de las Universidades Chilenas*. Tesis de Magíster no Publicada. Escuela de Ingeniería. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Basso, P. (2016). *Educación Superior en Chile: El fracaso del modelo neoliberal*. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, Volumen 11, N° 37, pp. 21-48.
- Bean, J. (1980). *Dropouts and turnover. The synthesis of a test of causal models of student attrition*. Research in Higher Education N°12, pp.155-187.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago University Press, Chicago, EE.UU.
- Beirute, T. (2015). *Entre el sacrificio y el disfrute: Percepción sobre el futuro de jóvenes urbanos costarricenses. Última década*. Vol.23, N° 43 pp.135-160. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362015000200006](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362015000200006)
- Bensimon, E. (2007). *The Underestimated significance of practitioner knowledge in the scholarship on student success*. The Review of Higher Education, 30(4), pp. 441–469.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*, Free Press, Glencoe.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning, Assessment in Education: Principles. Policy and Practice*. Issue 1, Vol. 5, N° 1.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bolívar, A., Fernández, M. & Molina, E. (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial*. [Documento en línea]. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs>.

- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá.: Grupo Editorial Norma.
- Borroto, E. & Salas, R. (2004). *Acreditación y evaluación universitarias*. Revista Educación Médica Superior, N° 18(3), Recuperado en 17 de diciembre de 2016, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412004000300001&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000300001&lng=es&tlng=es)
- Bourdieu, P. (2001). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Editorial Siglo XXI.
- Boylan, H. & Saxon, P. (2009). *Creating quality developmental education. A guide to the top ten actions community college administrators can take to improve developmental education*. Recuperado de: <http://www.tacc.org/documents/Boylan09.pdf>
- Braxton, J., Johnson, R. & Shaw-Sullivan, A. (1997). *Appraising Tinto's theory of college student departure*. (J.C. Smart, Ed.) Higher Education Handbook of theory and research, 12, 107-164
- Braxton, J., Milem, J & Shaw-Sullivan, A. (2000). *The Influence of Active Learning on the College Student Departure Procees*. The Journal of Higher Education, Vol 71, N° 5, pp. 569-590.
- Brunner, J. (1985). *El movimiento estudiantil ha muerto: nacen los movimientos estudiantiles*. Santiago de Chile: FLACSO N° 71, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Brunner, J. (2003). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires: Septiembre Grupo Editor.
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Editorial Bilbao, 2ª edición.
- Busot, Jesús A. (1995). *Elección y desarrollo vocacional*. Maracaibo: Ediluz Editorial.
- Cabral, M., Villanueva, E., Estrada, G., González, R., Juárez, C., Hernández, C., Flores, M. & Nacar, V. (2006). *Identidad estudiantil universitaria en estudiantes de licenciatura*. Revista Psicología Científica.com, Vol. 8, N°15. Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/identidad-estudiatas-universitarios>
- Cabrera, A., Castañeda, M., Nora, A. & Hengstler, D. (1992). *The convergence between two theories of college persistence*. Journal of Higer Education, pp. 143-164.
- Calderón C. (2002). *Criterios de calidad en la investigación cualitativa en salud*. Revista Española de Salud Pública; 76(5), pp. 473-482. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/170/17076509.pdf>

- Campbell, J.C. & Castillo, P. (2010). *La experiencia de la aplicación de un modelo de acreditación de carreras en Chile (2000-2007)*. REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació, Vol. 3, N° 1, pp. 84-95. Accesible en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Cancino, V. & Schmal, R. (2014). *Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado?* Estudios pedagógicos (Valdivia), Vol. 40, N°1, pp. 41-60.
- Candelaria, M. (2008). *La efectividad institucional medida por estándares de acreditación y la implantación de cambios administrativos, curriculares e instruccionales en instituciones de educación superior de Puerto Rico*. Disertación doctoral publicada, San Juan, Puerto Rico, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.
- Carrasco, R., Jadue, F., Letelier, M. & Oliva, C. (2012). *Estudio exploratorio sobre aprendizaje no formal e informal de estudiantes y egresados universitarios*. Santiago: Revista Calidad en la educación, N° 36, pp. 149-184, Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652012000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652012000100005&lng=es&nrm=iso)
- Cascón, P. (2000). *Educación en y para el conflicto*. Cuadernos de Pedagogía, N° 287, pp. 61-66.
- Castillo, E. & Vásquez, M. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*, Revista Colombia Médica, Vol. 34, N°3, pp.164-167.
- Castillo, J. & Cabezas, G. (2010). *Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa*. Santiago: Revista Calidad en la Educación, N°32, pp. 44-76.
- Ceballos-Herrera, F. (2009). *El informe de investigación con estudio de casos*. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, Vol. 1, N° 2, pp. 413-423.
- Cebreiro, B. & Fernández, M. (2004). *Estudio de casos*. Diccionario enciclopédico de didáctica. Málaga: Editorial Aljibe.
- Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (2016). *Minuta de análisis de la reforma a la educación superior Parte I: Educación de mercado y derechos sociales*. Universidad de Chile, Santiago. Chile.
- Centro de Políticas Públicas UChile (2011). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior: aspectos críticos y desafíos de mejoramiento*. Temas de la Agenda Pública Año 6, N° 45, pp. 1-24.
- Chiroleu, A. (2009). *La inclusión en educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina*. Revista iberoamericana de educación, N°48 (5). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2740Chiroleu.pdf>

