|N°14/2019|

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

ISSN
0719-7896

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH

Claudia Concha, Gerardo Sánchez y Caroll Schilling

Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

ISSN 0719-7896

Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad
N°14 Año 2019

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Santa Lucía 360, Piso 6 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 226201100

investigacion@cnachile.cl

Directora Paula Beale Sepúlveda

Editor General Guillermo Valdés Valenzuela

Coordinadora Editorial Débora Jana Aguirre

Equipo Técnico
Luciano Mariño Beltrán, Gonzalo Serrano Solís y Carlos Tapia García

Diseño y realización gráfica
FYM

Impresión
Valente Impresores Limitada

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

No Comercial. No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

Para citar este documento: Concha, C., Sánchez, G. y Schilling, C. (2019). *Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH*. (Vol.N°14). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red: http://www.investigacion.cnachile.cl/

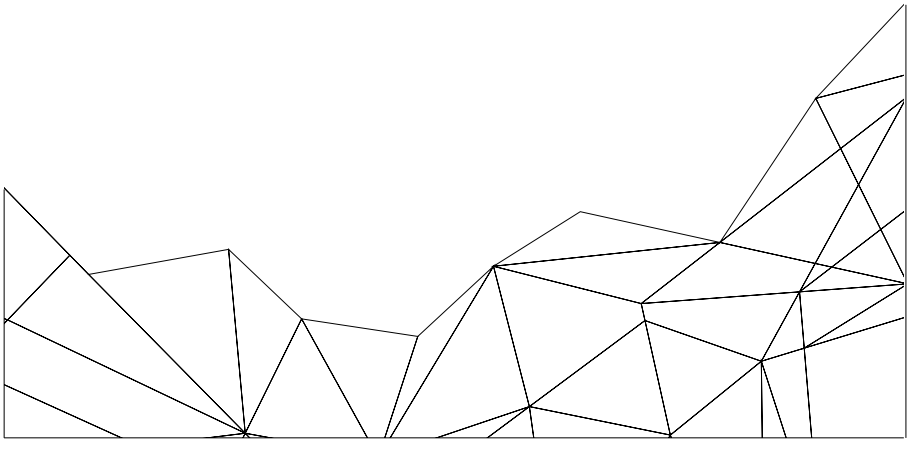
Cuadernos de Investigación es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), conformada por investigaciones originales y actuales referidas a la calidad y su aseguramiento en educación superior, especialmente en el contexto nacional.

Todas las investigaciones aquí presentadas han sido parte de un riguroso proceso de selección, revisión y aprobación que les permite convertirse en un referente de estudio o trabajo para la comunidad de académicos, investigadores y especialistas en la materia.

Los *Cuadernos de Investigación* de CNA-Chile pretenden fomentar el desarrollo y creación de nuevo conocimiento en el ámbito del aseguramiento de la calidad en educación superior, difundir sus resultados y contribuir al debate y reflexión en la materia.

Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH

Claudia Concha, Gerardo Sánchez y Caroll Schilling



CONTENIDOS

Presentación

Hernán Burdiles, Presidente Comisión Nacional de Acreditación 15

Prólogo

Paula Barros, Universidad Alberto Hurtado 17

Resumen/Abstract 21

Introducción 23

Capítulo I

Antecedentes conceptuales 29

I.1. El sistema de educación superior frente a la masificación y el arribo del estudiantado técnico profesional 31

I.2. Noción de *habitus* 37

1.3. *Habitus* institucional 39

Capítulo II

Marco Metodológico 43

II.1. Objetivos de investigación 45

II.1.1. Objetivo general 45

II.1.2. Objetivos específicos 45

II.2. Metodología y trabajo de campo 45

II.2.1. Diseño 45

II.2.2. Muestra 50

II.2.3. Plan de análisis 58

Capítulo III

Resultados 59

III.1. Caso A 61

III.1.1. Marco institucional 61

III.1.2. Caracterización del perfil estudiante EMTP que ingresa a carreras profesionales periodo 2015-2017 63

III.1.3. Estatus institucional 67

III.1.4. Prácticas organizacionales 74

III.1.5. Orden expresivo 86

III.2. Caso B 105

III.2.1. Marco institucional 105

III. 2.2. Caracterización del perfil estudiante EMTP que ingresa a carreras profesionales periodo 2015-2017. 106

III. 2.3. Estatus institucional 109

III.3. Caso C 150

III.3.1. Marco institucional 150

III.3.2. Caracterización del perfil estudiante EMTP que ingresa a carreras profesionales periodo 2015-2017 152

III.3.3. Estatus institucional 156

III.3.4. Prácticas organizacionales 164

III.3.5. Orden expresivo 178

Capítulo IV

Conclusiones 197

Referencias bibliográficas 213

Sobre los autores 221

Contexto de los Cuadernos de Investigación 222

Estudios y publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) 229

Índice de Tablas

Tabla 1. Aspectos abordados del *habitus* institucional 48

Tabla 2. Aspectos abordados del *habitus* individual 49

Tabla 3. Total de matrículas por tipo de institución de educación superior (2015-2017) 52

Tabla 4. Identificación de la muestra en cada uno de los casos de estudio 56

Tabla 5. Marco institucional 62

Tabla 6. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según nacionalidad (2015-2017) 65

Tabla 7. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado por comuna de origen, periodo 2015-2017 (comunas con mayor número de ingresos) 65

Tabla 8. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según decil de ingreso (2015-2017) 66

Tabla 9. Puntajes promedio PSU de Estudiantes EMTP matriculados en pregrado (2015-2017) 67

Tabla 10. Síntesis del estatus declarado por unidades institucionales 67

Tabla 11. Síntesis de las prácticas organizacionales según unidades institucionales y académicos 74

Tabla 12. Síntesis del orden expresivo según institución, académicos y estudiantes 86

Tabla 13. Marco institucional 105

Tabla 14. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado modalidad presencial/diurna, según comuna de procedencia, período 2015-2017 (ranking 5 mayores ingresos) 108

Tabla 15. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado según decil de ingreso (2015-2017) 108

Tabla 16. Puntajes promedio PSU de estudiantes EMTP matriculados en pregrado (2015-2017) 109

Tabla 17. Síntesis del estatus según unidades institucionales 110

Tabla 18. Síntesis de las prácticas organizativas según unidades institucionales y académicos 116

Tabla 19. Síntesis del orden expresivo según unidades institucionales, académicos y estudiantes 130

Tabla 20. Marco institucional 151

Tabla 21. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según región de procedencia (2015-2017) 154

Tabla 22. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según comuna de procedencia, período 2015-2017 (*ranking* 5 mayores ingresos) 154

Tabla 23. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según quintil de ingreso (2015-2017) 155

Tabla 24. Puntajes promedio PSU de EMTP matriculados en pregrado (2015-2017) 155

Tabla 25. Síntesis del estatus según unidades institucionales 156

Tabla 26. Síntesis de las prácticas organizativas según unidades institucionales y académicos 164

Tabla 27. Síntesis del orden Expresivo según unidades institucionales, académicos y estudiantes 178

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Porcentaje total de EMCH y EMTP matriculados en sistema de educación superior (2015-2017) 51

Gráfico 2. Porcentaje total de EMTP matriculados por tipo de institución en sistema de educación superior (2015-2017) 52

Gráfico 3. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado (2014-2018) 54

Gráfico 4. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado en el periodo 2015-2017 63

Gráfico 5. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según género (2015-2017) 64

Gráfico 6. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según género (2015-2017) 64

Gráfico 7. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según pueblo originario (2015-2017) 65

Gráfico 8. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado en el periodo 2015-2017 106

Gráfico 9. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según género (2015-2017) 107

Gráfico 10. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado según pueblo originario (2015-2017) 107

Gráfico 11. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, período 2015-2017 153

Gráfico 12. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, por género en el período 2015-2017 153

Índice de Figuras

Figura 1. Síntesis panorámica del habitus institucional y habitus del estudiante EMPT, caso A 104

Figura 2. Síntesis panorámica del habitus institucional y habitus del estudiante EMTP, caso B 150

Figura 3. Síntesis panorámica del habitus institucional y habitus del estudiante EMTP, caso C 195

PRESENTACIÓN

Este es el cuarto año en que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) publica la serie *Cuadernos de Investigación*, con estudios originales relativos a la educación superior, al aseguramiento de la calidad y los desafíos del sistema.

Los nuevos números que contiene la serie, 13, 14, 15 y 16, demuestran el interés de la Comisión por continuar con el desarrollo de la investigación en el área del aseguramiento de la calidad y profundizar en aspectos de relevancia para la comunidad vinculada.

Las investigaciones que forman parte de esta nueva colección se centran en aspectos vinculados a la progresión académica, en concreto, a la retención de estudiantes universitarios.

Los enfoques son variados, pues para comprender la retención, medirla y mejorar sus indicadores, las investigaciones utilizan aproximaciones cuantitativas y cualitativas que permiten profundizar en las características sociodemográficas de los estudiantes y en cómo ello define su permanencia en carreras del área de las tecnologías; en cómo se ajustan y articulan los estudiantes y las estructuras de cada institución para asegurar la permanencia de estudiantes que provienen de la educación técnico profesional; en el rol que juegan la motivación y la conducta de estudiantes universitarios o *engagement*; y, por último, en las experiencias de mujeres que cursan carreras universitarias tradicionalmente masculinizadas y las estrategias institucionales que promueven su retención.

El Cuaderno N°14 se titula "Acoplamiento entre *habitus* institucional y *habitus* individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH". El estudio fue conducido por la investigadora Claudia Concha de la Universidad Católica del Maule.

Entre los principales aportes del estudio destacan, por una parte, la identificación y análisis de las características del estudiante proveniente de la educación

técnico profesional que accede a una universidad regional perteneciente al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH). Y, por otra, los niveles de acoplamiento entre el *habitus* individual de los estudiantes y el *habitus* institucional -estatus y prácticas organizacionales y expresivas- en el proceso de integración académica y social, así como en la permanencia y éxito académico de estos estudiantes. El estudio logra identificar que las universidades con mayor solidez en la implementación de su proyecto educativo son quienes favorecen un mejor acoplamiento.

La Comisión espera seguir contribuyendo al análisis y la reflexión de aspectos claves del sistema, y consolidarse como un aporte para el trabajo de instituciones de educación superior, centros de investigación y público interesado en materias vinculadas al aseguramiento de la calidad.

Hernán Burdiles Allende

Presidente Comisión Nacional de Acreditación

PRÓLOGO

En los últimos 30 años en Chile la educación superior ha experimentado importantes transformaciones. Probablemente una de las más radicales ha sido su masificación, la que termina de consolidarse a partir del 2016 con las políticas de financiamiento asociadas a la gratuidad para los estudiantes provenientes de los deciles de más bajos ingresos de nuestro país. Ello ha significado el creciente ingreso a las universidades de estudiantes de grupos socioeconómico más vulnerables, lo que, en el caso chileno, también se asocia a logros en aprendizajes comparativamente más deficientes (medidos a través de pruebas estandarizadas), que expresan la alta estratificación social que cruza el sistema educativo de nuestro país.

Estas transformaciones imponen nuevos desafíos al sistema y a las instituciones que acogen y forman a un perfil cada vez más diverso de estudiantes, los que en muchos casos poseen trayectorias educativas y sociales que entran en tensión con las políticas y discursos de excelencia y las prácticas académicas de las instituciones. Estos desafíos se vuelven todavía más apremiantes si se considera que la retención y titulación oportuna son indicadores de evaluación de la calidad de las instituciones y utilizados por el sistema como parámetros fijos del financiamiento.

Uno de los grupos que encarna mayores desafíos para las instituciones universitarias es el de los estudiantes provenientes de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP). Estos estudiantes se incorporan crecientemente a la educación universitaria fruto del proceso de masificación antes mencionado y su particularidad radica en que a todas las dificultades propias de los grupos socioeconómicamente más vulnerables, se suma el hecho que su educación media no ha sido concebida como antecedente formativo de la vida universitaria y, por tanto, es un grupo que no cuenta ni con discursos ni con herramientas que faciliten su integración al espacio académico.

Desde un modelo interaccionista e incorporando en el análisis los conceptos de *habitus*

individual, *habitus* institucional y acoplamiento entre ambos, el estudio que aquí se presenta analiza los espacios de integración social y académica de los estudiantes provenientes de EMTP en tres universidades regionales pertenecientes al CRUCH. Con ello se busca aportar a la comprensión del fenómeno y a la identificación de elementos que favorezcan, o dificulten la inclusión de este grupo de estudiantes, de manera que su retención, su desempeño académico y su experiencia universitaria se vean beneficiados.

Los resultados de la investigación realizada evidencian una amplitud y diversidad de hallazgos. Entre ellos destacan los perfiles de las universidades estudiadas y la forma en que estos se expresan en *habitus*, estructuras y principios organizacionales particulares, los cuales se encuentran actualmente tensionados, e incluso en transformación, fruto de las exigencias que establecen las políticas públicas a las instituciones de educación superior, por ejemplo, en materia de mayor complejidad y desarrollo de investigación avanzada.

Otro hallazgo destacable del estudio refiere a que la adaptación de los estudiantes a las instituciones se ve favorecida cuando el estudiante no asocia sus carencias académicas o su desacople inicial al *habitus* académico, con sus características individuales o con su responsabilidad, sino que reconoce en su trayectoria ciertos aspectos estructurales que han determinado sus eventuales desventajas dentro del contexto universitario. Asimismo, la existencia de instancias de apoyo y acompañamiento que permitan mediar la experiencia individual y su desajuste con las exigencias y expectativas académicas, es otro factor que favorece el despliegue de aprendizajes y estrategias para enfrentar en mejor pie los desafíos de la integración.

Lo arriba presentado son sólo algunos de los múltiples hallazgos de esta fructífera investigación. A partir de ésto y siguiendo los objetivos trazados inicialmente por el estudio, se concluye proponiendo una serie de consideraciones que permitirían facilitar el acoplamiento del *habitus* de los estudiantes EMTP al *habitus* de las instituciones de educación superior en las que estudian. Estas consideraciones constituyen sin duda uno de los mayores aportes de este estudio, abarcando una multiplicidad de niveles que van desde la necesidad de incorporar indicadores asociados a la vulnerabilidad universitaria al momento de la asignación de recursos por parte del Estado, hasta la urgencia de vi-

sibilizar y perfilar mejor los equipos de apoyo y acompañamiento de los estudiantes EMTP durante sus primeros años de experiencia universitaria.

Quisiera destacar dos nudos críticos que esta investigación releva y que debiesen ser objeto de futuras indagatorias. En primer lugar, el importante rol que juegan los académicos en el proceso de incorporación de los estudiantes al sistema universitario. Efectivamente, a los desafíos del acoplamiento entre el *habitus* de estudiantes y el *habitus* institucional, se suma la relación muchas veces tensionada del *habitus* académico o disciplinar en el contexto universitario. Los desafíos de avanzar en complejidad y de conjugar en el quehacer cotidiano la formación, la investigación, la gestión y el vínculo con el entorno, tensionan el propio *habitus* de académicos y académicas y su acoplamiento a los intereses institucionales. Esa tensión debiese ser analizada, de manera de comprender con mayor detalle su importancia como factor que favorece, o tensiona aún más el proceso de inclusión académica y social de los estudiantes EMTP.

Otro nudo crítico dice relación con el evidente desajuste entre las políticas públicas, sus hipótesis de trabajo e indicadores, y las necesidades propias de los estudiantes provenientes de EMTP, quienes muchas veces requieren de más tiempo y dedicación para alcanzar los aprendizajes esperados. En ese contexto, tanto las instituciones que los acogen, como los académicos que los forman, carecen del acompañamiento necesario y de los recursos financieros, de tiempo y de formación, que se requieren para enfrentar adecuadamente el desafío de acompañar a los estudiantes en una trayectoria formativa de calidad y transformadora. En efecto, CNA tienen un reto propio en este ámbito, pues dados los resultados aquí presentados, sería muy deseable contar una evaluación diferenciada de las instituciones y sus logros formativos en función del perfil de sus estudiantes, sobre todo considerando los importantes cambios y diversidades que encierran actualmente las aulas universitarias.

Paula Barros Mc.

Universidad Alberto Hurtado

Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH

RESUMEN

En Chile, actualmente producto de diversas políticas de acción afirmativa, se ha asegurado mayores oportunidades de acceso a las instituciones universitarias a sectores históricamente excluidos. En el último tiempo, han ingresado a las universidades de manera creciente estudiantes de educación media técnico profesional que, por la orientación de su formación, hasta hace algunos años no visualizaban como opción los estudios postsecundarios. La presente investigación, a través de un enfoque interaccionista desde la noción de *habitus* institucional e individual, indaga en el estatus, prácticas organizacionales y expresivas que presentan tres universidades regionales del Consejo de Rectores de Chile. Para ello se utilizó una estrategia metodológica cualitativa que explora en la experiencia de los actores universitarios a través de la entrevista episódica y semiestructurada. Entre los principales resultados se identifican quién es el estudiante de enseñanza técnico profesional que ingresa a la universidad, los diversos niveles de acoplamiento entre *habitus* institucional y el del estudiante, considerando que el mayor acoplamiento se da en aquellas instituciones que, junto con disponer de un tiempo de madurez en la instalación de proyectos educativos y mecanismos de gestión para su implementación, logran alcanzar aprendizajes y permear la cultura institucional. Finalmente, se reconoce el rol protagónico que posee el académico como agente que condiciona (facilita o dificulta) el proceso de acoplamiento entre los *habitus*.

Palabras clave: *Habitu*s institucional, *habitus* individual, educación media técnico profesional.