- Choi, N. (2004). *Sex role group differences in specific, academic, and general self-efficacy*. The Journal of Psychology, N°138, pp.149-159.
- Chonko, L.B. & Tanner, J.F. (2002). *Using trade shows throughout the product life cycle*. Journal of Promotion Management, N° 8(1), pp.109–125.
- Churchill, G. & Surprenant, C. (1982). *An investigation into the determinants of customer satisfaction*. Journal of Marketing Research (JMR), Vol. 19, N°4, pp. 491–504.
- Coleman, H. & Unran, Y.A. (2005). En R. M. Grinnell & Y. A. Unrau (Eds.). *Sodal work: Research and evaluation*. Quantitative and qualitative approaches, 7a. ed., pp. 403-420. Nueva York: Oxford University Press.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: Mc Graw Hill.
- Cornejo, R. & Redondo, M. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. Última década. Vol.9, N°15, pp.11-52.
- Cortes, D. (2011). *Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria: El caso de la UNAM*. *Perfiles educativos* [online], vol.33, pp. 78-90.
- Cox, C. (2003). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*. En: C. Cox (editor). *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Capítulo I. Santiago: Editorial Universitaria, pp. 19-114.
- Cox, C. (2012). *Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010*. Revista Uruguay de Ciencia Política, N°21, pp. 13-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297325499002>
- Cuchacovich, I. (2011). *Retención y movilidad universitaria: Evaluación de impacto de una política*. Tesis de grado magister en economía, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Sander P., Cano, F., Martínez, J.M., & Pichardo, M. C. (2004). *Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos universitarios*. Trabajo presentado en el VII Congreso Europeo de Evaluación Psicológica, Málaga, España.

- De la Fuente, H., Marzo, M. & Reyes, M.J. (2010). *Análisis de la satisfacción Universitaria en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Talca*. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, vol.18, N° 3, pp. 350-363.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2005-0118.
- Delgado, ME., Vargas, I. & Vásquez ML. (2006). *El rigor de la investigación cualitativa*. En: Vásquez ML, da Silva MR, Mogollón AS, Fernández MJ, Delgado ME, Vargas I. *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas a la salud*. Barcelona: Universidad Autónoma de Madrid, pp. 83-96.
- Díaz, C. (2008). *Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, Vol. 34, N°2, pp. 65-86.
- Miguel-Díaz, M., Urquijo, P., Arias, J.M., Escudero, T., Rodríguez, S. & Vidal-García, J. (2002). *Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU*. En: *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, N°2, pp. 357-383.
- Donoso, S., Donoso, G. & Arias, O. (2010). *Iniciativas de retención de estudiantes en Educación Superior*. *Revista Calidad en Educación*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile. N°33, pp. 15-61.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). *Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: Una visión desde la desigualdad social*. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, N°1, pp. 7-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514133001>
- Durkheim, E. (1897). *Suicide: a study in sociology*, Traducción de John A. Spaulding y George Simpson. The Free Press.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. & Midgley, C. (1983). *Expectancies, values and academic behaviors*. In Spence, J. T. (ed.), *Achievement and Achievement Motives*, W. H. Freeman, San Francisco.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Erickson, L. D., McDonald, S. & Elder, G. (2009). *Informal mentors and education: complementary or compensatory resources?* *Sociology of Education*, 82(4), pp. 344-367.

- Espinoza, O., Fecci, E., González, L.E., Marianov, V., Mora, A., Ocaranza, O., Prieto, J.P. & Rodríguez, E. (2006). *Informe: educación superior en Iberoamérica el caso de Chile*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. Proyecto UNIVERSIA.
- Ethington, C. A. (1990). *A psychological model of student persistence*. *Research in Higher Education* 31 (3), pp. 266-269.
- Fadiman, J, & Franger, R. (1979). *Teorías de la Personalidad*. México: Ed. Harla, pp. 355-356.
- Figuroa, M. (2005). *Moral ecológica e inteligencia emocional: bases para un modelo psicoeducativo del carácter*. *La Revista Venezolana de Educación, Educere [online]* Vol.9, N°28, pp. 67-76.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to Theory and Research*. MA, EE.UU.: Addison - Wesley. N° 13.
- Flecha, R., Vargas, J. & Dávila, A. (2004). *Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: La investigación Warkaló*. Lan Harremanak, pp. 21-33. Recuperado el 18 de Diciembre de 2016 Fuente: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=106768>
- Flores, J. (2008). *Exigencia académica en la aula universitaria: Un ensayo sobre rigor y exigencia en las Universidades Mexicanas*. Recuperado de <https://hablandoderecho.files.wordpress.com/2015/02/exigencia-academica-en-el-aula-universitaria.pdf>
- Fondon, I., Madero, J, & Sarmiento, A. (2010). *Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria*. Formación. Universitaria., La Serena, Vol. 3, N° 2, pp. 21-28.
- Gajardo, L (2006). *Desigualdad en el acceso a la educación superior en Chile*. *Revista Central de Sociología Universidad Central, Santiago. Chile* pp. 11-30 [online] Recuperado de [http://www.ucentral.cl/prontus\\_ucentral2012/site/artic/20121122/asocfile/20121122103233/central\\_sociologia\\_1.pdf](http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20121122/asocfile/20121122103233/central_sociologia_1.pdf)
- Gajardo, M. (2005). *América Latina: políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias y perspectivas*. Santiago de Chile: UNESCO, UNICEF. Políticas Educativas y Equidad., Universidad Alberto Hurtado, pp.10-118.
- Gallart, M. (1993). *La integración de métodos y la metodología cualitativa: Una reflexión desde la práctica de investigación*. Buenos Aires: CEAL.

- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Editorial Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine De Gruyter.
- Gómez-González, A. & Díez-Palomar, J. (2009). *Metodología Comunicativa Crítica: Transformaciones y cambios en el S. XXI Teoría de la Educación*. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Vol. 10, N° 3, pp. 103-118. Universidad de Salamanca Salamanca, España.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure editorial.
- González-Maura, V. (2000). *La educación de valores en el curriculum universitario.: Un enfoque psicopedagógico para su estudio*. Revista Educación Media Superior [online]. Vol.14, N°1, pp. 74-82.
- González, L.E. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Digital Observatory for higher education in Latin América and The Caribbean. IESALC- UNESCO.
- González, L.E. & Uribe, D. (2002). *Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicancias*. Revista Calidad de la Educación, 2º semestre, pp. 75-90.
- Guba, EG. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturista*. En: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (ed.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. pp. 148-165. Madrid: Editorial Akal.
- Guba, EG & Lincoln, YS. (1994). *Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa*. In N. Denzin, & I. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. pp. 105-117. London: Ed. Sage
- Guinot C. (2008). *Métodos, técnicas y documentos utilizados en trabajo social*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Editorial Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Hamuy, E. (1961). *El problema Educativo del pueblo de Chile*. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico.
- Henao, H. & Villegas, L. (2002). *Estudios de localidades*. ARFO Editores e Impresores Ltda. ARFO Editores e Impresores Ltda. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Heredero, E.S. (2008). *A la calidad de la educación desde los espacios escolares: Visión del profesorado y perspectivas en la educación castellano-manchega*. España: Universidad de Alcalá.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 5a. edición, México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). *Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales*. Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación, N° 37/2. España Consultado el 5 de octubre del 2016 en: <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>
- Hill, F. (1995). *Managing Service Quality in Higher Education: The Role of Students as Primary Consumer*. Quality Assurance in Education, N° 3(3), pp. 10-21.
- Himmel, E. (2002). *Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior*. Revista Calidad de la Educación. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile. N° 17, pp. 91-108.
- Jalil, O. (2005). *La infraestructura educativa es clave en el proceso de formación académica*. Recuperado de <http://www.emb.cl/construccion/articulo.mvc?xid=195&edi=9&xit=la-infraestructura-educacional-es-clave-en-el-proceso-de-formacion-academica>
- Jáuregui, M.L. (2005). *Aprender a vivir juntos: la importancia del clima escolar en la Cultura de Paz*. En *Visiones del Foro Hispano latinoamericano de Coeducación y Cultura de Paz*. FHILCPAZ. Santiago de Chile: Edición María Antonieta Mendoza, UMCE/UNESCO.
- Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. Abingdon, Oxon, UK: Key Ideas.