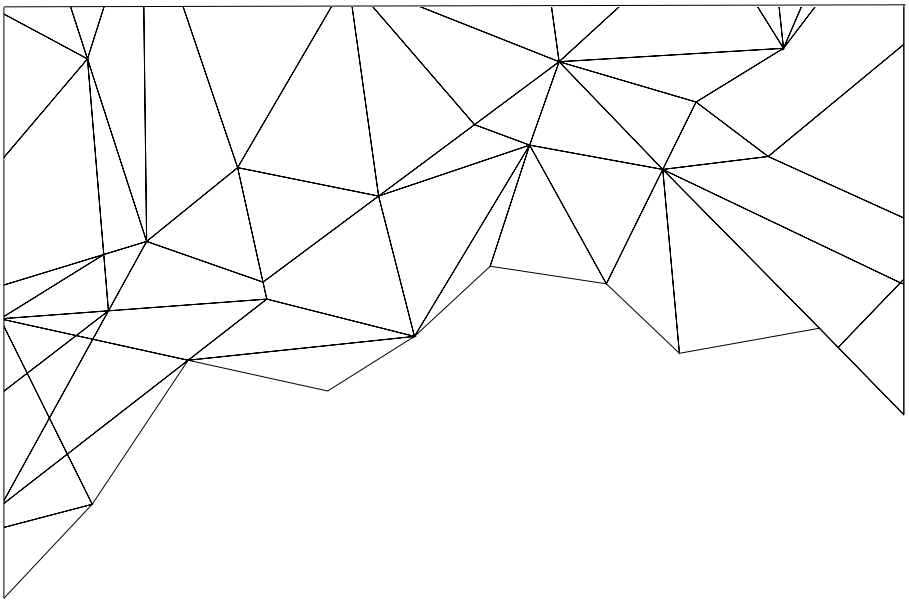
Coupling between institutional habitus and individual habitus: a reading from the experience of vocational high school students who study in three CRUCH regional universities

ABSTRACT

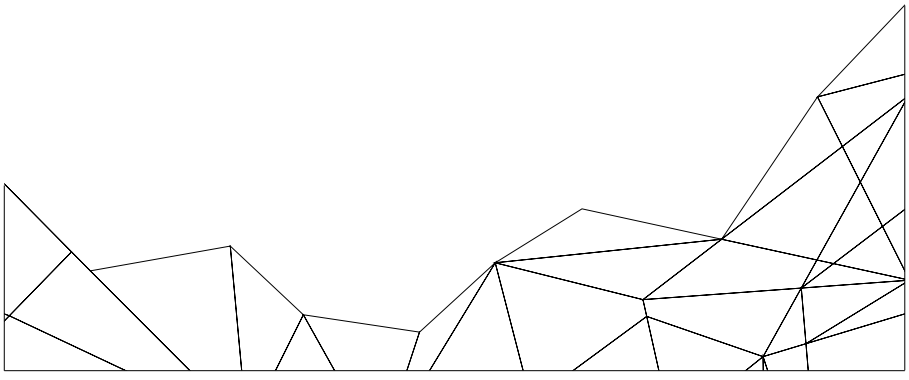
Currently, in Chile, because of various affirmative action policies, greater opportunities for access to university institutions have been ensure for historically excluded sectors. In the last time, students of vocational high schools education have entered the universities in an increasing

way. For the orientation of their training, until a few years ago they did not visualize university studies as an option. The present investigation, through an interactionist approach from the notion of institutional and individual habitus, inquiries into the status, organizational and expressive practices presented by three regional universities of the Council of Rectors of Chile. For this, it was used a the qualitative methodological strategy that explores the experience of the university actors through the episodic and semi-structured interview. Among the main results are identified who is the student of vocational schools that enters the university, the different levels of coupling between institutional habitus and the student. Considering that the greatest coupling occurs in those institutions that have a longer time of maturity in the installation of educational projects and management mechanisms for their implementation, they manage to develop institutional learning and permeate their culture. In this process, the leading role that the teacher has as an agent that condition (facilitates or hinders) the coupling between both habitus is recognized,

Keywords: *Institutional habitus, personal habitus, vocational high school.*



INTRODUCCIÓN



En las últimas décadas, los países latinoamericanos han experimentado, con diversa intensidad, la expansión del sistema de educación terciaria. En Chile, en menos de treinta años, la cobertura de la educación superior se quintuplicó (Orellana, 2011:87), lo que hace que el acceso a las instituciones universitarias sea un proceso menos elitista. Además, en el último tiempo, han ingresado a las universidades de manera creciente estudiantes de Educación Media Técnico Profesional (en adelante EMTP) que, por la orientación de su formación, hasta hace algunos años no visualizaban como opción los estudios postsecundarios.

Estos ingresos responden a cambios estructurales en el sistema de educación superior que ha asegurado mayores oportunidades de acceso a sectores históricamente excluidos. Por tanto, la mayor diversificación en la oferta académica de pregrado, las nuevas alternativas de financiamiento de los aranceles universitarios por parte del Estado y la implementación del sistema de gratuidad en educación terciaria el año 2016 ha permitido el acceso a la población de estudiantes de menores ingresos al sistema universitario.

Como señala OCDE (2017), en su primer año de puesta en marcha la gratuidad ha beneficiado a los estudiantes pertenecientes a los cinco deciles más vulnerables, aunque se concentran principalmente en el tercer y cuarto decil.

A estas políticas de acción afirmativa de carácter estatal responde el Programa de Acceso Equitativo (PACE) y aquellos creados por las propias universidades. Estos programas buscan dar respuesta a las barreras de exclusión e inequidad en el ingreso a la educación superior, en un país altamente desigual y con amplias brechas en el acceso a las oportunidades entre distintos grupos sociales. Como consecuencia, el año 2017 existen 75.149 matriculados en las universidades chilenas provenientes de EMTP (SIES, 2019), y en las universidades del Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) hay un aumento de 4,7% de matriculados provenientes de este segmento para el periodo señalado.

El ingreso de estos jóvenes constituye un desafío importante a las universidades debido a que, esta modalidad por décadas ha sido la opción educativa para los jóvenes de menores recursos de nuestro país (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Sevilla (2012), señala que el 45% de la matrícula de la enseñanza media corresponde a este tipo de formación, y el 65% de los jóvenes son del quintil de menores ingresos. Por otro lado, las variaciones en el nivel de logro de los aprendizajes entre estudiantes que cursan EMTP y los de Enseñanza Media Científico Humanista (en adelante, EMCH) muestran diferencias significativas. Farías y Carrasco (2012) y Larrañaga, Cabezas y Dusaillant (2013) advierten diferencias al comparar las pruebas estandarizadas Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) y Prueba de Selección Universitaria (PSU): los estudiantes EMTP obtienen puntajes inferiores a los estudiantes EMCH y tienen menos posibilidades de ingresar a la universidad.

Bajo las condiciones descritas, surge el interés por investigar el *habitus* institucional de tres universidades del CRUCH, y cómo se articula, relaciona y/o tensiona con el *habitus* de los estudiantes provenientes de la modalidad EMTP en el proceso de integración académica y social de su experiencia universitaria.

La investigación se abordó a partir dos perspectivas teóricas. La de *habitus* institucional propuesta por Reay, David y Ball (2001) que refiere al conjunto de predisposiciones, esquemas de percepción y expectativas en base a las cuales se organizan las instituciones educativas. Y la de *habitus* individual desarrollada por Bourdieu (1998), que lo entiende como el conjunto de disposiciones interiorizadas que estructuran las percepciones, sentimientos y acciones de los sujetos. Consideradas las características del objeto de estudio y el enfoque teórico se optó por una estrategia metodológica cualitativa que buscó indagar en la cultura institucional y en la experiencia de los estudiantes en el proceso de integración social y académica en la universidad.

Entre los principales resultados del estudio destacan la caracterización de quién es el estudiante EMTP que ingresa a la universidad, los niveles de acoplamiento con el *habitus* institucional, el rol del académico en el proceso de integración del estudiante y los mecanismos institucionales de acceso y acompañamiento. Todo esto en el marco de crecientes exigencias y trasformaciones del sistema de educación superior.

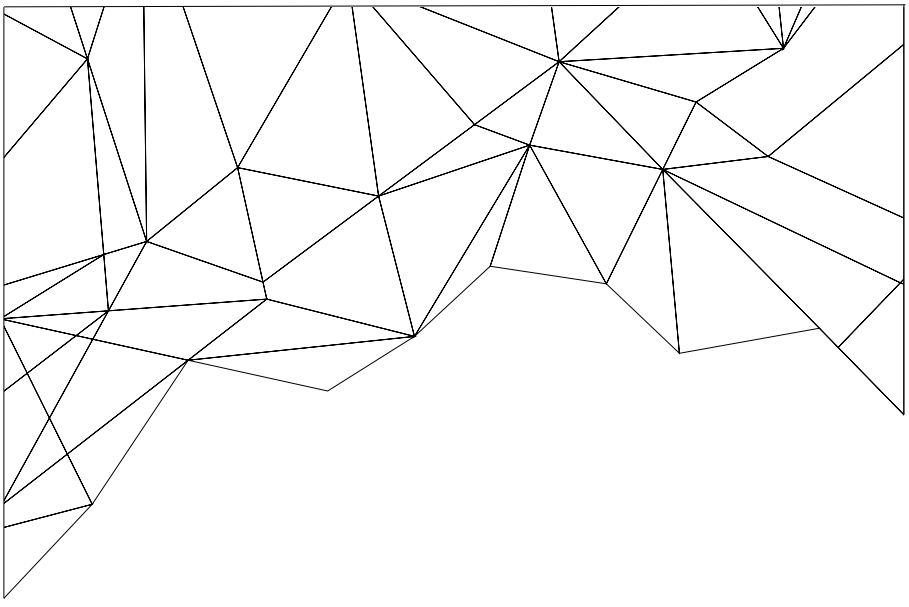
En el contexto general de las tres instituciones, lo que se visualiza es la existencia de niveles de acoplamiento entre el *habitus* institucional y el del estudiante. La experiencia universitaria para los estudiantes de EMTP al ingresar constituye una vivencia, de desencuentro con ese *habitus*, dada las condiciones de desigualdad estructural y la insuficiente preparación con la cual enfrentan las exigencias académicas. Para la universidad, la dureza se asocia a la presencia de un nuevo perfil de estudiantes del que desconocen su especificidad y a la envergadura de los dispositivos que debe generar la institución para asegurar su permanencia. Para los casos en estudio, el mayor acoplamiento se da en aquellas instituciones que, junto con disponer de un tiempo para la instalación de las transformaciones, logran desarrollar absorción del conocimiento y movilizar capacidad de agencia. Al construir aprendizaje institucional, están en condiciones de reorientar los procesos y la toma de decisiones, a partir de espacios de encuentro y construcción más colectiva.

En estas instituciones, se dispone de mecanismos de acceso y acompañamiento consolidados. En ellos, el estudiante logra comprender el contexto institucional, descubrir los espacios de oportunidad que le brinda y encontrarse con sus iguales, agenciando dispositivos individuales y sociales para su integración. De igual modo los académicos, luego de superar sus resistencias iniciales y comprender la diversidad de estudiantes como una realidad que se problematiza y reconoce tiene el potencial de transformar sus prácticas y, con ello, la experiencia de integración académica y social de sus estudiantes. Por lo tanto, constituye un agente que condiciona, facilita o dificulta, el proceso de acoplamiento entre *habitus*.

Respecto a las características que definen a los estudiantes provenientes de EMTP, se reconoce un conjunto de condiciones de vida enmarcadas en el contexto sociocultural de origen y en la experiencia personal que han enfrentado durante su historia familiar y escolar. En general, presentan frágil trayectoria escolar, currículo desajustado a los requerimientos universitarios, pertenecientes a contextos de pobreza, fragilidad socioemocional, provenientes de sectores rurales y/o de espacios de segregación urbana. Entre sus potencialidades destacan la conciencia de sus desventajas académicas, resiliencia, perseverancia y compromiso personal con su desempeño académico, búsqueda de estrategias y apoyos y la valoración de sus oportunidades de estudio.

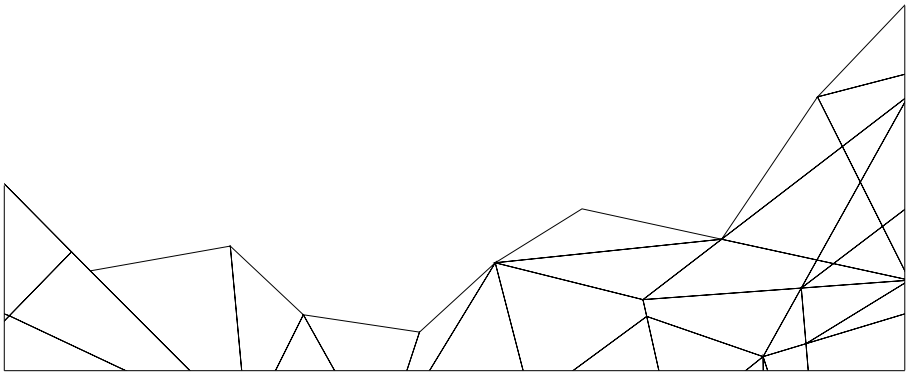
Finalmente, la investigación muestra también las tensiones que experimentan las propias universidades derivadas del tránsito hacia la complejidad y las presiones por avanzar a nuevas formas de gestión. En todos los casos estudiados, este nuevo modelo de universidad problematiza las identidades históricamente construidas y las empuja a reconfigurar sus estructuras internas para alcanzar estándares que les permita acceder a mayores recursos.

En ese escenario, el estudio cobra relevancia en tanto invita a las instituciones de educación superior y al propio sistema a visibilizar la especificidad del estudiante de origen técnico profesional y a tomar conciencia de las implicancias que tiene el *habitus* institucional en la permanencia y éxito académico de estos estudiantes.



CAPÍTULO I

ANTECEDENTES CONCEPTUALES



I.1. El sistema de educación superior frente a la masificación y el arribo del estudiantado técnico profesional

El sistema de educación superior en Chile se caracteriza por una gran heterogeneidad en cuanto a los tipos de instituciones, complejidad, proyectos educativos, nivel de calidad y perfil de los estudiantes que acceden. Ello determina la presencia de una serie de dinámicas sociales, políticas y económicas que lo circundan, tornándolo institucionalmente diverso y masivo, con nuevas demandas de calidad.

Particularmente, el arribo de estudiantes egresados de la EMTP agrega a la masificación nuevas aristas que es preciso comprender. Se trataría de un estudiantado procedente de los sectores más pobres de la sociedad, con una experiencia formativa terminal orientada preferentemente al mundo del empleo que, en un contexto caracterizado por el discurso de movilidad social con que se asocia la universidad, agencia recursos, esfuerzos y aspiraciones para acceder y mantenerse en ella.

Frente a ello, el sistema de educación superior, su institucionalidad, los apoyos financieros, el aparato regulatorio y la cultura institucional deben ser capaces de sintonizar con la nueva realidad que habita el espacio universitario.

El interés investigativo en este segmento del estudiantado universitario radica en que esta modalidad EMTP por décadas ha sido la opción educativa para los jóvenes de menores recursos de nuestro país (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Sevilla, 2012). Para Farías y Carrasco (2012), esto da cuenta de la alta estratificación social del sistema educativo chileno, que reproduce las desigualdades y genera circuitos de menor prestigio. La segmentación socioeconómica que evidencia la EMTP no es más que el reflejo de este problema, en el que predomina la presencia de jóvenes de los niveles socioeconómicos más vulnerables y con peores resultados en su experiencia escolar previa.

Estudios nacionales e internacionales muestran las variaciones en el nivel de logro de los aprendizajes entre estudiantes que cursan EMTP y los EMCH. Diversos estudios muestran que los estudiantes de EMTP tienen rendimientos inferiores debido a una serie de razones, tales como, padres con un menor nivel educativo, programas de estudios menos exigentes, docentes con menor rendimiento, efecto par negativo, estigmatización y disminución de las expectativas, entre otros (Oakes, 1985; Arum & Shavit, 1995; Hallinan & Kubitschek, 1999; Bassi & Urzúa, 2010; Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Desde la perspectiva de OCDE (2017), los resultados de la Evaluación de Competencias de Adultos del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (*Survey of Adult Skills, a product of the OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC) muestran que "alrededor del 60% de los graduados de EMTP que participaron de la evaluación en Chile mostraron bajos niveles de competencias" (OCDE, 2017: 261).

Farías y Carrasco (2012), por su parte, agregan que los estudiantes con mayores habilidades académicas que eligen EMTP podrían estar adquiriendo considerablemente menos capital humano que el que hubiesen adquirido si hubieran elegido EMCH. Estos mismos estudiantes podrían también estar limitando sus oportunidades educacionales en términos de acceso y permanencia en el sistema de educación superior. De hecho "algunas evidencias muestran que los estudiantes chilenos de FTP pueden no tener las competencias generales adecuadas tanto para el mercado laboral como para sustentar el aprendizaje posterior" (OCDE, 2017: 261).

En la actualidad, más de la mitad de los jóvenes que cursan la EMTP ingresan a alguna carrera postsecundaria (Sepúlveda, 2017). En el estudio realizado por Larrañaga, Cabezas y Dusaillant (2013), que analiza la cohorte de egresados del 2003 al 2011, se concluye que un 61,9 % de los jóvenes cursan estudios en centros de formación técnica o institutos profesionales y que un 38,1 % lo realiza en universidades. Sin embargo, un 32 % abandona sus estudios, tasa que duplica a la que presentan los egresados de la EMCH.

Sumado a lo anterior, en Chile no se han logrado implementar mecanismos de articulación de las trayectorias formativas, tales como el Marco Nacional de Cualificación, que faciliten a un estudiante que

escogió EMTP moverse hacia el *track* académico (Arias, Farías, González-Velosa, Huneeus & Rucci, 2015).

Pese a las inequidades mencionadas anteriormente, la EMTP se ha instaurado como una vía relevante para el ingreso a la educación superior. Se suman diversos programas de política pública que han colaborado con el ingreso de estos estudiantes, como el Programa de Acceso y Acompañamiento a la Educación Superior (PACE), programas de acceso a las pedagogías, entre otros, que rompen la barrera de la PSU.

El ingreso a la educación superior de este segmento de la población enfrenta la presencia de, al menos, tres tensiones:

> La emergencia de nuevas experiencias y exigencias para los jóvenes de escasos recursos que ingresan a la universidad; la desigual distribución de dichas experiencias debido a la segmentación del campo de la educación superior; y la emergencia de nuevos desafíos para las instituciones universitarias debido al ingreso de nuevos estratos sociales, antes excluidos de la educación superior (Leyton, Vásquez & Fuenzalida, 2012: 63).

Como se advierte, los procesos de masificación y/o universalización del sistema de educación superior en las últimas décadas cambiaron, entre otros elementos, el perfil de los estudiantes que ingresan al sistema universitario. Esto ha generado un debate en torno a las formas en que las instituciones apoyan y/o dificultan el acceso y la retención, así como las trayectorias sociales de estos jóvenes, a menudo disonantes con la oferta y demanda de las instituciones.

Las evidencias dan cuenta que los estudiantes más pobres que acceden a la universidad carecen de modelos académicos (primera generación), portan una preparación escolar deficiente, no disponen de redes sociales de apoyo, entre otros. Y que la suma de estos factores termina por obstaculizar el éxito académico y la comprensión que alcanzan de su experiencia. Sin embargo, poco se conoce de la preparación de las instituciones de educación superior para asumir los desafíos que implica la formación profesional de este estudiantado en los nuevos contextos. Autores como Perry y Allard (2009) muestran que la permanencia en el sistema educativo de jóvenes en situación de pobreza requiere de un apoyo institucional decidido y consistente, que facilite la conexión entre las experiencias previas que traen consigo estos estudiantes y la racionalidad con la cual la universidad pone a su

disposición los nuevos conocimientos que han de asegurar su preparación profesional.

Como advierten Leyton et al. (2012), los procesos de integración social y académica en la educación superior se han abordado desde dos vertientes. Una que indaga el fenómeno de la deserción o retención de los estudiantes, principalmente porque los estudiantes con vulnerabilidad social tienen mayores posibilidades de desertar del sistema de educación superior (Coleman, 1968; Tinto, 1986; Donoso, Arias & Castro, 2011; Vries, León, Romero & Hernández, 2011; Canales, 2016; Catalán, 2016). Y otra vertiente que indaga en las experiencias de estudiantes de contextos vulnerables en diversos establecimientos educativos y profundiza las diversas variables culturales, económicas, sociales e institucionales que dificultan la exitosa integración al sistema.

Autores como Donoso y Schiefelbein (2007) -a partir de los aportes de Cabrera, Castañeda y Nora (1992) y Braxton, Johnson y Shaw-Sullivan (1997)- sistematizan los enfoques explicativos de retención y/o permanencia en el sistema de educación superior, y los clasifican en psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales e interaccionistas (Torres, 2012).

Para esta investigación se utiliza el enfoque interaccionista, el cual permite comprender los procesos de integración social de los estudiantes a partir de las posibilidades que tienen de relacionarse con sus compañeros y profesores en espacios extraacadémicos, así como la participación en actividades extracurriculares. Y, por otro lado, las experiencias de integración académica reflejadas en el resultado alcanzado, desarrollo de habilidades, percepción respecto a las expectativas de sus profesores y compromiso académico con sus estudios (Leyton et al., 2012).