- Kaplan, M. (2002). *La universidad pública: problemas, retos y dilemas* en Valencia Carmona, Salvador [comp.], *Educación, ciencia y cultura*. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Kísnerman, N. & Mustieles, D. (1997). *Sistematización de la práctica con grupos*. Buenos Aires: Editorial Lumen-Hvmanitas.
- Krallman, D. & Holcomb, T. (1997). *First-Year Student Expectations: Pre- and Post-Orientation*. *Educational resources information center (ERIC)*. U.S: Department of education Office of Educational Research and Improvement
- Lagos, F. & Palacios, F. (2008). *Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico*. *Revista Calidad de la educación*, Vol. 28, pp. 204-243. Recuperado de [http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/59/cse\\_articulo693.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/59/cse_articulo693.pdf)
- Latorre, A., Rincón, D. del & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Latorre, C., Betancourt, J., Rech, J., Quade, J., Holmgren, C., Placzek, C., Maldonado, A., Vuille, M. & Rylander, K. (2005) *Late Quaternary History of the Atacama Desert*. En 23°S: The Archaeology and Environmental History of the Southern Deserts, editado por Mike Smith y Paul Hesse, pp. 73-90. National Museum of Australia Press, Canberra.
- Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Pub.
- Lozano, M (2015). *Tendencias de la educación superior en América Latina para el siglo XXI*. *Revista Tafal Latinoamérica* Recuperado de <http://revistafal.com/tendencias-de-la-educacion-superior-en-america-latina-para-el-siglo-xxi/>
- Lucca, N. & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.
- Luszczynska, A., Gibbons, F., Piko, B. y Tekozel, M. (2004). *Self-regulatory cognitions, social comparison, perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA*. *Psychology and Health*, Vol.19, pp. 577-593.
- Luszczynska, A., Scholz, U. y Schwarzer, R. (2005). *The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies*, *The Journal of Psychology*, 139 (5), pp. 439-457.

- Maestro, R., Gallego, P. & Requejo, L. (2006). *La influencia de la actitud en el proceso cognitivo-afectivo del individuo: una aplicación al caso del turismo rural*. España: Universidad de Salamanca, pp. 221–254.
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, JP. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. Londres: Ed. Sage.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. Bogotá: Revista Silogismo N° 08.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis*. *Forum qualitative social research*, 1(2) Recuperado de: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- McKernan, J. (1999). *Investigación y acción del currículum*. Madrid: Editorial Morata.
- Mederos, M. (2014). *La convivencia entre los estudiantes universitarios: su atención desde el proyecto educativo de la carrera*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, N° 7(1), pp.141-159.
- Midgley, C. (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors*. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives: Psychological and sociological approaches*. San Francisco: W. H. Freeman and Co. 16.
- Ministerio de Educación (1964). *Algunos Antecedentes para el Planeamiento Integral de la Educación Chilena*. Santiago: Ministerio de Educación, Chile, Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación (2006). *Ley N° 20.129*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de [https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/Ley%2020129/LEY-20129\\_17-NOV-2006\\_%20ASEGURAMIENTO%20DE%20LA%20CALIDAD%20\(002\).pdf](https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/Ley%2020129/LEY-20129_17-NOV-2006_%20ASEGURAMIENTO%20DE%20LA%20CALIDAD%20(002).pdf)
- Ministerio de Educación (2013). *Serie Evidencias: Medición de la deserción escolar en Chile*. Centro de Estudios MINEDUC. Año 2, N°15. Recuperado de [http://static.mineduc.cl/doc\\_mailing/evidenciasmarzofinal.pdf](http://static.mineduc.cl/doc_mailing/evidenciasmarzofinal.pdf)
- Ministerio de Desarrollo Social (2013). *Estadísticas Educación Encuesta CASEN: Cobertura de educación superior por quintil de ingreso autónomo nacional según sexo*. Santiago: Observatorio Social, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile. Recuperado el día 16 de Diciembre de 2016 desde <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen-documentos.php?c=87&a=2011>

- Ministerio de Educación, Cultura. y Deporte de España (1995). *Plan de la Calidad de las universidades*. Sociedad Anónima de Fotocomposición.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M.L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Monje, C. (2011). *Metodología de investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo. Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Morse, J. (2003). *The paradox of qualitative research design*. *Qualitative Health Research*, Vol. 13 N°10, pp. 1335-1336.
- Navarrete, S., Candia, R. & Puchi, R. (2013). *Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico*. Santiago: Revista Calidad en la educación [online]. N° 39, pp.43-80. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652013000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000200003&lng=es&nrm=iso)
- Noreña, A.L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J.G. & Rebolledo-Malpica, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. *Aquichán*, 12(3), 263-274.
- Núñez, B. & Peguero, H. (2010). *Diagnóstico de la motivación hacia el estudio en jóvenes de la carrera de Estomatología*. *Revista Educación Médica Superior* [online]. Vol.24, N°2, pp. 136-145.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Paredes, A., Rodríguez, O. & Chipana, N. (2011). *The mediating role of perceived competence: Testing a motivational sequence in university students*. *Universitas Psychologica*, 10(3), pp. 669-680.
- Nye, F. I. (1979). *Choice, Exchange, and the Family In Contemporary Theories About the Family*. ed. W. Burr, R. Hill, F. I. Nye, and I. Reiss. New York: The Free Press.
- Ochoa, C. (2015). *Muestreo no probabilístico: muestreo por conveniencia*. Netquest.com. [online Recuperado: <http://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-por-conveniencia> [Accedido el 15 Diciembre del 2016]

- Olvera, J., Piña, R. & Mercado, A. (2009). *La universidad pública: autonomía y democracia*. Revista Convergencia [online]. Vol.16, N°51, pp.301-321. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352009000300012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352009000300012&lng=es&nrm=iso).
- Orellana V., Sanhueza J. & Gajardo F. (2016). *El futuro es la educación pública: Diagnóstico y propuestas para la construcción y expansión de una red de Educación Superior Pública sin recursos adicionales*. Recuperado de [https://es.scribd.com/document/329768293/Informe-Educacion-Superior-Publica-Nodo-XXI#from\\_embed](https://es.scribd.com/document/329768293/Informe-Educacion-Superior-Publica-Nodo-XXI#from_embed)
- Orellana, V. (2011). *Nuevos y viejos profesionales en Chile Impacto de la educación superior en la estructura social (1983 - 2010), elementos para una interpretación sociológica*. Tesis de pregrado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Orellana, V. (2014). *Entre el afán lucrativo y el ideológico*. Cuaderno de coyuntura (3): 33. Recuperado de <http://www.nodoxxi.cl/wp-content/uploads/CC3-Editado-inserto-a3.pdf>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2009). *La educación superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago: OECD/Ministerio de Educación de Chile.
- Organización de Estados Americanos (OEA), Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD) (2006). *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Gobierno de Argentina Disponible en: [www.oei.es/quipu/proyecto\\_retencion\\_escolar\\_OEA-pdf](http://www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA-pdf)
- Parker, I. (2004). *Criteria for qualitative research in Psychology*. Qualitative Research in Psychology, 1, 1-12.
- Parsons, T. (1966). *El Sistema Social*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- Pascarella, E. (1985). *College environmental influences on learning and development: A critical review and synthesis*. In: J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. 1. New York: Agathon.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: Editorial La Muralla.

- Pérez-Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. 4 ed. Madrid: La Muralla, pp. 71-97.
- Pérez, M.V., Valenzuela, M.F., Díaz, A., González-Pianda, J.A., & Núñez, J.C. (2011). *Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año*. *Universitas Psychologica*, 10(2), pp. 441-449.
- Polanco, A. (2005). *La motivación en los estudiantes universitarios*. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 5, N°2, pp. 1-13.
- Programa de gobierno de Michelle Bachelet 2014-2018 (2013). <http://michellebachelet.cl/programa/>
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (1984). *Las transformaciones educacionales del régimen militar*. Volumen 1 y 2. Santiago: PIIE.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. España: Revista de Psicodidáctica, N°14, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis.
- República de Chile (1990). *Ley N° 18.962*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=247551>
- Riesco, M. (2010). *¿Capitalista o Rentistas?* El mostrador. Santiago. Chile. [en línea]. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2010/09/10/%C2%BFcapitalistas-o-rentistas/>
- Riquelme, G. & Guerra T. (2013). *Universidades investigadas por lucro e irregularidades cierran carreras por falta de postulantes*. [en línea] CIPER Chile. Revisado de <http://ciperchile.cl/2013/02/28/universidades-investigadas-por-lucro-e-irregularidades-cierran-carreras-por-falta-de-postulantes/>
- Rodríguez Romero, M. (2006). *El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado*. *Revista Educación*. Madrid. España N°339, pp. 59-76 [online] Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339.pdf>
- Rodríguez-Gómez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Rodríguez, C., Donoso, G. & Zunino, E. (1982). *Deserción y cambio de carrera en la Universidad de Chile*. Santiago de Chile: División Estudios, Servicio de Selección y Registro de Estudiantes, Universidad de Chile, Monografía N° 14.