El modelo interaccionista desde la educación superior tiene varios exponentes, siendo el principal Tinto (1975, 1986, 1987, 1997, citado en Donoso & Schiefelbein, 2007) quien explica las decisiones de los estudiantes de permanecer o cambiarse de una institución de educación superior. En su modelo, Tinto añade al modelo de Spady y la teoría del intercambio de Nye (1979), el planteamiento que "las personas tienden a evitar las conductas que implican un costo de algún tipo para ellas y por ende buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales" (Nye, 1979 citado en Donoso

& Schiefelbein, 2007: 16). De este modo, Tinto (citado en Donoso & Schiefelbein, 2007) identifica que la trayectoria de interacciones de los estudiantes con los sistemas académicos y sociales de la universidad pueden derivar en su alejamiento de la institución. Diversas variables contribuyen a reforzar la adaptación a la institución que seleccionó, como su *habitus* de origen, capital cultural, social y económico de la familia, la experiencia académica preuniversitaria y atributos personales. Dichos rasgos se combinarán influyendo sobre el compromiso inicial con la institución, así como, en las posibilidades de éxito que tendrá de finalizar sus estudios. Concluye el autor que mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución y, mientras mejor sea su rendimiento académico e integración social, menor será la probabilidad que el estudiante deserte.

Bean (1980, 1983, 1985, citado en Donoso & Schiefelbein, 2007) incorpora al modelo de Tinto las características del modelo de productividad desarrollado por Price (1977), en el contexto de las organizaciones laborales. Este autor asume que las intenciones conductuales se configuran en un proceso donde las creencias forman las actitudes y éstas, a su vez, intervienen en las intenciones conductuales. Así mismo, sostiene que las creencias son influidas por los componentes de la institución universitaria (calidad de los cursos y programas, docentes y pares) y que los factores externos a la institución (contexto social y familiar) pueden ser relevantes, dado que impactan las actitudes como las decisiones del estudiante durante su trayectoria en la universidad.

Para el caso chileno resulta interesante ver cómo las prácticas organizativas de las instituciones universitarias se tensionan frente al imperativo de avanzar hacia la complejidad, en un panorama institucional con alta heterogeneidad. Autores como Brunner, Elacqua, Tillett, Bonnefoy, González, Pacheco y Salazar, 2005; Brunner, 2009, Torres y Zenteno, 2011, muestran que el sistema país transita entre universidades no selectivas sin investigación hasta altamente selectivas con orientación a la investigación. Aun en este escenario de diversidad, la opción que ha tomado el Estado se ha dirigido a relevar la función investigativa por sobre la docente.

Para Bernasconi (2017), esta idea discrepa con la discusión internacional sobre el alcance de las funciones de las instituciones de educación superior, en que domina la idea de desagregación que propone los nichos de especialización y/o función en que la institución tiene ventajas comparativas en el medio externo. A contrapelo, las universidades en Chile han adherido a la noción de universidad compleja o de multidiversidad, muchas de ellas sin la experiencia y los recursos, jalonadas por una política pública que incentiva el financiamiento a través de indicadores de productividad científica.

Para el caso específico de pregrado, la universidad enfrenta otra complejidad derivada de las exigencias que experimenta la formación profesional en un contexto de diversidad del perfil de estudiante. En esa dirección, Austin (1984, citado en Torres, 2012) afirma que la política institucional puede tener un efecto directo sobre el aprendizaje del estudiante y su desarrollo. Este autor valora el acoplamiento entre individuo e institución, relevando el rol de la cultura institucional como mecanismo que permite la permanencia. Coincidiendo con las observaciones de Austin, Tinto (1993) señala que la integración del estudiante a la institución ocurre cuando se adapta a los valores, normas y prácticas universitarias. Considera que esta integración depende de condiciones institucionales como el contacto con otros miembros de la comunidad universitaria o los métodos de enseñanza. Avala esta idea, a partir de los resultados de Raush y Hamilton (2006) que analizan a estudiantes que decidieron abandonar la universidad. Entre los factores que identifican está la dificultad para socializar y adaptarse al ambiente universitario, la sensación de aislamiento social y académico, así como, la apreciación de una falta de integración. Estos estudios han dado lugar a recomendaciones como la reducción del tamaño de los grupos, la creación de comunidades de aprendizaje y sistemas de tutorías (Tinto & Pusser, 2006 citado en Vries et al., 2011: 34).

En conclusión, los autores identifican factores individuales e institucionales que afectan la experiencia y compromiso universitario. Para comprender este proceso de acoplamiento entre el estudiante y la institución, se abordará conceptualmente la noción de *habitus* individual e institucional.

I.2. Noción de *habitus*

En la teoría sociológica de Bourdieu (1998), el *habitus* resulta ser un concepto clave porque permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y la estructura social externa. En esa perspectiva, el *habitus* se constituye a partir de un juego relacional entre las condiciones materiales de existencia que determinan una estructura mental la que, a su vez, condiciona prácticas y gustos y genera estilos de vida distintivos. De esta manera, la acción humana no puede ser comprendida como el resultado de la obediencia a una norma o regla emanada de la estructura, sino más bien de acuerdo a ciertas disposiciones adquiridas a través de la experiencia.

La pertenencia a una clase social dispone a las personas a estar motivadas por ciertos tipos de prácticas y rechazar otras que son propias de otras clases, lo que está relacionado con las condiciones materiales de existencia en un sentido histórico. Esto se expresa en que las clases sociales se apropian, o no, de diferentes tipos de capital, generan diversas estructuras patrimoniales y trayectorias sociales, lo que conlleva al desarrollo de diferentes *habitus* y, por lo tanto, al despliegue de gustos –elecciones– que reflejan prácticas y estilos de vida diversos. Bourdieu describe que el *habitus* es un poder de adaptación. "El individuo, realiza permanentemente una adaptación al mundo exterior, que sólo ocasionalmente toma la forma de conversión radical" (Bourdieu, 1993: 88). Si bien las personas tienen ciertos márgenes de libertad para adoptar determinados *habitus*, estos no se imponen como estructuras cerradas uniformes, existe multitud de *habitus*. Sin embargo, hay ciertas variables, como la antigüedad del capital cultural, que influyen en los estilos de vida y, por lo tanto, determinan las formas de actuar de los individuos.

En un sentido práctico, el *habitus* corresponde a "sistemas de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes" (Bourdieu, 1993: 88). Esto se refiere a la configuración de principios que generan prácticas y representaciones que son adaptadas por los grupos sociales sin resistencia. Por tanto, la sociología de Bourdieu intenta definir las posiciones de los individuos comprendiendo la estructura estructurada, que se entiende como la capacidad de control de los diversos capitales (social-cultural-económico), vale decir:

> El conjunto de agentes que ocupan posiciones semejantes y que, situados en condicionamientos semejantes y sometidos a condicionamientos semejantes, tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por lo tanto, prácticas y tomas de posiciones semejantes (Bourdieu, 1990: 284).

Esto se da porque el *habitus* juega un rol importante en relación a distintas condiciones materiales con las prácticas y gustos. Por tanto, son las condiciones sociales y económicas las que constituyen la autodeterminación activa de los agentes sociales.

> El *habitus* no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas, y por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas. Es duradera, pero no inmutable (Bourdieu, 1990: 109).

En este sentido, el *habitus* permite la dialéctica entre la socialización e individuación:

> Socialización porque nuestras categorías de juicio y acción provienen de la sociedad, son compartidas por todos aquellos que fueron sometidos a condiciones y condicionamientos sociales similares (así uno puede hablar de *habitus* masculino, *habitus* nacional, *habitus* burgués, etc.); individuación porque cada persona, por tener una única trayectoria y lugar en el mundo, internaliza una combinación inigualable de esquemas (Wacquant, 2012: 178-179).

De este modo, es importante considerar que el *habitus* no es una estructura inalterable que el sujeto interioriza, todo lo contrario, es un conjunto de capas y dinámicas que se van grabando, almacenando y que recogen la influencia de diversos ambientes que sucesivamente se han encontrado a lo largo de una vida. La agencia del sujeto sobre estas estructuras permite que "se encuentre con un mundo social del que es producto, es como un "pez en el agua": no siente el peso del agua y da por sentado el mundo sobre sí mismo" (Bourdieu & Wacquant, 1992:127).

Siguiendo esta metáfora, el estudiante EMTP porta un conjunto de experiencias, gustos, estilos de vida, modelos, en definitiva, un *habitus* con el cual accede a la educación superior y se juega su integración social y académica, despliega recursos y estrategias para adaptarse a una institución que también posee su propia dinámica.

Al respecto, Bourdieu advierte que el *habitus* puede sufrir mutaciones a partir de la influencia de ciertas estructuras, que para este caso serían las instituciones de educación superior universitarias. En esta dimensión emerge la noción de *habitus* institucional, concepto desarrollado para comprender la cultura de las instituciones terciarias y la interacción que establecen con sus miembros.

I.3. *Habitus* institucional

El *habitus* institucional como concepto fue desarrollado por autores anglosajones en la década del 90, con el fin de conocer la influencia de la institución escolar en la identidad de los estudiantes y cómo ella afectaba sus disposiciones al acceso y selección de universidades. El concepto fue introducido por primera vez por McDonough (1997) con el nombre de *habitus* organizativo y posteriormente desarrollado por Reay (1998) y Reay, David y Ball (2001), con el nombre específico de *habitus* institucional. Se refiere al conjunto de predisposiciones, esquemas de percepción y expectativas en base a las cuales se organizan los centros educativos (Reay et al., 2001). Habitualmente se utiliza para indagar la relación entre agencia y estructura, "refiriéndose por un lado a la interacción entre la clase social de origen -*habitus* individual- y el contexto socioinstitucional -*habitus* institucional" (McDonough, 1997; Ball, Davies, David & Reay, 2002, citado en Leyton et al., 2012: 67). En efecto, McDonough (1997) plantea que, junto con la clase social, el espacio educacional específico al cual asisten los estudiantes influye en el grado en que los jóvenes con la misma posición social proyectan diferentes futuros y se embarcan en trayectorias divergentes dentro de la educación superior. Por lo tanto, "dicha configuración socioinstitucional puede producir diferentes experiencias y prácticas en agentes que comparten una misma posición de clase" (citado en Leyton et al., 2012: 67).

> Los *habitus* institucionales, no menos que los *habitus* individuales, tienen una historia y en la mayoría de los casos se han establecido a lo largo del tiempo, poseen una dimensión colectiva que hace referencia al impacto que genera un grupo cultural o clase social sobre el comportamiento individual y cómo este está mediado a través de una organización o institución como es el caso de los centros educativos. (McDonough, 1997, en Reay et al., 1998: 521, citado en Tarabini, Curran & Fontdevila, 2015: 36)

Reay et al. (2001) utilizan tres grandes dimensiones para estudiar el *habitus* institucional; i) estatus educativo que hace referencia a cuestiones tales como la titularidad de los centros educativos, el tipo de oferta que disponen o el nivel de demanda generado entre las familias; ii) prácticas organizativas que apuntan a las formas de organización entre los profesores y la gestión de la heterogeneidad de los estudiantes; y iii) orden expresivo que describe el nivel de identificación, cohesión y acuerdo entre el profesorado de los centros (Hargreaves, 1992), las expectativas de los docentes en relación con el éxito y fracaso de los estudiantes, así como la responsabilidad atribuida al profesorado sobre estos procesos.

> Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que les es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autoreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social) (Bourdieu & Passeron, 2001: 72).

Al ser abordado como concepto, el *habitus* institucional se ha orientado a explorar la dimensión organizacional y cultural de las instituciones educativas. McDonough (1997) advierte cómo el establecimiento educativo que eligen las familias de acuerdo a su clase social determina las oportunidades educativas de los jóvenes.

La segunda vertiente de estudio del *habitus* enfatiza en cómo los estudiantes experimentan y se relacionan con los modelos académicos que se promueven y el tipo de institución a la que ingresan, en la que se considera su prestigio y reputación, en términos de selectividad.

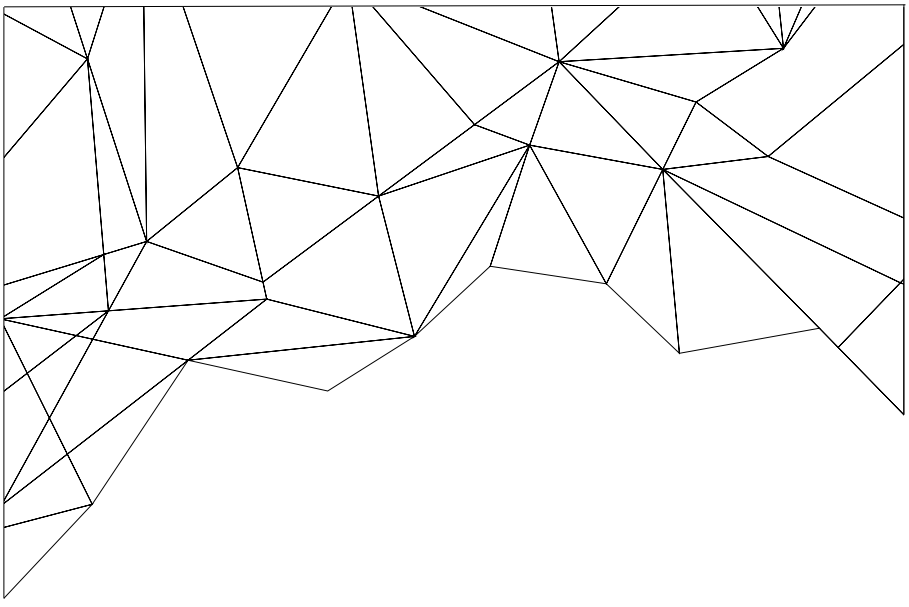
En este escenario, los jóvenes constituyen una identidad estudiantil que dependerá fuertemente del entorno sociocultural e institucional en el cual se encuentren cursando sus estudios (Crozier, Reay, Clayton, Colliander & Grinstead, 2008; Reay, 2010, citado en Leyton et al., 2012). En este sentido, las identidades académicas fuertes o débiles dependerán del grado de exigencia que es percibido en el ambiente universitario y del tiempo que demandan estas actividades. De este modo, el *habitus* institucional forzará a los estudiantes a una mayor

o menor disposición hacia el aprendizaje como estrategia para poder integrarse en dicha cultura estudiantil.

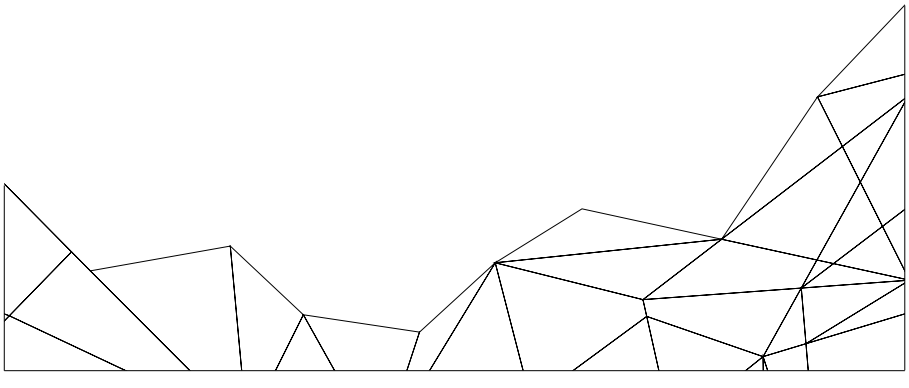
> En definitiva, estudiar el *habitus* institucional implica analizar la forma a través de la cual los centros educativos, de forma colectiva, piensan, perciben y actúan sobre sus estudiantes; implica interrogarse por las creencias compartidas del profesorado de una institución acerca de la naturaleza de los estudiantes, de la educación y de los propios centros educativos; implica, en suma, preguntarse cómo se posicionan los centros en relación con su contexto social y cómo responden al mismo a partir de diversos dispositivos organizativos y pedagógicos (Tarabini et al., 2015: 41).

Para Reay et al. (2001), un aspecto clave del *habitus* institucional que impacta directamente en los destinos de los estudiantes de educación superior es la calidad y cantidad de orientación profesional proporcionada por las instituciones que los albergan. Los *habitus* institucionales se transforman en prácticas diversas pues existen enormes diferencias entre universidades y al interior de las mismas (facultades, departamentos, carreras) que determinan los apoyos hacia los estudiantes. En ese sentido, la oferta curricular es una parte integral del *habitus* institucional, la que, en términos de Bourdieu, se dispondrá a formar un estudiante que trae consigo un *habitus* heredado, en el que podrá "encontrarse con un mundo social del que es producto, actuando como ese "pez en el agua": que al no sentir el peso del agua da por sentado el mundo sobre sí mismo o por el contrario, y con mucha frecuencia vive el desajuste como un "pez fuera del agua" (Bourdieu & Wacquant, 1992).

De ahí nuestro interés en indagar en los *habitus* institucionales y su correlato con los *habitus* individuales, en la lógica de revisar el acoplamiento entre estos dos actores del sistema.



CAPÍTULO II
MARCO METODOLÓGICO



II.1. Objetivos de investigación

II.1.1. Objetivo general

Indagar en el *habitus* institucional de tres universidades regionales y en cómo se acopla al *habitus* de estudiantes provenientes de la modalidad técnico profesional en el proceso de integración académica y social de la experiencia universitaria.

II.1.2. Objetivos específicos

- Reconocer el *habitus* institucional de las universidades en términos de estatus, prácticas organizacionales y orden expresivo.
- Describir desde el *habitus* de los estudiantes procedentes de la EMTP la experiencia de integración social y académica en la universidad.
- Analizar la relación entre *habitus* institucional y *habitus* de los estudiantes EMTP en la experiencia de integración social y académica en la universidad.
- Diseñar orientaciones para la integración social y académica de estudiantes EMTP que acceden a la universidad.

II.2. Metodología y trabajo de campo

II.2.1. Diseño

La investigación y las características del objeto de estudio y el enfoque teórico interaccionista, optó por una estrategia metodológica cualitativa, ya que uno de los propósitos de este estudio es la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los sujetos, (Blumer, 1969, citado en Flick, 2004). Para Ashworth (2000), los enfoques cualitativos en educación superior son los más apropiados para abordar la experiencia del estudiante y su relación con el mundo académico, por su carácter flexible y abierto.

Para abordar los objetivos de investigación referidos al *habitus* institucional del estudiante, en términos de su experiencia de integración social y académica en la universidad, se utilizó un diseño metodológico que se organizó a partir de dos aproximaciones simultáneas.

La primera aproximación indaga en el *habitus* institucional a partir de las dimensiones propuesta por Reay et al. (2001) que son:

- Estatus educativo: se abordó desde las categorías que ubican a la institución en una posición de valoración dentro de la sociedad y que se relacionan con titularidad (estatal-privada, laica-confesional); identidad; nicho o áreas de *expertise*, en términos de áreas de formación; perfil del estudiante EMTP; desempeño en términos de fortalezas y debilidades en la docencia; políticas de acceso inclusivo y permanencia.

- Prácticas organizativas: aluden a aspectos tales como: formas de organización académica para la atención del estudiantado en condición de vulnerabilidad; formación del académico para la docencia universitaria; mecanismos de coordinación y seguimiento al trabajo académico y de gestión de la heterogeneidad; y funcionamiento de programas de acceso y acompañamiento.

- Orden expresivo: apunta a las concepciones de heterogeneidad y diversidad del estudiantado, al proceso de integración social y académica del estudiante EMTP y a la noción de éxito académico y los factores asociados.

Para abordar el *habitus* institucional se analizaron datos secundarios, principalmente de documentos oficiales de la institución que permitieron identificar la imagen de la institución y el perfil del estudiante EMTP. Para ello, se sistematizó información institucional asociada a:

- Historia institucional.

- Proyecto educativo institucional, modelo formativo.

- Planes de desarrollo estratégico institucional.

- Programas de acceso y acompañamiento institucional.

- Bases de datos institucionales con información de caracterización socioeconómica y datos de admisión de estudiantes EMTP, ingresos 2015 al 2017.

Se realizaron también entrevistas semiestructuradas, técnica dinámica que permite cierta flexibilidad con los sujetos entrevistados, para que expresen sus puntos de vista de manera relativamente abierta. Con esta técnica se accedió a los diversos puntos de vista de los entrevistados, y se alcanzaron los propósitos del estudio. A través de esta técnica se profundizó en el proyecto institucional y en elementos clave para comprender la cultura, así como el alineamiento entre lo declarado y la práctica institucional, en relación a los requerimientos que plantea el acompañamiento de estudiantes de EMTP.

Se elaboraron guiones de entrevistas para las siguientes unidades institucionales:

- Direcciones vinculadas al diseño de políticas y decisiones estratégicas con impacto en la docencia como dirección de análisis institucional, desarrollo y planificación estratégica.
- Direcciones y unidades directamente vinculadas con la implementación del modelo formativo, representadas por la dirección de docencia.
- Unidades encargadas de programas de acceso inclusivo, centros de acompañamiento y nivelación académica.
- Académicos.

La construcción del guión de entrevistas consideró las dimensiones del *habitus* institucional, desagregadas en tópicos a abordar, que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1
Aspectos abordados del habitus institucional

Dimensión	Tópicos
Estatus	Titularidad. Identidad. Modelo educativo. Nicho de *expertise*. Desempeño en docencia.
Prácticas organizacionales	Formación del académico para la docencia. Mecanismos de coordinación y seguimiento al trabajo académico. Mecanismos de gestión de la heterogeneidad. Funcionamiento de programas de acceso y acompañamiento.
Prácticas expresivas	Concepción de heterogeneidad y diversidad. Concepción éxito académico y factores atribuidos. Rol del académico en la docencia y concepción de los jóvenes.

Fuente: Elaboración propia.

Una segunda aproximación cualitativa busca conocer las orientaciones subjetivas -*habitus* individual- de los jóvenes que provienen de EMTP, a través de técnicas que reconstruyen la experiencia (integración social e integración académica) que viven en sus primeros años de formación universitaria. Para la recogida de información se utilizó como técnica las entrevistas situadas o episódicas individuales, cuya principal característica es que solicita al entrevistado enfocar su atención en situaciones o episodios concretos que podrían aportar información importante para los objetivos de la investigación (Flick, 2004). Esta técnica plantea que, a partir de sus experiencias, los sujetos generan conocimiento de tipo narrativo episódico asociado a las situaciones o episodios concretos, así como conocimiento semántico, esto es, supuestos y relaciones más abstractas que se organizan a partir de tales experiencias (Flick, 2004).

La elección de este tipo de entrevista es pertinente pues indaga en los significados subyacentes de los fenómenos investigados, mediante la exploración de ejemplos de tales situaciones. La construcción del guión de la entrevista situada consideró las dimensiones que aparecen en la Tabla 2.

Tabla 2
Aspectos abordados del habitus individual

Dimensión	Tópicos	Situaciones que ejemplifican la entrevista.
Integración académica	Desempeño académico	Cuando estabas en el liceo, ¿cómo te organizabas para estudiar? ¿Qué resultados obtenías? Podrías relatarme algún(os) ejemplo(s) del funcionamiento diario del liceo.
	Desarrollo de habilidades académicas y personales	Relátame una situación que lo ejemplifique. ¿Cómo fue tu experiencia con las primeras pruebas en la universidad? ¿Cómo te organizaste para estudiar? ¿Cómo fue el resultado?
	Satisfacción académica	Mirando hacia atrás, ¿qué sueños pensabas alcanzar al ingresar a la universidad y a la carrera en particular? ¿Cómo imaginaste que sería la experiencia en términos de desempeño?
	Compromiso académico	Podrías indicar cómo te has organizado para responder a las exigencias académicas, ejemplifica.
	Percepción del estudiante respecto sus profesores	Pensando en tu primer día de clases, ¿podrías relatar la experiencia con tus profesores? ¿Cómo los encontraste? Describe sus clases. ¿Qué los caracterizaba? ¿Qué te provocaron?
Integración social	Relaciones con los compañeros	Pensando en tu primer día de clases, ¿podrías relatar la experiencia con tus compañeros? ¿Qué hiciste para conversar con ellos? ¿A quiénes te acercaste y qué actividad desarrollaron juntos?
	Relaciones de encuentro con sus profesores fuera del aula	Cuéntame alguna experiencia de actividad académica motivada por tus profesores en que hayas participado.
	Participación en actividades extracurriculares	Si miras hacia atrás, ¿podrías contarme una actividad en la que hayas participado? ¿Cómo te enteraste? ¿Cuál fue tu interés?

Fuente: Elaboración propia.

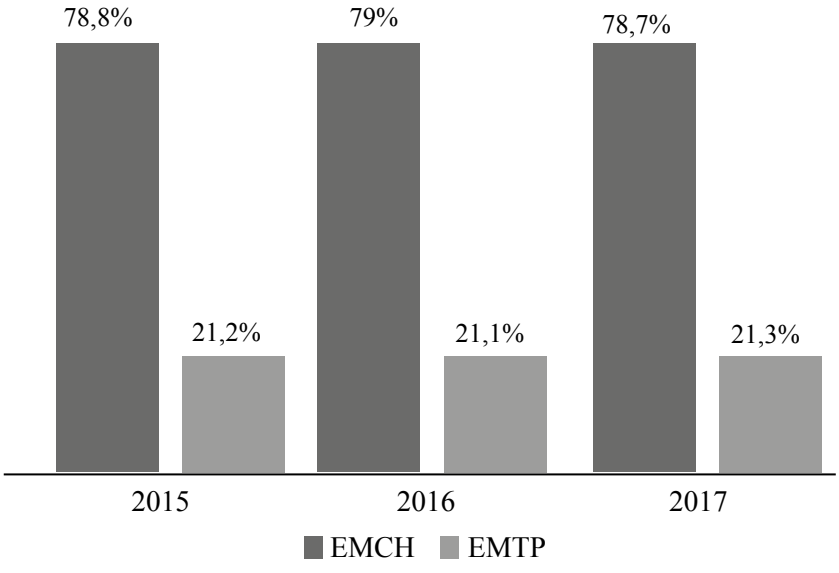
Ambos guiones de entrevistas fueron validados en dos momentos. En primer lugar, se sometió a revisión de dos expertos en metodología de la investigación y un experto en educación superior. A partir de este proceso se modificó considerando los comentarios. En un segundo momento, se aplicó un piloto con cuatro profesionales de unidades institucionales y dos estudiantes EMTP. Para ambos casos se contempló que tuvieran características similares a la muestra. Finalmente, se realizaron los últimos ajustes a los instrumentos.

II.2.2. Muestra

Para dar cuenta de la incorporación creciente de los estudiantes EMTP a las instituciones de educación superior, se revisó la base de datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES)[1], y se observó que los estudiantes EMTP componen, entre los años 2015 y 2017, el 21% de la matrícula (Gráfico 1). Al observar el comportamiento a nivel de frecuencias, entre 2015 a 2017 se manifiesta un incremento progresivo de su presencia superando en 169 mil estudiantes hacia el final de este período. Esta situación, no solo es reflejo de una tendencia en el crecimiento del número de matrículas a nivel de educación superior en general, sino también, considerando el surgimiento de alternativas de financiamiento como la política de gratuidad que posibilitan un acceso de carácter masivo en este período.

[1] La información sobre estudiantes EMTP y EMCH analizados a partir de la base histórica de matrículas de educación superior 2007-2018, no especifican cohorte para primer año de ingreso en tales categorías.

Gráfico 1. Porcentaje total de EMCH y EMTP matriculados en sistema de educación superior (2015-2017)



Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por SIES (enero 2019).

Diversas investigaciones muestran el incremento de los egresados de EMTP que continúan efectivamente en educación postsecundaria y la postergación en la incorporación al mundo laboral (Bassi, 2007; Larrañaga et al., 2013; Orellana, 2011; Sepúlveda, 2017). Al desagregar por tipo de institución, se observa que la distribución de los estudiantes EMTP presenta una mayor concentración en los institutos profesionales, cuestión que requiere atención debido a que es el sector que exhibe menores regulaciones en términos de calidad.

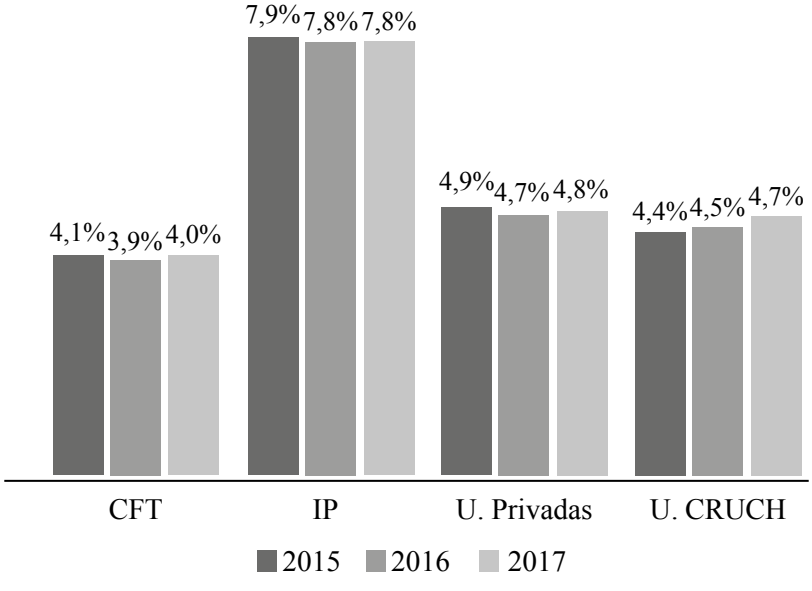
Además, para los períodos en estudio, las universidades pertenecientes al CRUCH, muestran un incremento sostenido en la matrícula que para el 2017 representa alrededor de 37.303 estudiantes equivalente a un 4,7% del total de la matrícula.

Tabla 3
Total de matrículas por tipo de institución de educación superior (2015-2017)

EMTP	Centros de Formación Técnica (CFT)	Institutos Profesionales (CFT)	Universidades Privadas (U. Privadas)	Universidades CRUCH (U. CRUCH)
2015	31.484	61.134	37.702	34.171
2016	31.046	61.629	37.333	35.422
2017	32.030	62.246	37.846	37.303

Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por SIES (enero 2019).

Gráfico2. Porcentaje total de EMTP matriculados por tipo de institución en sistema de educación superior (2015-2017)



Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por SIES (enero 2019).

Dicho lo anterior, la relevancia de esta investigación radica en mostrar evidencia en la forma en que tres universidades regionales del CRUCH (norte, centro y sur) enfrentan los procesos formativos de un estudiantado que ha cambiado en su procedencia y composición y que, en el caso específico de este trabajo, se focaliza en estudiantes que pro-

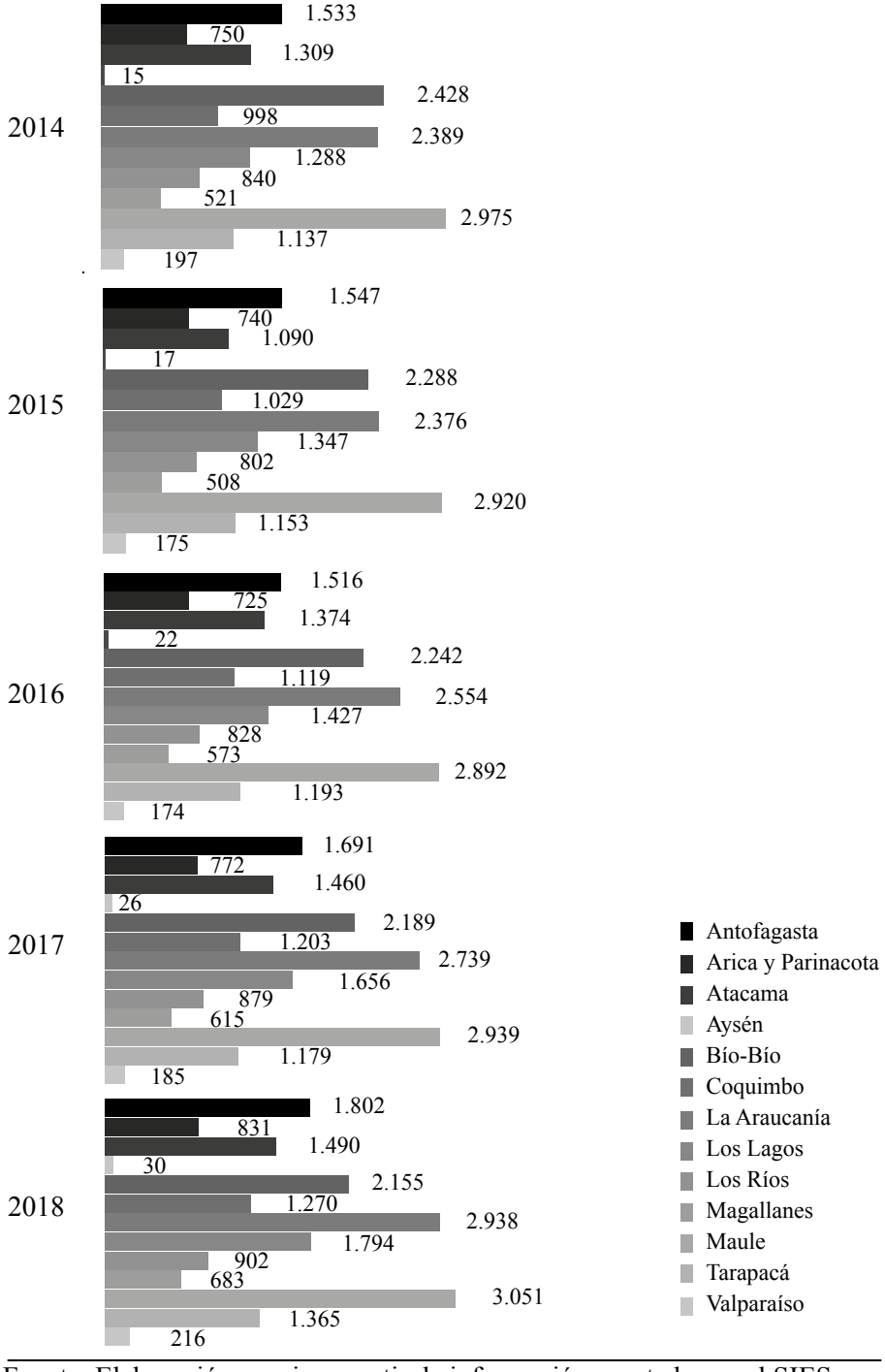
vienen de la EMTP. Interesa comprender las dinámicas de interacción entre el *habitus* institucional y el *habitus* individual, por lo que se indaga en la naturaleza de la cultura institucional y experiencias académicas asociadas a la integración del estudiantado, y se reconocen niveles de acoplamiento.

Para la elección de los casos de estudio se consideró intencionalmente la variable regional. Esta decisión se avala en que diversas investigaciones (Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2009; Donoso et al., 2011) muestran que los altos índices de ruralidad, o zonas extremas, poseen en sus comunas una provisión de la educación media limitada y orientada principalmente a la formación técnico profesional. En este contexto, los jóvenes en condición de vulnerabilidad, muchas veces no tienen la posibilidad de elegir la modalidad de sus estudios. Se añade a este criterio, la exclusión de universidades regionales con sedes a nivel nacional.

Establecidos estos criterios, se analizó la base de datos de SIES, entre los años 2014 a 2018, con el fin de detectar la mayor concentración de matrícula de estudiantes EMTP en carreras profesionales de universidades regionales del CRUCH.

El Gráfico 3 muestra que las regiones del Maule, Araucanía, Bío-Bío y Antofagasta concentran el mayor número de estudiantes EMTP, matriculados en carreras profesionales de pregrado.

Gráfico3. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado (2014-2018)



Fuente: Elaboración propia, a partir de información aportada por el SIES (octubre, 2018).

Las regiones con mayor representación de matriculados EMTP en el periodo descrito son Araucanía, Maule, Bío-Bío y Antofagasta. Elegidas las universidades regionales con mayor concentración de matrícula EMTP entre los periodos 2014-2018, se les invitó a participar en el estudio, accediendo voluntariamente tres instituciones ubicadas en la zona norte, centro y sur del país.

Para la selección de los entrevistados se utilizó un muestreo intencionado de acuerdo a criterios preestablecidos por los investigadores y basado en un muestreo teórico. Los casos se seleccionaron respondiendo a un modelo teórico previo, para la comprensión o conceptualización del problema de estudio. Se trata de una recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de hacer comparaciones (Glaser & Strauss, 1997). El propósito del muestreo teórico es maximizar las oportunidades de comparar acontecimientos, incidentes o sucesos para determinar cómo varía una categoría en términos de sus propiedades y dimensiones. La representación de los casos operó bajo el principio de la redundancia o la saturación, entendida como el agotamiento de la información o efectos de sentido no conocidos previamente.

> Como esquemas de significación, la información es finita. Por ello la repetición no agrega información. Así la representatividad del conocimiento producido está dada en la forma del objeto reconstruido. Lo que circula como lo social es precisamente lo formado, compartido, los esquemas o códigos o lenguas comunes. (Canales, 2006: 23).

Los criterios utilizados para la selección de los entrevistados de las unidades institucionales fueron los siguientes:

- Direcciones vinculadas al diseño de políticas y decisiones estratégicas con impacto en la docencia, como dirección de análisis institucional, desarrollo y planificación estratégica y calidad.
- Direcciones y unidades directamente vinculadas con el diseño e implementación del modelo formativo, representada por la dirección de docencia.
- Unidades encargadas de programas de acceso inclusivo, centros de acompañamiento y nivelación académica.

• Académicos de carreras con alta y baja presencia de estudiantes EMTP, atendiendo al sesgo que puede presentarse al entrevistar a un solo grupo.

Para los estudiantes universitarios los criterios fueron:

• Ser estudiante procedente de EMTP, ingreso 2015-2016, considerando que tiene experiencia en el proceso de integración académica y social.

• Estudiantes de carreras con alta y baja presencia de EMTP.

• Voluntariedad para participar en la investigación.

Tabla 4
Identificación de la muestra en cada uno de los casos de estudio

Caso	Direcciones institucionales	Unidades de Acompañamiento	Académicos	Estudiantes EMTP	Total
A	(2) Dirección de docencia (2) Aseguramiento de la calidad y análisis Institucional	(2) Programa de acompañamiento y nivelación (1) Propedéutico (1) Unidad coordinadora de todos los programas de acompañamiento	(1) Ingeniería en alimentos (1) Obtetricia (1) Física (1) Nutrición (1) Derecho (1) Biotecnología (1) Bachillerato en ciencias (1) Ingeniería comercial (1) Trabajo social (1) Pedagogía básica	(1) Ingeniería comercial (3) Enfermería (2) Educación parvularia (1) Bioquímica (2) Psicología (1) Ingeniería civil	
Total	4	4	10	10	28

Continúa

Caso	Direcciones institucionales	Unidades de Acompañamiento	Académicos	Estudiantes EMTP	Total
B	(2) Dirección General de Docencia (2) Unidad de Análisis Institucional	(1) Dirección General de Inclusión (1) Coordinadora de Bachillerato	(1) Bachillerato (1) I. Agronomía (1) Pedagogía lenguaje y comunicaciones (1) Fonoaudiología (1) Educación física (1) Contador auditor (1) Educación parvularia (2) Ingeniería comercial (1) Pededagogía matemáticas	(1) Ingeniería comercial (1) Sociología (1) Educación parvularia (1) Derecho (1) Geología (1) Ingeniería civil industrial (3) Educación física (1) Medicina veterinaria	
Total	4	2	10	10	26
C	(1) Dirección de Docencia (1) Unidad de Análisis Institucional (1) Unidad de Calidad	(1) Unidad de acompañamiento del estudiante (2) Programa de acceso y acompañamiento	(1) Pedagogía básica (2) Pedagogía ciencias (1) Educación física (1) Contador auditor (1) Ingeniería comercial (1) Pedagogía matemáticas (1) Trabajo social (1) Ingeniería comercial	(1) Ingeniería industrial (1) Ingeniería informática (1) Ingeniería construcción (2) Sociología (1) Educación física (1) Biotecnología (1) Medicina (1) Pedagogía básica (1) Psicología	
Total	3	3	9	10	25
Total	11	9	29	30	79

Fuente: Elaboración propia.