- Rojas, A. (2004). *Cultura, desarrollo y universidad*. Santiago: Revista Calidad en la Educación, Universidad y Sociedad, N°20, pp. 109-119.
- Roos, B. (2004). *Learning and Assessment in the Knowledge Society*. Umea, Suecia: Universidad de Umea.
- Ruban, L. & Reis, S. (2006). *Patterns of self-regulatory strategy among low-achieving and high achieving university students*. Roper Review, 28 (3), pp. 148-156.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sadler, R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional, Systems Instructional Science* Vol. 18.
- Salamanca, A., Martín-Crespo, Mª. (2007). *El muestreo en la investigación cualitativa*. Revista Nure Investigación, n° 27. Recuperado de <http://ceppia.com.co/Documentos-tematicos/INVESTIGACION-SOCIAL/MUESTREO-INV-CUALITATIVA.pdf>
- Salazar, J.M. (2015). *Inauguración del Programa de Becas de Nivelación Académica "Me quedo en la UV"*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, Chile. Restaurado en <http://www.uv.cl/pdn/?id=6937>
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R., Llorens, S. & Martínez, I. (2005). *Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal*. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, pp. 59-176.
- Sanchez, M. (2015). *Reforma Educacional y deserción escolar*. Santiago: El mostrador, Chile. [en línea]. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2015/02/08/reforma-educacional-y-desercion-escolar/>
- Sandelowski M. (1986). *The problem of rigor in qualitative. Research*. Adv Nur Sc 8(3), pp. 27-37.
- Sandelowski M. (1993). *Rigor or rigor mortis: the problem of rigor in qualitative. Research revisited*. ANS. Advances in nursing science N°9 (2), pp. 50-15.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. & Coates, D. (2000). *University Students Expectations of Teaching*. Studies in Higher Education, N°25 (3), pp. 309 – 323.
- Sandin P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 185-212.

- Santos Guerra, M. (comp.) (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Editorial Akal.
- Santos Guerra, M. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*. *Revista enfoques educacionales*. Revista enfoques educacionales. Universidad de Chile Volumen 5 (1), pp. 69-85.
- Santoyo, R. (2000). *Reflexiones y propuestas para una reforma del sistema de educación superior*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, Perfiles Educativos, 88.
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos Cualitativos en la Investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Plata.
- Schiefelbein, E. (1976). *Diagnóstico del sistema educacional chileno en 1970*. Santiago: Universidad de Chile, Departamento de Economía.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Londres: Ed. Sage.
- Servicio de Información de Educación Superior (2012). *Retención de 1er año en Educación Superior. Carreras de pregrado*. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Santiago, Chile. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIA%20IASCEM9.pdf>
- Servicio de Información de Educación Superior (2013). *Listado de instituciones de educación superior vigentes*. Servicio de Información de Educación Superior (SIES). *Listado de instituciones*. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Santiago, Chile. Recuperado de [http://www.mifuturo.cl/images/Instituciones/instituciones\\_vigentes\\_agosto\\_2013.xls](http://www.mifuturo.cl/images/Instituciones/instituciones_vigentes_agosto_2013.xls)
- Skaalvik, E.M. (1997). *Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety*. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), pp. 71-81.
- Solórzano, M. (2013). *Espacios accesibles en la escuela inclusiva*. *Revista Electrónica Educare* Vol. 17, N° 1, pp.89-103.
- Spady, W.G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* 1 (1), pp. 64-85.

- St. John, E.P., Cabrera, A.E., Nora, A., & Asker, E.H. (2000). *Economic Influences on Persistence Reconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of persistence research.*
- Stake, R. (1995). *The art of case study research* (pp. 49-68). Thousand Oaks, CA: Ed. Sage.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stratton, L., Otoole, D. & Wetzel, J. (2008). *A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior*. *Economics of Education Review*, pp. 319-331.
- Suárez, R. (2008). *Concepción del Éxito Académico*. Universidad de la Sabana, Chía: Coordinación de Éxito Académico.
- Swail, W.S. (1995). *The Development of a Conceptual Framework to Increase Student Retention in Science, Engineering and Mathematics Programs at Minority Institutions of Higher Education*. Washington: George Washington University [tesis doctoral]. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED396921> .Consultado el 2 de Diciembre de 2016
- Swail, W.S. (2004). *The Art of Student Retention. A Handbook for Practitioners and Administrators*. Educational Policy Institute. Texas Higher Education Coordinating Board Austin, TX. 20th Annual Recruitment and Retention Conference. Disponible en: [http://www.studentretention.org/pdf/ART\\_OF\\_STUDENT\\_RETENTION.pdf](http://www.studentretention.org/pdf/ART_OF_STUDENT_RETENTION.pdf)
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. En *The Social Psychology of Intergroup relations*, editado por W. G. Austin y S. Worchel. Monterey, CA: Brooks/Cole, pp. 33-48.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1986). *The social identity theory of intergroup behavior*. En *Psychology of Intergroup Relations* (2a ed.), editado por S.Worchel y W. Austin. Chicago: Nelson Hall.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Thielemann, L. (2011). *Para una periodificación del movimiento estudiantil de la transición (1987-2011)*. *Revista Pretérito imperfecto*. Santiago. Chile. Recuperado de <http://movimientoestudiantil.cl/wp-content/uploads/2015/12/119-Para-una-Periodificacion-del-Movimiento-Estudiantil-de-La-Transicion-Luis-Thielemann.pdf>