El trabajo de campo se realizó entre los meses de marzo y abril de 2019. Para ello fue preciso tomar contacto con las unidades institucionales de cada universidad. Esto se realizó en octubre de 2018, sin embargo, dadas las problemáticas internas asociadas a conflictos estudiantiles y a compromisos de acreditación institucional, no fue posible programar visitas antes de la fecha indicada. Para el caso de los estudiantes, se disponía de una base de datos proporcionada por cada institución y permitio el contacto vía correo electrónico y llamado telefónico.

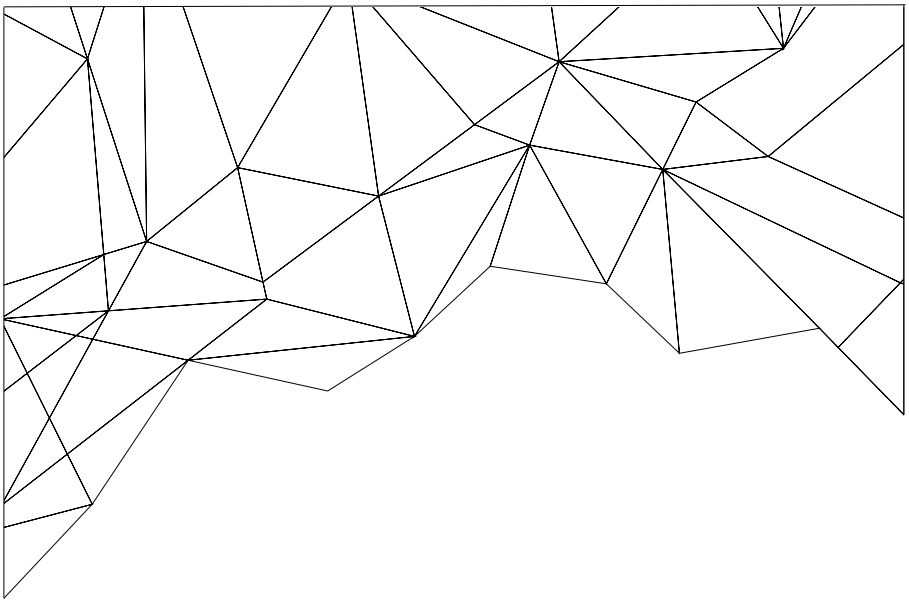
II.2.3. Plan de análisis

Para el análisis de los datos cualitativos de las entrevistas, se utilizaron categorías analíticas preestablecidas. Esto requirió de la identificación de patrones y temas que se necesiten para el estudio. Por tanto, este trabajo consiste en otorgarle sentido a la información recabada, para darle una estructura a aquellos datos que no la tienen.

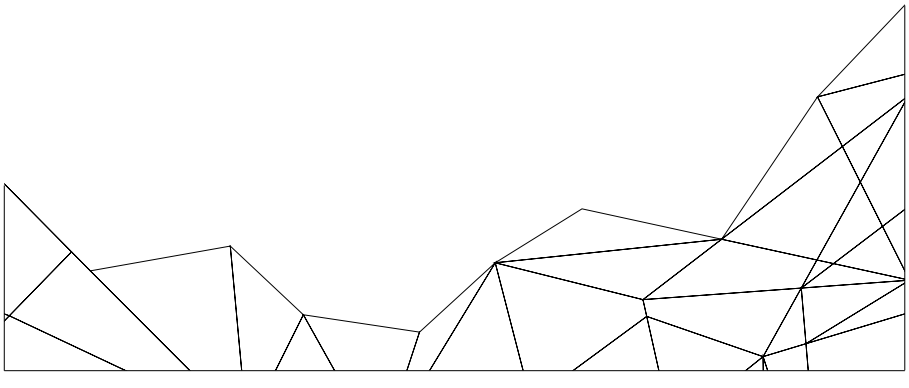
Desde este punto de vista, se exploraron y analizaron los hechos más significativos que nos proporcionaron información para dar respuesta a los objetivos de investigación. En este contexto, el análisis se realizó a través de una primera lectura general de las transcripciones de cada entrevista, en la que se marcaron citas que estaban referidas a las categorías analíticas. La información se trabajó bajo el criterio de saturación de la información.

A través de este trabajo se construyeron cada uno de los casos para lo que se consideraron sus particularidades y relaciones entre los ámbitos del estatus, prácticas organizacionales y orden expresivo de unidades institucionales y académicos, con la experiencia de integración social y académica de los estudiantes. Finalmente, se desarrolló una aproximación a elementos comunes y distintivos entre los casos.

Para la validación de la información se realizó la triangulación de datos, a través de la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información. Los diversos perfiles de entrevistados que, a partir de la posición en la organización universitaria y su experiencia, aportaron distintos puntos de vista frente a un mismo fenómeno.



CAPÍTULO III
RESULTADOS



Este capítulo de resultados se organiza en función de tres casos y cada uno de ellos en cuatro secciones. La primera se construye en torno al analisis de documentos y bases de datos institucionales, desde donde se desprenden las definiciones institucionales y la caracterización del perfil de estudiante de procedencia técnico profesional que ingresan a carreras profesionales entre los años 2015 y 2017. La segunda sección presenta los hallazgos encontrados en las entrevistas a unidades institucionales, que refieren al estatus institucional, el cual es definido a partir de su titularidad, misión, identidad y proyecto educativo, precisando además los programas de acceso inclusivo. La tercera sección se realiza a partir de la información recabada en entrevistas a unidades institucionales y académicos, quienes contribuyen a la descripción y análisis de las prácticas organizacionales en términos de los mecanismos de formación, coordinación y seguimiento al trabajo académico para el desarrollo de la docencia universitaria, asi como también los mecanismos de gestión de la heterogeneidad. Finalmente la cuarta sección se desarrolla a partir de la visión de académicos y estudiantes, respecto al orden expresivo, precisando la concepción de heterogenedidad y diversidad; procesos de integración social y académica de los estudiantes de origen técnico profesional y finalmente, nociones de éxito académico y factores asociados.

III.1. Caso A

III.1.1. Marco institucional

A partir de la revisión de documentos institucionales tales como planes de desarrollo estratégico, proyecto educativo institucional, entre otros; y el análisis de la base de datos de estudiantes EMTP que ingresaron a carreras profesionales en el periodo 2015-2017, se construyó una primera aproximación al *habitus* institucional y al perfil del estudiante EMTP. La Tabla 5 muestra el marco institucional.

Tabla 5
Marco Institucional

Misión	Elementos de permanencia	Nuevo.
1998 – 2020	Quehacer orientado a la docencia, investigación y extensión. Desarrollo regional de la macro zona norte del país. Idearios sustentados en valores como lo público (estatal), laica y pluralista. Compromiso con formación integral de los estudiantes.	Responsabilidad con la sociedad y el desarrollo sostenible. Fomento al desarrollo de áreas emergentes y competitivas. Gestión eficiente de los recursos y rendición de cuentas.
Rasgos identitarios	Universidad del Estado en región, laica y pluralista. Orienta su quehacer desde sus orígenes a los recursos naturales de la macro zona norte. Trabajo académico orientado a ofrecer programas de formación enmarcados en los criterios de calidad, pertinencia y relevancia	

Proyecto educativo institucional	Modelo formativo	Principios	Diseño curricular
	Enfoque que orienta su quehacer pedagógico por competencias. Vincula los saberes a las prácticas sociales, a la resolución de situaciones complejas, al abordaje de problemas y a la elaboración de proyectos. El desarrollo de competencias en el estudiante debe ser a través de situaciones de aprendizaje, en que despliega un conjunto de capacidades conformadas por disposiciones, aptitudes, habilidades y destrezas, valores y actitudes.	Formación basada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias. Formación centrada en el estudiante y el aprendizaje significativo. Ética y reflexión de la enseñanza y el aprendizaje.	Calidad. Pertinencia. Equidad. Empleabilidad. Flexibilidad y movilidad.

Continúa

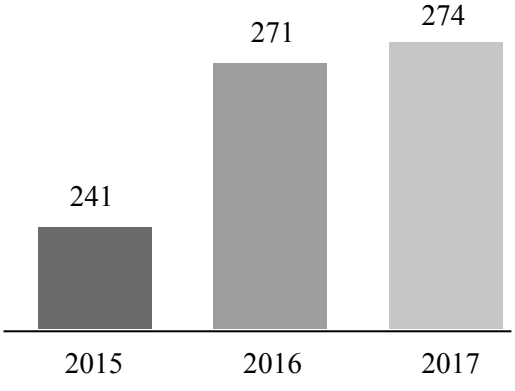
Planes de acceso y permanencia	Programa Propedéutico. Programa Tutoría. Inducción académica. Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Talento científico. Programa de talento pedagógico.

Fuente: Elaboración propia, en base a documentos institucionales.

III.1.2. Caracterización del perfil estudiante EMTP que ingresa a carreras profesionales periodo 2015-2017

A partir de la base de datos proporcionada por la institución, se observa un crecimiento sostenido de la matrícula de estudiantes EMTP de primer año, en carreras profesionales.

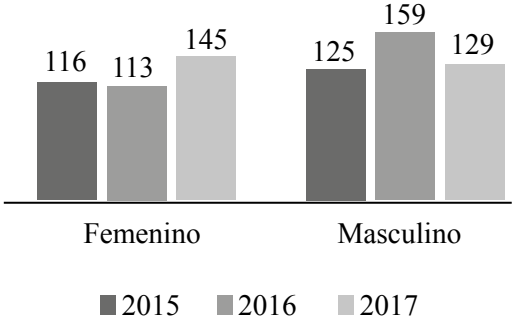
Gráfico 4. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado en el periodo 2015-2017



Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

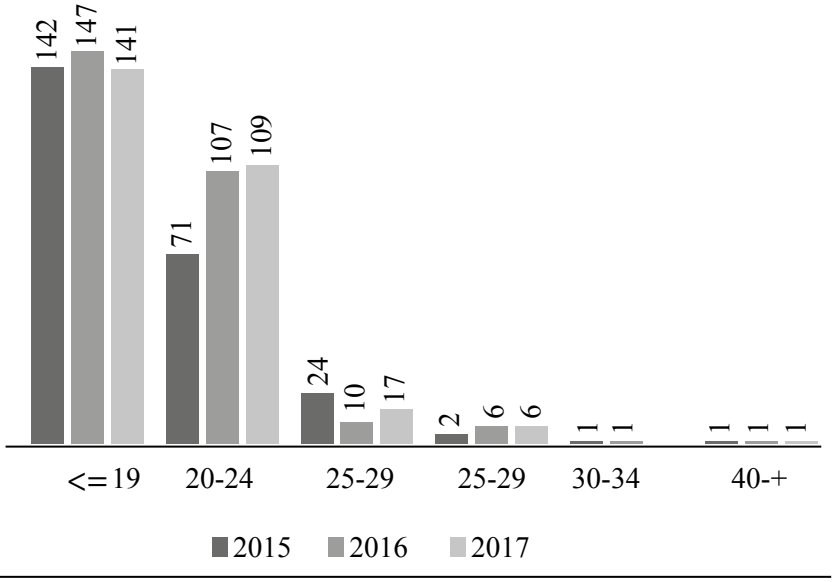
En tanto, hay un aumento de la presencia femenina el año 2017, y las edades se concentran en el tramo de 19 a 24 años. Respecto a la nacionalidad predomina la chilena, y la presencia de pueblos originarios no es significativa.

Gráfico 5. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según género (2015-2017)



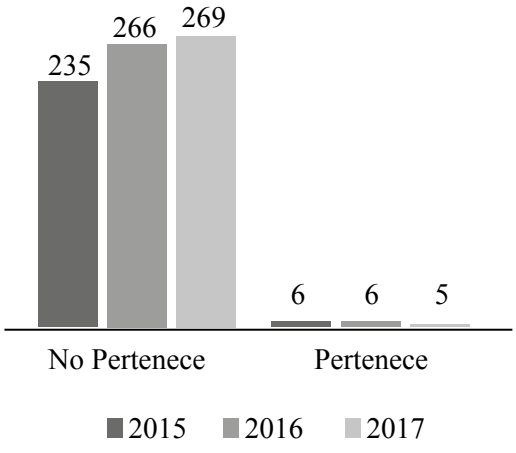
Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Gráfico 6. Frecuencia de estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según género (2015-2017)



Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Gráfico 7. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según pueblo originario (2015-2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Tabla 6
Frecuencia de estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según nacionalidad (2015-2017)

Nacionalidad	2015	2016	2017
Chilena	241	268	274
Peruana	1	3	0
Total	242	271	274

Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Tabla 7
Frecuencia de estudiantes EMTP matriculados en pregrado por comuna de origen, periodo 2015-2017 (comunas con mayor número de ingresos)

Comuna	2015	2016	2017
Antofagasta	192	192	196
Calama	25	30	36
Mejillones	2	11	11

Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Respecto al nivel socioeconómico, se observa que los estudiantes se concentran en el decil 4 que implica un ingreso de alrededor de $100.710 a $125.558 por persona que habita el hogar.

Tabla 8
Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según decil de ingreso (2015-2017)

Deciles	2015	2016	2017
Decil 1	14	4	2
Decil 2	21	3	4
Decil 3	32	4	4
Decil 4	20	109	9
Decil 5	27	32	34
Decil 6	37	32	20
Decil 7	20	22	15
Decil 8	13	18	10
Decil 9	12	30	24
Decil 10	5	5	4
Decil 14[2]	1	1	129
Sin información	36	4	4

Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Respecto al desempeño de los estudiantes en la PSU, se registra una baja en el promedio general, así como en el máximo y mínimo respectivamente. Estos últimos probablemente sean parte de programas de inclusión que tiene la institución. Por otro lado, la mayor concentración de matriculados EMTP corresponden al programa de Bachillerato en ciencias con 296 estudiantes para el periodo, y la carrera de Ingeniería comercial con 89 matriculados respectivamente, el caso contrario fue la carrera de medicina con 1 caso, para todo el tiempo.

[2] El decil 14 constituye una categoría levantada por la universidad, que incluye a estudiantes entre decil 1 a decil 4 de ingresos.

Tabla 9
Puntajes promedio PSU de Estudiantes EMTP matriculados en pregrado (2015-2017)

Puntaje PSU	2015	2016	2017
Puntaje promedio anual	494,07	499,06	486,61
Puntaje PSU máximo	634	691,5	651,5
Puntaje PSU mínimo	259	197,5	258,5

Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

III.1.3. Estatus institucional

Con el fin de facilitar la lectura de los resultados obtenidos en las entrevistas, cada apartado en su inicio presenta un cuadro que sintetiza las dimensiones del estatus, prácticas organizacionales y orden expresivo de los diversos actores entrevistados.

Tabla 10
Síntesis del estatus declarado por unidades institucionales

Estatus	Unidades institucionales
Estatal pública	Apertura a la sociedad. Inclusiva. Responsable con la formación del capital humano regional
Regional	Matrícula de procedencia regional. Egresados fuerza laboral de la región. En diálogo con el medio externo público y privado. Formación pertinente a las necesidades regionales. Investigación orientada a los recursos naturales de la región.
Modernización	Implementación de modelo de gestión gerencial. Tránsito a la universidad compleja. Sistemas de información y calidad. Implementación del modelo por competencias.

Continúa

Estatus	Unidades institucionales
Excelencia	Asociada a modernización en la gestión. Profesionalización del trabajo. Investigación en áreas estratégicas. Sistemas de calidad.
Identidad	Poseedora de tradición histórica. Compromiso con el quehacer regional, sello diferenciador de egresados, académicos y profesionales de la institución. Impactada por procesos modernizadores de la institución y en proceso de construcción.
Proyecto educativo institucional	Basado en competencias. Centralidad en el estudiante. Compromiso con la formación integral.
Nicho de *expertise*	Educación. Salud. Recursos naturales. Investigación en áreas estratégicas para el desarrollo país.
Desempeño en docencia	Debilidades asociadas a planta docente escasa, predominio partime; insuficiente cobertura de programas de nivelación y acompañamiento al estudiante; y escaso seguimiento y acompañamiento docente. Fortaleza vinculada a esfuerzo institucional por formar cuadros académicos en modelo educativo basado en competencias.

Fuente: Elaboración propia, a partir de entrevista a unidades institucionales (marzo, 2019)

Titularidad, misión, identidad y proyecto educativo.

En tránsito hacia una universidad compleja.

La universidad A tiene titularidad estatal y asume su condición de pública, a partir de la noción de apertura a la sociedad, que acoge y abre sus puertas a todos los estudiantes, reconociendo como valor institucional la diversidad ideológica, religiosa, racial y sexual. Del mismo modo, se advierte la responsabilidad social de la institución al tener una variada oferta de carreras, que no existen en otras instituciones de educación superior de la zona. Destaca la existencia de programas formativos con foco en el desarrollo integral de los habitantes de la

región, sustentada en una visión de rentabilidad social, por sobre una de mercado.

Sustenta su condición de universidad regional en los siguientes aspectos: la procedencia de la matrícula; los profesionales egresados que son la fuerza laboral de la región; el diálogo con el sector productivo, educacional y de salud regional, para alinear sus demandas con las políticas institucionales y la formación de los estudiantes. También lo hace mediante procesos formativos pertinentes a las necesidades del medio; e investigación orientada a los recursos naturales de la región.

> No es un eslogan (…) es una declaración para diferenciarse del resto de las universidades del sistema, entendiendo que es una universidad que acoge a todo el mundo. No hay discriminación de ningún tipo. No hay ningún tipo de discriminación por algún tipo de temas religiosos, (…) en el interior de la universidad se desarrollan diversas actividades religiosas. (Entrevista institucional)

Se declara en proceso de modernización de la gestión institucional, entendida como respuesta a las demandas y cambios para transitar hacia la complejidad. La noción de modernización es un elemento persistente en los planes de desarrollo estratégico de los últimos 20 años, aunque se reconoce que el mayor esfuerzo se ha desplegado en la última década, con énfasis en permear la cultura institucional hacia un modelo gerencial y de profesionalización de la gestión. Esto se expresa en la creación de sistemas de información, formalización de procedimientos, cultura de la evidencia y la calidad. Particularmente en docencia, se refiere al alineamiento del currículo al modelo educativo institucional basado en competencia, y a la reingeniería de las estructuras administrativas y profesionales para el acompañamiento de los académicos en este tránsito.

> Esta es una universidad que se ha declarado (…) en tránsito hacia una universidad compleja, por lo tanto, requiere modernizar muchos aspectos. Estamos aprendiendo a trabajar por medio de modelos (…) de buenas prácticas. Estamos realizando lecturas que nos están ayudando a hacer las cosas paso a paso, nos estamos ordenando [en ese sentido]. Las mismas acreditaciones ayudan un montón, porque ellos mismos te hacen preguntas que uno dice "chuta no lo hice de esta manera, entonces ya retomemos, hagámoslo con ciertas estrategias, con ciertos modelos". Ahora estoy hablando que desde hace dos años atrás todos hablan de modelos y eso es [nuevo también]. (Entrevista institucional)

> También estamos en tránsito de tener una planta de académicos que realmente podamos decir que son académicos, que cumplan con todas las funciones de la universidad (…) para nosotros es muy importante el proceso de modernización, tener un estándar docente. Estoy trabajando aquí en la universidad desde el año 2006, y desde el año que llegué la docencia ha buscado modernizarse a través de cambios en la cultura de la docencia universitaria, como también de documentos instructivos y reglamentación interna. (Entrevista institucional)

Los entrevistados declaran que la modernización va de la mano con la excelencia. Esta última se piensa como la instalación de sistemas de aseguramiento de la calidad, profesionalización del trabajo universitario e investigación en áreas estratégicas.

> Lo que se intenta hacer es demostrar que nosotros tenemos investigación de punta en algunas áreas, por ejemplo, en el área del (…) hoy nosotros estamos creando un consorcio junto con un montón de otras universidades. Ahí el gobierno nos buscó, tenemos investigadores que son *top* en el país en esa área. Entonces buscamos (…) que todos los grupos de investigación los tengan como referencia, sabemos que son focos de excelencia. (Entrevista institucional)

En términos de identidad, los entrevistados perciben que están en proceso de redefinición. Más allá de la fuerte influencia que se reconoce en el origen histórico, se comenta que los cambios en la gestión institucional, orientada a racionalizar y homogeneizar prácticas organizacionales y el anhelo de transitar a la complejidad, son elementos que han impactado la identidad. Aun así, identifican elementos sello como la imagen corporativa, la tradición histórica y el reconocimiento del medio externo al compromiso con que asumen las tareas egresados, académicos y profesionales de la institución.

> Sello institucional, la gente que trabaja en la universidad (…) es comprometida con el proyecto (…). Ahora, todos sabemos que, de una u otra manera, nos estamos subiendo al barco. A algunos nos ha costado un poco más, pero estamos en un proceso formativo de transición, porque cambiamos de un modelo a otro. (Entrevista institucional)

El proyecto educativo institucional, que data del 2012, se piensa como un instrumento que orienta la actuación del docente en consonancia con la centralidad del estudiante en los procesos de aprendizaje. Entre los propósitos se declara la formación integral del estudiante, que implica el desarrollo de competencias en el saber, saber hacer y saber ser.

> Se busca que la persona no sea solo conocimientos, la persona tiene una serie de competencias, una serie de características. Nosotros pretendemos una formación integral, ahora todo el mundo habla de la formación integral, pero ¿qué es la formación integral? Es ser mejor persona para incorporarse a la vida en el futuro y mejorar la sociedad. (Entrevista institucional)

Nicho o área de *expertise*.
En torno a los recursos naturales de la región.

Se reconoce una *expertise* que es producto del origen y trayectoria de la institución, vinculada principalmente a los recursos naturales. La reforma de 1981 implicó la fusión con otras instituciones educativas de la región, lo que permitió heredar experiencia en educación y salud. En este sentido, se releva la experiencia en investigación en el área de la minería, energía solar y recursos del mar, así como en los ámbitos profesionales de educación y salud.

> Te decía que la formación era desde la Escuela de (…) y el Centro Universitario de la Chile (CUC). El CUC tenía a los profesores y el área de la salud, después se juntaron. La energía ahora, la minería, la energía, bueno lo del mar, la salud, pero lo fuerte es la energía y ahora viene el (…) la minería no metálica. (Entrevista institucional)

En el área de la formación profesional, se muestra la apertura a nuevas carreras, las que nacen como una respuesta a los requerimientos del medio. Se advierte la profesionalización en la apertura de carreras las que son respaldadas por estudios de demanda. A partir de la reforma educacional la matrícula está regulada, por lo que el crecimiento está bajo control y los espacios para crecer se dan por demandas del medio regional.

> Hace dos años se está haciendo un *match* entre lo que está ocurriendo afuera y lo que tenemos dentro de la universidad. Nosotros permanentemente estamos generando estudios de demanda y estudios económicos para la apertura de nuevas carreras, (…) estos son factores que a la larga igual afectan el análisis de qué vamos a abrir en nuestra oferta. (Entrevista institucional)

Los entrevistados basan principalmente la *expertise* de la institución en la investigación, señalan que llevan años apostando a la formación de cuadros académicos, con un aumento sostenido de la productividad científica, que los posiciona como actores relevantes en temas como recursos del mar, mineros y energéticos.

> Esta universidad lidera el proyecto del instituto del (…) esta universidad lo movió. Si bien es un consorcio, la universidad ha hecho un trabajo muy consistente de capacitar cuadros académicos, y ha sido un trabajo largo. Otra área de *expertise* que se nota un poco menos, pero que en realidad tenemos los índices más altos de I+D es la facultad de recursos del mar, (…) todo lo relativo con biología marina, ecología marina. [Esta universidad y otra en Chile] son reconocidamente líderes en esa área. (…), por los cuadros académicos, los altos grados con posdoctorado, con investigación acreditada, con proyectos concursables ganados. (Entrevista institucional)

La oferta académica está orientada principalmente a estudiantes de la región, procedentes en su mayoría de liceos municipales y particulares subvencionados.

Desempeño de la universidad.

Formación de los cuadros académicos en torno al modelo educativo institucional.

Respecto al desempeño en docencia, destacan como debilidades: (a) planta docente *part time*, con bajo número de jornadas completas equivalentes por estudiante, lo que se explica por la lógica de contratación que utilizan las reparticiones del Estado, que ha implicado tener una dotación de profesores *part time* que prestan servicio a diversas instituciones de educación superior de la región, lo cual impide un mayor compromiso con la formación de los estudiantes; (b) escasos mecanismos de seguimiento, lo que dificulta evaluar los obstáculos, resultados e impactos de las decisiones que se desarrollan en esta área; e (c) insuficiente cobertura de acompañamiento a los estudiantes, con programas que se focalizan en el primer año.

> Una de las debilidades de la acreditación es el seguimiento [de los procesos]. Como son tantas unidades es complicado hacer el seguimiento, pero este año lo tenemos contemplado en nuestro plan de trabajo, comenzar a hacer el seguimiento y ajuste en las planificaciones de las facultades, departamentos. [Queremos] empezar a incorporar en el trabajo de las direcciones superiores, estamos trabajando esto en la planificación. (Entrevista institucional)

> Una debilidad que tenemos en la docencia es el acompañamiento de los alumnos de los cursos superiores. Tenemos acompañamiento solo en el primer año, y al estudiante de los deciles más bajos le va bien, pero cuando llega el tercer o cuarto año de repente se pega su bajón, porque seguramente aparecen otros problemas. Y quedan solos, aparecen problemas personales muchas veces que son de más difícil soporte. (Entrevista institucional)

En tanto, se identifica como fortaleza el esfuerzo institucional por la formación de cuadros académicos en el modelo educativo institucional. Dicha estrategia busca permear la cultura académica, para transitar desde un paradigma academicista a uno centrado en el estudiante, proceso que se reconoce lento y gradual, con más de una década de implementación.

> En la mayor parte de los académicos de la universidad, hay una muy fuerte identificación con la universidad, y eso se puede traducir como una fortaleza en el sentido de que precisamente se busca (…) que haya más interés del académico en perfeccionarse. Antes era un poco obligado, ahora hay un interés del académico en participar en procesos de perfeccionamiento docente. (Entrevista institucional)

Políticas de acceso inclusivo

La universidad cuenta con tres programas de acceso a la educación superior. Uno externo, denominado PACE, financiado por el MINEDUC. En sus orígenes, este programa fue implementado en cinco universidades piloto, como parte de las políticas públicas nacionales de equidad en educación, y esta institución fue parte de este piloto. Este programa trabaja con el 15% de estudiantes de mejor trayectoria en la enseñanza media de establecimientos vulnerables. Luego de un acompañamiento que realiza una institución universitaria en tercero y cuarto medio, el estudiante puede ingresar a la educación superior a pesar de haber tenido un bajo rendimiento en la PSU.

Por otro lado, existen dos programas de acceso internos: (a) el programa Propedéutico, que atiende al 8% de mejor rendimiento de los cuartos medios de establecimientos de enseñanza media vulnerables de la ciudad de Antofagasta; y (b) el programa de Talentos Pedagógicos.

III.1.4. Prácticas organizacionales

Tabla 11
Síntesis de las prácticas organizacionales según unidades institucionales y académicos

Instalación del modelo por competencias	
Unidades institucionales	Académicos
Demanda ministerial determina imposición vertical modelo por competencia. Tensión ideológica en académicos derivado de modelo por competencias y modelo de enseñanza academicista Proceso de absorción y apropiación del modelo con lentitud entre académicos. Existencia de esfuerzos institucionales en la transferencia del modelo y fortalecimiento de la docencia. Implementación de unidades de apoyo para estudiantes y académicos. Resultados institucionales generan adherencia de los académicos al modelo.	Reconocimiento del esfuerzo institucional en la transferencia del modelo y fortalecimiento de la docencia. Valoración de unidades institucionales de apoyo para estudiantes y académicos. Dificultades para implementar el modelo, se evidencia separación entre realidad educativa e intenciones.
Coordinación de la acción académica	
Unidades institucionales	Académicos
Existencia de mecanismos diversos, tales como sistemas informáticos, procesos de diagnósticos, jornadas y reuniones, entre otros. Esfuerzo institucional por superar el trabajo balcanizado de unidades. Escaso seguimiento y acompañamiento al trabajo docente. Cobertura insuficiente de las acciones de acompañamiento y nivelación del estudiante más allá del primer año.	Proceso de formación docente en modelo por competencias. Cobertura insuficiente de las acciones de acompañamiento y nivelación del estudiante. Reconocimiento de un perfil de estudiante con demandas formativas, fuera del alcance de las propias competencias pedagógicas.

Continúa

Gestión de la heterogeneidad	
Unidades institucionales	Académicos
Existencia de programas de acceso inclusivo internos y externos. Presencia de programas de acompañamiento y nivelación insuficientes. Perfil del estudiante EMTP caracterizado por: bajos ingresos y bajas expectativas educativas, fuerte componente migrante, procedente de una cultura escolar de la desesperanza; son los mejores estudiantes de sus establecimientos, buen desempeño en habilidades prácticas, y con brechas significativas de conocimiento. Presencia de programas de acceso y acompañamiento que exigen alta demanda de trabajo a los equipos profesionales. Diseño e implementación de bachilleratos con lógica centrada en la competencia y no en la colaboración. Alto reconocimiento al componente socioemocional de los sujetos en los programas de acompañamiento.	Reconocimiento al compromiso institucional con la inclusión y vulnerabilidad de los estudiantes. Existencia de programas de acompañamiento y nivelación insuficientes. Programas de acceso y acompañamiento que exigen alta demanda de trabajo a los equipos profesionales. Diseño e implementación de bachilleratos con lógica centrada en la competencia y no en la colaboración. Alto reconocimiento al componente socioemocional en los procesos de enseñanza aprendizaje, pero sin correlato con las competencias del académico en esta área.

Fuente: Elaboración propia, a partir de entrevista a unidades institucionales y académicos (marzo, 2019).

Formación del académico para la docencia universitaria

Esfuerzo institucional e instalación del modelo educativo, proceso lento.

La institución manifiesta que uno de los procesos más complejos que ha experimentado el mundo académico y la propia institución es el tránsito del currículo por objetivos al de competencias. Destaca que este cambio fue impulsado desde el MINEDUC, sin la participación de las universidades en su diseño. Esto hace que su instalación sea mucho más lenta debido a que la universidad no tenía la experiencia ni la institucionalidad para darle soporte. La tensión ideológica en el mundo académico respecto al currículo por competencias se asocia a un enfoque técnico productivo de la formación profesional.

> Pasamos de ese período de resistencia, una resistencia activa en muchos casos, luego a una resistencia pasiva en que se expresó también en acciones y actualmente estamos en una etapa de convencimiento que es bastante generalizada. Yo presido la comisión de docencia, donde están los secretarios docentes, y están no solamente porque es su deber, sino porque están muy convencidos de que se trata de un proceso de mejora para la educación universitaria, y para la educación de nuestros estudiantes. (Entrevista institucional)

En este contexto, se construye el proyecto educativo institucional como un dispositivo que orienta el currículo de las carreras y el trabajo académico. Se reconoce un gran avance en la instalación del modelo, con la totalidad de las carreras rediseñadas, con cambios graduales en las prácticas pedagógicas y una estructura institucional que presta soporte para el cambio. Se menciona que un factor determinante en la lentitud de estos cambios es que han sido mandatados externamente por el MINEDUC, con escasa capacidad de negociación institucional, lógica que se reproduce al interior de la universidad con los académicos y estudiantes.

> [Ha sido un proceso] lento, muy lento, porque para pensar en nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje necesitas tiempo. Que no te estén tocando la puerta, tiempo de que no tienes, (…) porque hay que entregar el informe del proyecto. Entonces, creo que esto de las horas indirectas es fundamental, la universidad debe considerarlas. (Entrevista académico)

Las unidades institucionales -nivel macro- reconocen la instalación del modelo educativo, y declaran estar convencidos con la estrategia a seguir. Advierten también que los académicos tienen conocimientos del modelo pedagógico a través de acciones y dispositivos que la institución ha generado, como cursos, talleres, diplomados, magíster, entre otros. Todas estas actividades han promovido espacios de reflexión e interés por transitar a un modelo centrado en el estudiante, con académicos cada vez más conscientes del perfil diverso de sus estudiantes.

> Se llegó al modelo [educativo] por las características del estudiante, pero los docentes son los últimos que quieren cambiar. (…) Ahora cuando se llega al modelo educativo, claro se llega un poco obligado, hay que comenzar a cambiar porque hay fondos estatales que están relacionados. También creo que había un bagaje de experiencia que estaban aconsejando "no sabes qué, cómo lo estamos haciendo la clase, esto no está funcionando". (Entrevista institucional).

Por otra parte, se advierte que los resultados de los procesos de acreditación han generado mayor adherencia al modelo por parte de los académicos. No obstante, destacan la gradualidad del proceso, identificando entre las principales dificultades la bajada del modelo a las prácticas pedagógicas, lo que se ha tornado complejo dada la formación academicista de los docentes universitarios, insuficiente acompañamiento y, en el último tiempo, la presencia de carreras y facultades con énfasis en la investigación.

En tanto, los académicos coinciden con las unidades institucionales respecto al esfuerzo desplegado para fortalecer el desarrollo de los procesos docentes, teniendo en consideración el perfil diverso de sus estudiantes y las demandas formativas que ello supone. La fórmula se materializa en la instalación de unidades institucionales que buscan dar respuesta a las nuevas demandas formativas que experimenta la universidad en un contexto de creciente masificación, y a los requerimientos derivados de la adopción de un modelo formativo orientado a competencias y resultados de aprendizaje. Estas unidades institucionales, en relación a la docencia, pretenden actualizar las competencias profesionales de los académicos de las distintas áreas, orientados preferentemente al perfeccionamiento docente y no necesariamente a su acompañamiento. Sin desconocer los avances que realiza la universidad en la instalación del modelo formativo, los académicos advierten aspectos no resueltos en la concepción e implementación del modelo, desde los cuales plantean sus dudas, reparos o cuestionamientos.

> Estas capacitaciones obedecen [a programas] de inducción académica, diplomados y al *máster* en docencia para profesorado universitario que actualmente está en su tercera versión. Todos estos programas son gratuitos. Los docentes se están capacitando y justamente están sensibilizados en relación a estas temáticas. Los programas los estamos actualizando, por ejemplo, el programa de Competencias Pedagógicas se impartió y terminó el año pasado en marzo, y ahora se reformuló en base a nuevos requerimientos. Entonces estamos reformulando continuamente en base a los nuevos requerimientos, ahora hay un módulo exclusivamente de diversidad, inclusión y multiculturalidad. (Entrevista institucional)

> El modelo pedagógico de la institución se ha ido implementando, para ello se han creado unidades de apoyo institucional, las que han cambiado y ajustado. También existen formación, estamos con cursos de esto, con cursos de esto otro. Respecto al quehacer docente, no tenemos como un protocolo específicamente para cada tipo de estudiantes, yo por ejemplo los agrupo en estudiantes que puedan presentar riesgo. (Entrevista académico)

Desde la perspectiva de los académicos, los esfuerzos institucionales en relación a la formación del profesorado están asociados inicialmente a la instalación de un modelo formativo orientado a competencias. Modelo cuya implementación supone el tránsito de una centralidad puesta en la enseñanza y, por tanto, en el profesorado, a otra vinculada al aprendizaje y, en consecuencia, en las necesidades del sujeto que aprende. En ese sentido, aun cuando se reconoce la potencialidad de esta apuesta, las entrevistas dejan entrever las dificultades para su adecuada operacionalización. Específicamente, hay demandas respecto a espacios para favorecer la discusión y reflexión, tiempos y recursos para asegurar el trabajo docente. En tanto, la universidad con la adopción de un modelo gerencial centrado en la medición y cuantificación de resultados concibe que la lenta deliberación de los académicos y la falta de racionalidad económica, frenarían la capacidad institucional para responder a un medio externo que cambia rápidamente. Todo esto tensionado por el deseo cultural de consulta y acuerdos de los académicos y la necesidad de tomar decisiones de forma rápida y eficiente.

Esta tensión es observada desde los académicos como la separación entre las intenciones declaradas institucionalmente en relación a la docencia y la formación de profesionales y las realidades reflejadas por las prácticas y las condiciones en que son desarrolladas. Desde ese punto de vista, se observan problemas para ajustar las realidades educativas a las intenciones educativas. Esto se expresa, por ejemplo, en las dificultades que enfrenta la implementación del modelo orientado a competencias y la anhelada centralidad en el estudiante, con el perfil de ingreso real, con un estudiante descendido en conocimientos, hábitos de estudio y con una experiencia tradicional del aprendizaje. Esto impone nuevas demandas a la docencia universitaria, a las que se suman exigencias de productividad científica, gestión y racionalización de los recursos, entre otras.

> El modelo dice que el estudiante tiene que construir su conocimiento, el estudiante tiene que ser autónomo, la enseñanza está centrada en el estudiante. Y cuando uno le dice eso al estudiante, y uno le dice "ya, para la próxima clase tiene que leer todo este texto, traerlo leído, porque vamos a desarrollar un trabajo", a la clase siguiente pregunta: ¿leyeron el texto? Nadie lo leyó, salvo dos o tres. La institución [hace un proceso] de nivelación que dura dos semanas, todos sabemos que en dos semanas nadie va a nivelar nada. Se hace, en el fondo para cumplir. Ahora, es una crítica que hago (…) y que la hemos dicho públicamente y por escrito, como facultad también lo hemos dicho, como colegas, jefatura de carrera, por qué no hacen un cambio. (Entrevista académico)

> Me tengo que hacer cargo [del estudiante], pero en qué medida me tengo que hacer cargo. Porque está bien, yo puedo ser comprensivo con el estudiante, vaya a una nivelación, pero los recursos humanos (…) las carreras tienen muy pocos profesores para hacerse cargo de una situación de nivelación, no es posible, las condiciones no dan. Entonces, tiene que haber [articulación] con el nivel central, los programas no dan para toda la cantidad de estudiantes (Entrevista académico)

Mecanismos de coordinación y seguimiento al trabajo académico.

Avanzando en la coordinación de acciones académicas para la docencia.

Las unidades institucionales identifican mecanismos de información y registro, procedimientos que norman, miden y observan la calidad de los procesos académicos. A su vez, se reconocen espacios de coordinación, aunque se plantea que la estructura institucional tiende a la balcanización del trabajo, dificultando la articulación y coordinación de las acciones, a lo que se añade el débil seguimiento de las acciones.