- Tillman, C. (2002). *Barriers to student persistence in higher education*. Recuperado de [http://www.nazarene.org/files/docs/didache\\_2\\_1\\_Tillman.pdf](http://www.nazarene.org/files/docs/didache_2_1_Tillman.pdf).
- Tinto, V. (1975). *Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*. *Journal of Higher Education*. N° 45, pp. 89-125.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México: UNAM.
- Tinto, V. (2003). *Establishing Conditions for Student Success*. In *Improving Completion Rates Among Disadvantaged Students*. (L. Thomas, M. Cooper, & J. Quinn, eds.) Stoke on Trent: Trentham Book
- Tinto, V. (2007). *Research and practice of student retention: what next?* *Journal of College Student Retention*. Volume: 8, Issue 1, pp. 1-19. Consultado el 18 de Octubre de 2016. Disponible en: [http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR\\_Tinto\\_2006-07\\_Retention.pdf](http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf)
- Torres, L. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Toro, J. (2015). *Informe Proyecto de ley que crea el Sistema de Educación Pública: Avances y ausencias*. Sesión Comisión de Educación, Chile. Fundación Nodo XXI.
- Universidad de Valparaíso (2015). *UVA 1414 "Me Quedo en la UV: Hacia una mayor Equidad e Inclusión Universitaria"*. Valparaíso, Chile. MECESUP Recuperado de <http://www.mecesup.cl/usuarios/MECESUP/File/2014/BNA/proyectos/UVA1414.pdf>
- Universidad de Valparaíso (2015). *Informe Institucional de Avance Convenio de Desempeño Universidad de Valparaíso Los Estudiantes Primero: Hacia una mayor eficacia y eficiencia curricular del pregrado en la UV*. Fecha de acceso 17 de Diciembre 2016> link de acceso [http://uva1315.uv.cl/attachments/article/66/InfomeJunio2015PMIUVA1315%20VF%20\(3\).pdf](http://uva1315.uv.cl/attachments/article/66/InfomeJunio2015PMIUVA1315%20VF%20(3).pdf).
- Van Manem, M. (1991). *El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). *Ontological and epistemological foundations of qualitative research*, Forum Qualitative Sozialforschung; Forum: Qualitative Social Research, 10(2) <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307> Version en nuestra lengua: <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>
- Vera, M., Salanova, M. & Martín del Río, B. (2011). *Self-efficacy among university faculty: how to develop an adjusted scale*, Anales de Psicología, 27(3), pp.800-807.
- Vidal, M., Vidal, P. & Morales, C. (2014). *Las desigualdades en la educación superior chilena*. Santiago. Chile Revista akademeia [online] Recuperado de [http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2015/01/02\\_Las-Desigualdades.pdf](http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2015/01/02_Las-Desigualdades.pdf)
- Weil, S. (1996). *Echar raíces*. Madrid: Editorial Trotta.
- Weitzman, E. A. (2000). *Software and qualitative research*. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research, 2nd Ed* (pp. 803-820). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zapata, G. (2004). *Acreditación institucional en Chile: una opción emergente*. Revista Calidad en la Educación. El aseguramiento de la calidad de la educación superior, vol. 21, N° 2.
- Zeithaml, V., Berry, L. & Parasuraman, A. (1996). *The behavioral consequences of service quality*. Journal of Marketing, 60 (2), pp. 31-46.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1: PAUTA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

**Tipo de Entrevista:** Entrevista No Estructurada (*entrevista en profundidad*).

**Tipo de Preguntas:** Libres - Semiestructurada

### INICIO

1. Breve presentación del entrevistador y una explicación sobre el propósito del estudio.
2. Lectura del Consentimiento informado, apuntando a no personalizar ni asociar la información obtenida con el entrevistado que la brindó.

*Se enfatizara la importancia de disponer, durante el encuentro, de opiniones espontáneas del entrevistado, transmitiendo que no se trata de valorar sus respuestas, si están bien o mal. No hay respuestas correctas ni incorrectas a cada pregunta.*

3. Explicar que la entrevista será grabada, con el fin de agilizar la toma de datos, y que su uso sólo será con fines de análisis.