> Algunos se subieron al carro del modelo por un período no más y después se bajaron. Creo que es por falta de acompañamiento, se requiere más acompañamiento. En algún momento discutimos que, si bien es cierto nosotros tenemos una Dirección de Desarrollo Curricular, también hubo muchos intentos (…) se crearon varios tipos de organización interna para dar cuenta de eso, pero ninguna dio un resultado concreto (…). Como que hace falta en la institución una unidad de pilotaje de la enseñanza, donde el profesor que tiene ganas vaya a aprender cómo hacer clases. (Entrevista institucional)

Específicamente en el ámbito docente, se menciona que existen diversas acciones que apuntan a acompañar el trabajo académico y del estudiante en primer año. Para los académicos, estos mecanismos son insuficientes en un contexto de creciente conciencia del perfil de los estudiantes y la complejidad que ello otorga al desarrollo de la docencia. Tradicionalmente, la adaptación a la vida y exigencias universitarias era imperativo del estudiante, en cambio hoy, se espera que la docencia universitaria facilite las adaptaciones académicas e incluso sociales, obligándolos a replantear los dispositivos de formación y, con ello, también su finalidad. De este modo, las acciones dirigidas desde la institución resultan insuficientes en términos de cobertura, además de las propias exigencias que compromete el modelo formativo institucional.

> De los siete mil estudiantes de la universidad atendemos doscientos, que es súper poco, pero no hay más plata. (…) Lo focalizamos en primer año, atendemos esporádicamente cursos críticos, como el que te conté de obstetricia. Pero nosotros nos focalizamos en primer año, y de los mil quinientos que entran, nosotros, todos los que reprobaron la nivelación vienen acá a hacer acompañamiento. (…) Yo les digo a los chiquillos [con que trabajo] el niño está en primer año le hacemos todos los acompañamientos, se va a segundo y queda pilucho. (Entrevista institucional)

> En el primer año la universidad en un período de una o dos semanas hace un curso de inducción a la universidad y de nivelación en áreas que el jefe de carrera pide, por ejemplo, este año fue matemática. Otro año ha sido biología y matemática. También se les enseña cómo estudiar, y se entrega [información] de los servicios a los estudiantes. Sin embargo, me parece que es insuficiente ese período (…) en la malla nueva que diseñamos, tuvimos que hacer algunas asignaturas generales para primer año, para nivelar contenidos que deberían ver en enseñanza media. Para los [jóvenes EMTP] como son de escuelas técnicas esos contenidos no los ven, ellos son buenos, pero sus conocimientos son insuficientes. (Entrevista académico)

Claramente la presencia del modelo formativo orientado a competencias y la existencia de un estudiantado diverso en sus conocimientos, habilidades y disposiciones terminan por tensionar el desarrollo y sentido de la docencia universitaria. Ello obliga a volver a mirar la formación de los académicos intentando alejarla del academicismo y a ampliar los procesos de acompañamiento que en lo didáctico y evaluativo se requieren, además de atender a la especificidad de las carreras y facultades.

> Antes los alumnos eran distintos, uno decía ojalá que les vaya bien, les tirábamos todas las buenas vibras, pero que hiciéramos algo para su proceso de aprendizaje en forma honesta, te podría decir que uno pensaba que se las rebuscaran como pudieran para salir adelante. Uno como profe se acercaba pero tampoco teníamos las herramientas para trabajar con ellos. (Entrevista académico)

Mecanismos de gestión de la heterogeneidad.

Como vienen de liceos técnicos no les pasan todo el currículum, he visto problemas en biología, en química.

La universidad se caracteriza por el desarrollo de programas propios de acceso inclusivo, como el Propedéutico, Talento Docente y REDES y el programa PACE externo de política pública. Los estudiantes que

ingresan a la institución a través de estos programas, tienen un proceso de nivelación y acompañamiento académico. Los académicos reconocen el compromiso institucional de propiciar el acceso a todos los estudiantes, independiente de su condición socioeconómica, en estrecho vínculo con los establecimientos de mayor vulnerabilidad de la ciudad. De la oferta institucional, reconocen al Propedéutico conducente al bachillerato, y llama la atención que el programa PACE no aparece con claridad en el discurso.

Existe consenso en ambos grupos de entrevistados que los programas de nivelación y acompañamiento son insuficientes en cobertura, asumiendo que el perfil del estudiante ha variado, lo que requiere de un trabajo específico de las unidades docentes en términos de nivelación académica y de desarrollo socioemocional.

Las unidades de acompañamiento identifican el perfil del estudiante de inclusión como principalmente de establecimientos municipales con alto Índice de Vulnerabilidad Social (IVE), brechas importantes en conocimientos para la educación superior universitaria, escasas expectativas académicas, falta de modelos académicos familiares -mayoritariamente son primera generación en la universidad- a lo que se añade una formación media deficiente. Todo esto hace que los jóvenes tengan un bajo desarrollo de habilidades y destrezas para enfrentar la vida universitaria.

> Los [estudiantes] no participan de manera más activa, tienen la percepción de que están pasando por un quinto medio. Les falta el tema de cambiar la percepción de que ellos son los partícipes o actores activos de su propia formación. Los chicos que viene del Propedéutico lo entienden, lo comprenden. Cuando hacen el Propedéutico (…) les enseñamos el tema: si ellos estudian y tienen un rojo, empiecen a cambiar la percepción de lo que es la nota, que empiecen a comprender que, si estudiaron, se sacaron la cresta y se sacaron un dos, ¿qué aprendieron de ese dos? No vean el dos de, "oh, me saqué un dos, soy malo, no me la puedo con esta carrera". Entonces que no le den tanta valoración al siete, si no que comprendan qué es lo que aprendieron. (Entrevista institucional)

Se observa que, aunque las unidades asumen que el perfil del estudiante ha variado, lo que requiere de un trabajo específico de las unidades docentes en términos de nivelación académica y de desarrollo socioemocional, la institución no cuenta con un perfil de ingreso declarado y está en proceso de diseño, lo que se está desarrollando como respuesta a una debilidad institucional evidenciada en la última acreditación.

> No existe un perfil de ingreso [del estudiante] decretado en este momento. Hay un documento que es el modelo educativo, se declara el perfil de egreso. El perfil de ingreso fue sacado con didactólogos, después se socializó, ha pasado por diferentes organismos colegiados. Hay una propuesta que fue emanada de acá, pero [aún] tiene que ser revisado por todas las instancias. (Entrevista estudiante)

Perfil del estudiante EMTP.
Viven en la periferia hacia el norte.

Para el caso particular del estudiante EMTP, se refieren a que provienen de hogares con bajos ingresos, que su opción formativa TP se produce porque no hay otra oferta en su comunidad o por la proximidad con su hogar. Provienen de familias con bajas expectativas educativas que tienen foco en una formación para el trabajo. Se añade el componente migrante en los establecimientos, agregando elementos culturales que diversifican la experiencia formativa en los establecimientos educacionales. Sin embargo, se hace notar que existe una cultura escolar marcada por la desesperanza.

> Los [estudiantes] de liceo técnico se caracterizan, primero vamos con lo más burdo, de bajo ingreso económico familiar; segundo estudiantes que no están muy comprometidos, que no ven la importancia de la educación ¡Y cómo no entenderlos! Si básicamente ellos quieren salir para empezar a trabajar; son chicos muy alegres, y ahora que hay dos mixturas con todo el tema de nuestros hermanos en el continente, hay mucha sabrosura rondando en los establecimientos, mucho jolgorio. Son alegres los cabros, son buenos pa' las tallas, dicharacheros; sus condiciones socioemocionales son débiles, normalmente ellos, y sus profesores hasta sus directores tienen baja autoestima, tienden a tener una visión peyorativa de su establecimiento. (Entrevista institucional)

Destacan también las potencialidades del EMTP, conscientes de que se trata de los mejores estudiantes de sus liceos, con una exitosa trayectoria educativa, respaldadas por habilidades prácticas que poseen, la capacidad de dialogar y resolver problemas, así como su motivación al aprendizaje. Las mayores dificultades se encuentran principalmente en el ámbito de los conocimientos debido a las brechas que tiene el currículo TP con el científico humanista.

> [Los jóvenes EMTP] tienen más disposición al diálogo, tienen también un vocabulario un poco más amplio que los que vienen del científicohumanista, y son prácticos. Ellos son proclives a la acción, a resolver problemas. En las carreras de educación llegan muchos del

> instituto comercial, llegan a estudiar para profesores, ellos por ejemplo manejan las herramientas computacionales las traen muy bien desarrolladas. Entonces se destacan. (Entrevista institucional)

> Había un *meme* que andaba dando vuelta en internet para el festival de Viña, por los nuevos animadores, "tienen menos química que liceo municipal". Claro, muy poco contenido entonces cuando llegan a la PSU a pesar que tengan unos siete finales en su establecimiento, les falta mucho contenido, por eso es importante el *ranking* porque es en su contexto. (Entrevista institucional)

Funcionamiento de programas de acceso y acompañamiento.

Lo que sí nos preocupa es que tengan una suficiente robustez en autoestima.

Los programas de acceso y acompañamiento se encuentran institucionalizados, cuentan con una estructura organizacional y los recursos para su funcionamiento durante el primer año. De los programas de acceso destaca la lógica meritocrática en la elección de los estudiantes.

> Nosotros, íbamos a los establecimientos y les pedíamos las notas de primero a tercero de los niños que estaban en cuarto (…), sacamos el promedio y el *ranking* de notas de cada estudiante, entonces al 8% superior de cada uno de los cursos se invitaban a una charla general con su apoderado. Se explica a los estudiantes el Propedéutico y los beneficios, mucho no creían. Si bien hay distintos Propedéuticos en Chile, el beneficio que obtienen, particularmente acá, (…) es completo, mejor que la gratuidad. Al estudiante se le paga toda la carrera, lo que dure la carrera, la única condición para renovar es que apruebe el 60% de sus asignaturas. (Entrevista institucional)

Se reconoce el compromiso del equipo profesional que acompaña al estudiante, aunque se manifiesta que son las características personales de los profesionales las que permiten los resultados obtenidos -más allá de la institucionalidad- lo que deja en situación de fragilidad a la unidad. A esto se añade la alta demanda que tienen los programas, lo que hace aún más difícil el seguimiento de la trayectoria del estudiante, situación paradójica dado el nombre de la unidad.

Respecto al financiamiento de los programas, se advierte que existen mecanismos para determinar qué estudiantes lo requieren. Sin embargo, en las conversaciones se da cuenta que las necesidades son muchas y los recursos escasos, aun así, la institución tiene flexibilidad a la hora de entregar recursos, aunque muy subordinados a la discrecionalidad de las autoridades.

> Siempre hay temas de financiamiento (…) así como "pucha tenemos que levantar esto, cómo están las lucas", pero en general el rector tiene como bien establecido el tema del proceso del diagnóstico, y el proceso de nivelación de la universidad entonces, sea a través de fondos centrales o desde algún proyecto, hay tira y afloja, pero siempre salen [los recursos] siempre. Lo que a veces nos cuesta más son, por ejemplo, los recursos para las tutorías, para los programas de acompañamiento (…) hay que ver, se acuerda cuántos recursos hay, cuántos van a levantarse o qué proyectos se ganaron y para cuánto nos alcanza, nunca nos han dicho no, no hay. (Entrevista institucional)

Los programas de acceso se articulan una vez que los estudiantes han ingresado a la universidad, debido a que todos ellos utilizan el mecanismo de nivelación y acompañamiento institucional. Sin embargo, se muestra una escasa articulación entre los programas de acceso y las carreras, esto se nota en el desconocimiento del Propedéutico. El espacio de encuentro se da en las nivelaciones, dado que las carreras solicitan acompañamiento, aunque existen algunas carreras que generan sus propios apoyos a los estudiantes sin ninguna coordinación con la unidad central.

> (…) Las carreras o las facultades no conocen tanto el Propedéutico, algunos se informan con los discursos del rector o cuando presentamos números. Por ejemplo, el año pasado cuando tuvimos el primer titulado del Propedéutico, se dio a conocer más el programa, tuve que pedir que se explicara que él era del Propedéutico, ingreso especial, y que era como otro tipo de estudiante. Como que aún no se da a conocer bien el Propedéutico. Si soy sincero, es porque no hemos hecho gran difusión interna. Se va a comenzar a hace mayor difusión interna. Hace tres años se empezó a trabajar con empresa privada y a ellos también les interesa el impacto que está teniendo [el programa]. Más adelante, quieren hacer convenios de práctica con estudiantes de ingeniería, tenemos que empezar a generar mayor difusión de estudiantes propedeutas o del programa en sí. (Entrevista institucional)

Existe acuerdo en las unidades institucionales y los académicos entrevistados, que el mecanismo de acceso de los propedeutas vía bachillerato constituye una herramienta útil para los procesos de nivelación de los estudiantes. Sin embargo, existe una crítica específica al Bachillerato de salud, que es utilizado por los postulantes PSU, como una estrategia de movilidad, cuando el puntaje no permitió entrar a la carrera que optaban, existiendo así una alta competencia para acceder a escasos cupos en carreras como Medicina y Odontología. Para los jóvenes de programas de acceso inclusivo, entrar a esta modalidad es una gran exigencia debido a la brecha que presentan.

> El Bachillerato de ciencias de la salud es de *elite* académica, por decirlo así, porque los que entran a ese bachillerato pueden postular a Medicina, Odontología, a todas las carreras de la salud son las carreras con mayor demanda en la [universidad]. Ellos se *rankean* después del primer año, de acuerdo a ese *ranking* por sus notas postulan a los cupos de las carreras de la salud. Entonces, de verdad, es un bachillerato que no nivela, sino que es muy exigente (…) las asignaturas se convalidan para Medicina y Odontología. Tenemos puntajes de 700 puntos en ese bachillerato, nuestros chicos propedéuticos son de 400 y tantos puntos (…) han ido mejorando su PSU, pero hay muchos con 300 y tantos así, entonces la brecha ahí es de verdad enorme. (Entrevista institucional)

> Vienen estudiantes que entraron al Propedéutico de los cinco liceos más vulnerables de la ciudad, que pasan después a bachillerato obligatoriamente. El Bachillerato [de salud] son cinco ingresos nomás a las carreras de Medicina y Odontología, entonces el estudiante de Bachillerato de salud viene con una impronta, ellos vienen como armados a la competición, este tipo de bachilleratos son muy crueles. Los chicos [de ingreso por programas de acceso] nos han referido que no pueden tener amigos, (…) no pueden armar alianzas porque todos pelean por un cupo. Entonces tiene un objetivo a mi juicio, y en lo muy personal, perverso respecto a la formación integral que tú después les estás profesando. (Entrevista académico)

Tanto en las unidades institucionales como en los docentes, existe un creciente reconocimiento al trabajo del componente socioemocional en los estudiantes. Se advierte la necesidad de habilitar al estudiante en competencias que le permitan su integración social y académica.

> Como Propedéutico, como Programa de Talento o como PACE, que nos preocupemos que se mixturen entre ellos, no. Lo que sí nos preocupamos es que tengan una suficiente robustez en autoestima, que tengan conocimiento de cuáles son sus habilidades, de que tengan más o menos claro si ésa es la carrera que les gusta, de que tenga conocimiento sobre técnicas de trabajo en equipo, comunicacionales, elaboración de informes, del programa. (Entrevista institucional)

> Eran niñitos que hablaban bajo, hablaban mal, hablaban (…) como los cabros que hablan hoy día, con jerga, con mucha jerga. Cuando van en tercero o cuarto y vienen a pedir cosas, porque yo les digo que, si necesitan imprimir o algo, mandar un correo, que vengan. Una vez lo vi (…) apareció el (…) venía manejando lenguaje técnico, venía más pausado, era como verlo como casi profesional. Igual la (…) que está estudiando Enfermería, de verla niña de cuarto medio, ahora verla que este año se titula. Entonces el cambio (…) se da cuando

empiezan a manejar lenguaje técnico, que se saben desenvolver, que tienen otra prestancia, uno realmente ve que estamos impactando de alguna forma en la formación de esos estudiantes. Esa es la oportunidad que la aprovecharon. Entonces como que se ve el cambio. (Entrevista institucional)

III.1.5. Orden expresivo

Tabla 12
Síntesis del orden expresivo según institución, académicos y estudiantes

Institución	Académicos	Estudiantes
Reconocimiento del estudiante		
Presencia de un perfil de estudiante diverso. Visión homogénea de la diversidad del estudiante, descrito como vulnerable. Paradoja de la invisibilidad del estudiante de origen técnico profesional a la luz de los programas de acceso inclusivo.	Noción de déficit presente en el perfil del estudiante limita la docencia y genera riesgo académico. Docencia orientada al estudiante promedio, por tanto, se atienden las diferencias. Predominio de una visión homogénea de la diversidad del estudiante con matices de la especificidad del estudiante técnico profesional.	Sujetos conscientes de su vida, su historia, condiciones de contexto y desigualdad estructural que han tenido que superar. Estudiantes que se conciben como faltos de oportunidades para su desarrollo, no como vulnerables. Déficit en conocimientos, habilidades y hábitos determina la presencia de brechas académicas y sociales asociadas a procedencia técnico profesional.

Continúa

Institución	Académicos	Estudiantes
Integración social y académica del estudiante		
Idea del primer año como etapa dura para la integración académica con rendimientos iniciales insuficientes. Nivel de enseñanza media deficitaria en contenidos y hábitos de estudio. Visión compartida del desafío que supone para el estudiantado, la adaptación a una exigencia y a un modelo académico ajeno a sus *habitus*. Presencia de mecanismos institucionales para el acceso y permanencia del estudiantado.	Predominio de una visión adultocéntrica sustentada en la representación carenciada del estudiante en términos de formación. Estudiante de primer año con una experiencia de educación media insuficiente en contenidos y hábitos de estudio. Predominio de una visión academicista que condiciona la lectura de la diversidad del estudiante. Conocimiento y comprensión de las demandas derivadas del modelo formativo institucional y el perfil diverso del estudiante. Visión según la cual el estudiante debe esforzarse y adaptarse a la exigencia académica. Expectativas hacia el estudiantado condicionado por la presencia de un conocimiento mínimo para estar en la universidad.	Difícil integración social vinculada a visión de segregación socioeconómica en los estudiantes en general, y de los EMTP en particular. Cultura de la desconfianza entre los jóvenes asociado al nivel socioeconómico, con manifestaciones de temor y miedo a la otredad. Adaptación académica dura vinculada a sentimientos de frustración y nivel de esfuerzo necesario de incorporar. Adaptación académica les demanda hacerse consciente de las brechas, cuidando su integridad como estudiante. Noción instrumental de la vida universitaria con foco puesto en el rendimiento y, por tanto, en la aprobación (deben dedicar más horas y esfuerzo para estudiar y aprobar) Relación pedagógica centrada en la noción de experto del académico y el carácter punitivo asociado al error. Permanencia asociada a Propedéutico (por la calidad humana); bachillerato (por la nivelación académica); factor gratuidad y apoyo familiar.

Continúa

Institución	Académicos	Estudiantes
Integración social y académica del estudiante		
		Costos personales asociados a la permanencia vinculados al deterioro de su calidad de vida y la pérdida de tiempos personales para el desarrollo de los afectos. Beneficios asociados a la posibilidad de visualizar un mejor futuro: salir adelante y ampliar sus horizontes de vida, rompiendo los determinismos asociados a su contexto
Éxito académico		
Éxito académico vinculado a progresión curricular y formación integral. Factores institucionales y personales condicionan el éxito académico. Rol esperable del profesorado en el desarrollo de una docencia que asegure éxito académico.	Noción de éxito asociado al desarrollo de competencias e inserción social. Contradicción entre las nociones de éxito declarado y el perfil de déficit que asocian al estudiante. Responsabilidad del éxito radica en los esfuerzos institucionales y en el empeño de los estudiantes. Presencia de rol de omisión y descompromiso con el éxito académico del estudiante.	Sueños y aspiraciones concretas orientadas a terminar la carrera. El éxito académico se centra en el trabajo personal, a partir de la toma de conciencia de sus fortalezas y debilidades.

Fuente: Elaboración propia, a partir de entrevista a unidades institucionales, académicos y estudiantes (marzo, 2019).

Concepción de heterogeneidad y diversidad.

Hay marcada diferencia, alumnos que vienen con hartas deficiencias y eso para el profesor es un trabajo que requiere tiempo.