### DURANTE

1. Generar un clima de intimidad y comodidad que resulte favorable para que el entrevistado pueda expresarse libremente.

*Es sumamente importante que este clima de confianza se mantenga durante todo el encuentro, para que las opiniones vertidas por el entrevistado sean tanto más espontáneas y completas.*

*Demostrar interés, cordialidad y respeto antes las opiniones del participante*

*Recordar que todas las opiniones son válidas y constituyen un dato en sí misma.*

2. El abordaje cualitativo se caracteriza por la posibilidad de profundizar. Esta profundización es la clave para obtener información que enriquezca a la investigación.

3. Ante eso, el ciclo temático procederá según esta lógica:

A) **Información personal** (Lugar de procedencia, Colegio proveniente, familia, etc.)  
Preguntas semiestructuradas bien acotadas.

B) **Impresiones iniciales al entrar a la Uv** (Expectativas iniciales, desarrollo académico y personal, Adaptación).

C) **Experiencias como estudiante en la UV** (Identificación con sus compañeros y con la Universidad, Adaptación al rendimiento académico, niveles de exigencia, integración, dificultades y fortalezas en el proceso de transición Colegio-Universidad).

D) **Experiencias en su participación en el programa ME QUEDO EN LA UV** (Expectativas iniciales, Desarrollo en el programa, Experiencias de participar con otros estudiantes, Significación en el desarrollo profesional y académico, Motivaciones de participar o no).

E) **Evaluación de tu primer año en la UV en base a tu desenvolvimiento en este segundo año** (Evaluación apoyo de la UV en su rendimiento actual, preocupación y compromiso institucional, evaluación del esfuerzo, reflexión de las motivaciones de pertenecer en la UV).

4. **Estar atento a las preguntas previstas en la guía de pautas, pero sin descuidar lo que sucede durante la charla. Las preguntas de la guía de pautas siguen un esquema que va desde las preguntas más abiertas y generales, a la búsqueda de datos más específicos. Lo que se debe buscar en primer término es la respuesta espontánea del entrevistado y luego, la profundización de la información.**
5. **Los entrevistados suelen ser de pocas palabras y es allí donde se debe acudir -en especial- a las “repreguntas”, profundizando la entrevista hasta obtener información útil que dé cuenta de las razones y/o percepciones que tiene el entrevistado acerca del tema de interés.**

### Cierre

1. **Cuando se haya abordado la mayor parte de los temas propuesto por el entrevistador, la entrevista se dará por concluida.**
2. **Ofrecer un espacio de reflexión, tal vez ampliar algún tema en particular, o bien de realizar algún comentario o sugerencia sobre las acciones evaluadas o sobre la evaluación en sí misma.**
3. **Agradecer el tiempo brindado y destacando la importancia de la opinión genuina aportada, que será de relevancia para el estudio correspondiente**

**ANEXO 2: EJEMPLO DE NOTAS DE DIARIO DE CAMPO DE UNA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD.**

- **FICHA N°:** 1
- **Fecha:** *Lunes 20 de Junio 2016*
- **Horario Inicio:** 10:02      **Horario Término:** 10:26
- **Lugar:** *Sala N°1 Biblioteca Facultad de Humanidades, Universidad de Valparaíso.*
- **Actividad:** *Entrevista Individual*
- **Objetivo:** *Recopilar las experiencias que tiene la Estudiante de Diseño 1 (ED1) en torno a su proceso de ingreso y adaptación a la vida universitaria en su Primer Año en la Universidad de Valparaíso (Año 2015).*
- **Protagonistas:** *Estudiante de Diseño (ED1) – Entrevistador (TM).*

DESCRIPCIÓN	OBSERVACIÓN
<p>La estudiante al iniciar la entrevista presenta algunas inseguridades comunicacionales que afecta el desarrollo del dialogo.</p> <p>Durante la conversación de la temática familiar, comienza a desenvolverse un poco más, consiguiendo mayor flexibilidad en conversar sobre su relación con su padre.</p>	<p>La pasividad de la entrevistada, me está provocando inseguridad en mi rol de investigador, por lo que me veo en la necesidad de generar rápidamente un ambiente de comodidad y cercanía. Espero que con el transcurso de la entrevista también me vaya soltando (02:34)</p>

INTEPRETACION
<p>A medida que fueron saliendo otras interrogantes, la estudiante demostró mayor interés por participar del estudio, lo que significó que sus respuestas cada vez eran más profundas. Si bien inicial su pasividad comunicacional y participativa demoro en llegar, esto no impidió que participase activamente en los ejes temáticos que se le propuso.</p> <p>No omitió ningún tipo de información, enriqueciendo el análisis discursivo y aportando experiencias sustanciales que ayudarán a comprender el fenómeno de persistencia de los estudiantes de primer año de la Universidad de Valparaíso.</p>