Para las unidades institucionales -salvo las unidades de acceso y acompañamiento-, así como también el profesorado, el perfil del estudiante que ingresa a la universidad está naturalizado, se asume que en su mayoría son provenientes de establecimientos públicos de la región y, dada las características de este subsistema, los déficits que traen son evidentes. Pese a que advierten diversificación en el perfil, prevalece en ellos una noción de homogeneidad de la vulnerabilidad del estudiante, razón por la cual les resulta difícil ponderar la especificidad de las características del estudiante EMTP. En términos de matices, las unidades institucionales manifiestan la ausencia de mecanismos que permitan visibilizar al estudiante EMTP.

> Yo diría que eso es un tema pendiente el reconocer la especificidad del estudiante [EMTP]. Está bastante normalizado que recibimos estudiantes de dos tipos de establecimientos: municipalizados y particular subvencionados. (Entrevista institucional)

En tanto, los académicos constatan la presencia de un proceso formativo orientado al estudiante promedio, con todas las implicancias que esta situación encierra para un estudiante con perfil de ingreso insuficiente desde el punto de vista académico.

> Sí, he notado diferencias marcadas pero no hay una manera de saber de dónde vienen los estudiantes (…), uno puede intuir más o menos. (…) en los cursos que he hecho se han notado las diferencias, o sea hay alumnos que vienen con hartas deficiencias (…). Esto para el profesor es un trabajo que requiere mucho tiempo, madurar la situación, porque cuando uno hace una clase uno la tiene que hacer digamos al promedio, entonces hay alumnos que eso no les alcanza, lo que traen no les alcanza para entender lo que uno trata de expresar. Esto para el profesor es complejo, porque tú comprenderás que en un curso de 60 alumnos uno no puede focalizarse en unos pocos, uno tiene que mirar el todo. (Entrevista académico)

Esta situación condiciona el desarrollo de los procesos docentes y pone de relieve el imperativo de atender a esta especificidad, la cual queda reflejada cuando los estudiantes refieren a la percepción que sus docentes universitarios tienen respecto a ellos. Los jóvenes demandan principalmente que los docentes estén atentos a conocer quiénes son sus estudiantes y a establecer con ellos vínculos afectivos y empáticos.

> Ser empático, porque si uno no se pone en el lugar del otro no puede. Por ejemplo, se te presenta la situación de que el estudiante no llegó a la hora y tú lo sacas y le dices "no [tendrías] que haber llegado a esta hora y no puedes entrar". El profesor debe ver más allá, por qué el estudiante llegó atrasado, quizás le pasó algo, quizás tiene algún problema. Entonces creo que eso es lo fundamental, tratar de ser bien abierto con tus estudiantes, dar los tiempos como para que ellos puedan hacer las consultas, preguntas, si es que tienen alguna duda resolverla en el momento. (Entrevista estudiante)

Como parte de la complejidad que encierra un perfil diverso, los académicos -probablemente por el hecho de ser ellos los responsables del desarrollo de los procesos formativos en el aula- advierten la presencia de un grupo de estudiantes con un perfil particularmente deficiente en los ámbitos de la comunicación y la comprensión lectora, matemáticas, ciencias básicas y ciencias sociales.

> Los hábitos de estudio, principalmente hábitos de lectura y comprensión de lectura, de expresión oral y escrita, (…) después la nivelación en conocimientos, principalmente del área matemática. Ahora, si se trata de liceos técnicos, casi nunca han tenido biología. (Entrevista académico)

> Se evidencia una cierta falencia en la formación de matemática, ciencias duras, física e incluso ortografía y gramática. También la capacidad de expresión que, para nosotros como nutricionistas en bastante importante, porque somos educadores, al fin y al cabo. Existen características en estos estudiantes que también le juegan a favor, como es la capacidad de resiliencia porque se encuentran en un estado en el cual no era esperado para ellos quizás. Entonces, creo que de cierta forma saben, valoran más en donde están y, por lo tanto, pueden poner más esfuerzo, aunque de repente sus bases teóricas o académicas no sean las más sólidas (…) hay una mayor preocupación por ponerse las pilas. (Entrevista académico)

Para los académicos se trata de estudiantes con riesgo académico, ya que las falencias disciplinarias que arrastran desde la enseñanza media les impide nivelarse y mantenerse, y de hacerlo es a costa de experimentar reprobaciones y trayectorias formativas más complejas.

El estudiante universitario de perfil diverso no se concibe como vulnerable, sino más bien como sujeto que no ha tenido las oportunidades socioculturales necesarias para su desarrollo. Se reconocen poseedores de potencial y que este puede ser desarrollado. Se muestran conscientes de las condiciones de desventaja respecto a aprendizajes académicos previos -experiencias en los liceos de segregación y baja

calidad de la educación recibida-, sea en contenidos disciplinarios como en hábitos de estudio.

Desde lo socioemocional, se enfrentan a la adaptación académica y social universitaria con la certeza que la enseñanza media no los preparó. Experimentan el choque con la realidad universitaria y tienen que lidiar con la frustración inicial. Para ellos, la adaptación académica constituye un proceso de hacerse consciente de las brechas, y que las complejidades de este proceso no mellen la propia integridad.

Los académicos advierten las implicancias que la creciente diversidad del estudiantado tiene para el desarrollo de la docencia. Una docencia que se desarrolla en torno a situaciones sociales que deben conciliar las exigencias con los procesos de rediseño curricular y las demandas institucionales por transitar a modelos formativos con centralidad en el estudiantado, lo que supone condiciones de operación, expresadas en tiempos institucionales y esfuerzos didácticos importantes, que no siempre están disponibles. Para los estudiantes que acceden a la universidad surge la posibilidad del riesgo académico y para la docencia universitaria, el peligro de bajar su pretendida calidad.

> Vienen alumnos que me dicen "sabe que yo nunca tuve física en la enseñanza media". Entonces, ¿cómo yo le enseño a un alumno que nunca tuvo física esto? Digamos, como le introduzco los vectores para que él pueda entender que eso sirve para algo, para entender algo. Muy difícil si él no trae bien la base, por eso le digo es una tarea complicada para el docente cuando uno se ve enfrentado a esos estudiantes porque son casos que son difíciles de controlar. (Entrevista académico)

> Llevo doce años en la universidad y sí ha ido bajando mucho, no sé si llamarlo calidad, pero digamos los estudiantes que ingresan tienen muchas dificultades en comprensión de texto, en redacción de documentos y organización del texto. (Entrevista académico)

Ahora bien, en la experiencia universitaria con sus profesores, aun cuando los estudiantes reconocen diferencias en los estilos de interacción, consideran que pervive un modelo docente autoritario centrado en la concepción de experto, que dificulta el establecimiento de relaciones y la cercanía entre profesores y estudiantes. Esto suscita emociones vinculadas al miedo a realizar preguntas y, específicamente, a un rasgo cultural marcado en nuestro país como es el tener miedo al error y a la exposición pública de no saber algo que debería saber. En los estudiantes EMTP este rasgo está especialmente marcado porque además son conscientes de sus desventajas académicas.

> Lo más difícil de la universidad es tratar con los profes, porque algunos se creen como omnipotentes, y uno les dice "profe, usted está equivocado", y se supone que como profesores ellos tienen que hacer una retroalimentación y decir: "ah, está bien" y no. Ellos prácticamente se ponen a tu nivel y llegan a levantarte la voz, quién eres tú para decirme que estoy bien o que estoy mal. Y eso molesta mucho, porque como estudiante uno se siente indefensa. Eso creo que es lo más difícil. (Entrevista estudiante)

Para los jóvenes universitarios, las expectativas de sus profesores parten del supuesto que todos traen conocimientos mínimos para estar en la universidad. Es por ello que estas expectativas los motivan, pero al mismo tiempo, tensiona las relaciones debido a que los estudiantes no quieren poner en evidencia la posibilidad de fracaso frente a la expectativa del docente.

> Igual con los profesores, porque mis profesores de esos ramos venían con la mentalidad de que nosotros sabíamos todo, entonces no pensaban que quizás había personas que venían de liceos técnicos, que quizás tenían un desnivel en los estudios. Entonces como que al hacer las clases pensaban que todos conocían todo, y yo no, me sentía que no conocía todo lo que enseñaban. Entonces, siempre como que, en las clases, como que al principio me quedaba con la duda, así como qué dijo, por qué esto, yo no sé nada. Entonces ahí siempre como que fue un conflicto (…) al menos en las primeras clases. (Entrevista estudiante)

Desde la perspectiva de académicos y unidades institucionales, las nociones y prácticas hacia el estudiantado y su diversidad se relacionan directamente con el *habitus* de las carreras. De este modo, aquel joven que no cumpla con los estándares de la carrera es rechazado. Esto se expresa en la tendencia a categorizar al estudiante, focalizándose en sus carencias y déficits y en las dimensiones socioculturales que acarrea, lo que genera resistencia al trabajo con este tipo de estudiante.

Desde lo institucional, el cambio cultural en los docentes es lento, sobre todo aquellos que tienen una mirada academicista de la formación. De este modo, se indica que las políticas institucionales deben permear el nivel micro y, con ello, asegurar la sensibilización y coordinación con los docentes, para ir generando alianzas virtuosas que permitan instalar una práctica pedagógica inclusiva.

> Los académicos, en el fondo, categorizan a los estudiantes: los que vienen de colegios particulares, los que vienen de particulares subvencionados. Los PACE los profes no los quieren mucho, aunque saben que dentro de su propio medio son los mejores, pero no son

> los mejores acá. Entonces siempre tienen como cierta resistencia (...) Derecho, por ejemplo, derecho son así como "ah, no saben, no hablan", "son de hogares más descendidos socialmente, entonces no hablan muy bien, no se desempeñan" Ellos dicen "los flaites" a nuestros PACE. Aunque nosotros sabemos que no son flaites, son los mejores, en fin. (Entrevista institucional)

Desde los académicos, también se confirma la idea de carencia del estudiantado, debido a la formación previa que porta desde la enseñanza media.

> Hay mucho déficit en comprensión lectora, muchísimo, he conversado con profesoras de matemática que les hacen la asignatura del departamento de matemática que me dicen que hay cosas elementales que ellos no las manejan. Por lo tanto, acá es como un quinto medio, entonces hay que empezar nuevamente a asumir todas estas falencias y ayudar a estos estudiantes. (Entrevista académico)

Finalmente, desde el mundo académico existe conciencia de la diversidad presente en el estudiantado, es decir, reconocida como una realidad presente en el contexto universitario. Sin embargo, prevalece una visión homogénea en torno a la misma y en consecuencia una práctica formativa que, al concebirla como problema y no como oportunidad, termina por condicionar y, limitar la docencia.

> Especialmente lo sociocultural, (…) el estudiante se constituye en un riesgo *a priori*, o que va a tener un riesgo académico posible quizás de predecir o imaginable que suceda. (…) Una de las dificultades que más se ve es en las diferencias del lenguaje (…) eso el primer día te choca, como se visten, su lenguaje es más procaz, más vulgar. En otras oportunidades se nota que tienen más modismos que son propios de áreas de mayor privación sociocultural. (Entrevista académico)

> Los estudiantes que vienen de enseñanza municipal mucho de ellos tienen que financiar sus estudios, eso les genera que tienen que trabajar, y los trabajos a veces no se compatibilizan con el horario de clases, empiezan a faltar a clases. Son casos que se dan, no son generales, pero también se da dentro del universo de estudiantes, que finalmente terminan atrasándose y algunos terminan desertando. (Entrevista académico)

Integración social y académica de los estudiantes EMTP.
A la edad que llegan a la universidad se tienen que enfrentar a desafíos más grandes.

La existencia de prácticas de adaptación académica y social que tienen lugar en una institución universitaria adultocéntrica y, por tanto, con dificultades para transitar de manera decidida a ver, entender y valorar la agencia juvenil de estudiantes con un perfil diverso, determina que los académicos participen muy decididamente en la producción y reproducción de representaciones que muestran a sus estudiantes como miembros de una juventud carenciada en términos de formación y con disposiciones que los alejan del estudiante universitario que se espera.

Para los académicos, en general, es el estudiante el que debe hacer los esfuerzos por adaptarse a las exigencias de la universidad, sin ellos asumir una posición activa y decidida orientada a desplegar cambios en sus modelos de enseñanza.

> Yo creo que, si bien existen formaciones previas que no son iguales para todos, a la edad en que llegan [estos jóvenes a la universidad] tienen que enfrentar grandes desafíos porque la vida no es justa, si tuviste menos oportunidades. Aquí en la universidad no tengo por qué hacer diferencias, primero somos universidad y, por lo tanto, tenemos que aceptarlos a todos. Como institución si tienen que haber programas que apoyen a estos estudiantes, como lo que me he encontrado aquí, (…) pero como docente no sé si no es mi responsabilidad asumir su aprendizaje. Si llegaron acá tienen la capacidad de esforzarse y de responder como cualquier otro y a lo mejor eso es lo que necesitan, que les exijan y que no los miren en menos ni diferentes. (Entrevista académico)

> La resistencia [de los docentes] es súper fuerte, es que uno está acostumbrado a hacer las cosas de una manera y está acostumbrado a hacerlas también como uno también las aprendió ¿cierto? No sé, hace 15 años yo era alumno entonces a mí me enseñaron con el método de hace 20 años atrás, que no es el mismo método de ahora, entonces ahí también estamos equivocados porque si uno intenta aplicar ese método no funciona. [Aunque] no sé si esto que estamos haciendo ahora va a funcionar, no lo sé. Si yo bajo el nivel, en el fondo estoy perjudicando al que sabe más, porque ese no va a aprender nada nuevo, se supone que tengo que beneficiar a todos los alumnos, todos tienen que ganar algo. Hay un punto ahí si me enfoco solamente en los que tienen el problema. (Entrevista académico)

Estas creencias del académico comienzan a chocar con un sistema educativo universitario que se configura como crecientemente masivo e inclusivo, siendo este último componente el que comienza a ganar mayor legitimidad -la diversidad cultural es un valor, un estado deseado y valorado en las sociedades actuales-. Sin embargo, y como parte de las brechas a asumir, resulta necesario e interesante reconocer y valorar la perspectiva del estudiante, en cuanto sujeto y no objeto que vive el proceso de inserción a la universidad.

Los estudiantes manifiestan que las relaciones entre compañeros y, por tanto, la interacción social, están marcadas por la estratificación socioeconómica, lo que se manifiesta en una alta segregación social. Los grupos se conforman a partir de la condición de clase, estableciéndose diferencias en la forma como los jóvenes abordan el trabajo académico diario en la universidad. Asimismo, se presentan manifestaciones de discriminación que definen distintas identidades (ricos y pobres) que no se integran académica y socialmente, lo que contribuye a reproducir las condiciones estructurales del sistema educativo, presentando desventajas académicas para los grupos más desfavorecidos.

> Otra cosa noté, cuicos y flaites con plata, no lo digo por prejuicio, pero cuicos y flaites con plata (…) todos en un grupito, todo el año se copiaron, pasaron a sus carreras con los mejores promedios, pero después lo escuchabai "yo tuve un uno", como esperando no tener mala nota si nunca estudiaron, se pasaron el año copiando y como éramos demasiados el profesor no podía controlarlos a todos. (Entrevista estudiante)

> No sé, la mayoría viven acá y para ellos es más fácil, tienen más tiempo y todo, a veces yo tengo clases a las ocho de la mañana y después tengo clases hasta las cuatro, tengo que estar todo el día en la universidad, en cambio ellos se van a su casa (…) tienen más comodidades al vivir acá, se les hace más fácil en todo sentido. (Entrevista estudiante)

Frente al proceso de integración social como estudiante de origen técnico profesional y los factores que lo condicionan, los jóvenes reconocen dos momentos de la experiencia. Un primer momento de ansiedad y temor al ingreso a la universidad, específicamente frente a la posibilidad de sufrir discriminación. Y un segundo momento, de mayor integración, cuando se presenta un desarrollo progresivo de relaciones sociales basadas en la confianza y reconocimiento en sus grupos de referencia. Estas relaciones se encuentran mediadas por intereses académicos comunes y por las aspiraciones de acceso a la carrera que sueñan. A esto se agrega que los estudiantes manifiestan que el princi-

pal factor en su integración es superar los prejuicios que los hace sentir diferentes y poder expresarse tal y cual son. Asimismo, se plantea que un factor perjudicial son sus condiciones de vida que, en muchos casos, ya sea por distancia física de la universidad o por recursos económicos, no les permiten participar de las actividades que ofrece la vida universitaria.

> El primer día no hablé con nadie porque como dije me senté adelante y nadie se me acercó, bueno yo tampoco me acerqué, soy poco sociable, pero con los días me puse a conversar con un amigo (…) después se empezó a sentar un grupito conmigo. Bueno, todos salieron del bachillerato y cada uno está en su carrera, nos pusimos a conversar de las aspiraciones que teníamos. Uno quería ir a Tecnología Médica y está ahí, otro quería irse a Odontología, pero terminó en Kinesiología por asunto monetario más que por capacidad, y otros tres se salieron definitivamente. (Entrevista estudiante)

> Me dieron un espacio para sentirme yo, no me prejuiciaron, si bien al principio sí, por donde venía y cosas así, pero una vez que me conocieron me dieron el espacio, la oportunidad de expresarme como quiero. Yo ahora estoy hablando relativamente bien [aunque] me gusta mucho lo que es la grosería, el chiste negro. (Entrevista estudiante)

> Siento que soy parte, pero no integrado (…) Lo que pasa es que, una vez por mes o mes por medio, se hacen fiestas acá con Ingeniería comercial, yo no puedo venir porque soy de Mejillones y las hacen muy tarde (…) Ellos no invitan [a su casa y] no tengo posibilidad de venir a la fiesta y tratar de ser más parte. (Entrevista estudiante)

Los estudiantes reconocen como elemento que favorece la integración social el que sus profesores ofrezcan instancias pedagógicas de trabajo grupal. Estos espacios de trabajo entre pares les permiten conocerse, conformar sus grupos de trabajo y apoyarse en aquellas áreas de conocimiento más descendidas. El trabajo de pares los hace enfrentarse al reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, las cuales tienen posibilidad de superación en el apoyo mutuo.

> A mí los chiquillos me ayudan con lo teórico, cosas que no entiendo, ellos me las explican. Y aparte, lo que mencioné recién, cosas de lo práctico que a ellos les cuesta, yo los ayudo. Tengo un grupo de compañeros con los que me junto, que una de las chiquillas que está ahí por lo general le toca ir a práctica conmigo, hemos tenido todas las prácticas juntas. Entonces ella me pregunta, nos apoyamos mutuamente. (Entrevista estudiante)

La integración académica universitaria se vive como choque con la realidad, pues rápidamente toman conciencia que, a pesar de ser estudiantes exitosos en sus colegios de procedencia, eso no los prepara para la universidad. Por el contrario, en su cotidianidad viven las consecuencias de brechas en el desarrollo de habilidades básicas, al tiempo que se van instalando en una posición de invisibilidad y falta de garantía que, a pesar del esfuerzo que realizan, logren nivelar sus aprendizajes. Esto genera altos niveles de estrés y frustración viéndose obligados a movilizar estrategias de adaptación.

> El hecho que te das cuenta que puedes ser el tipo más inteligente de tu liceo, pero si vienes de un liceo técnico es como que, lo único que sabes es que no sabes nada. Me junté [con un grupo] de compañeros, al principio fue desastroso porque de ese grupo creo que la mitad venía de un liceo técnico. ¿Qué pasa cuándo vienes de un liceo técnico? No tienes idea. Primero en los liceos técnicos los estudiantes no leen nada, no buscan información, no tienen herramientas para enfrentar la universidad. La mitad no sabía, por ejemplo, buscar referencias en un libro y la otra mitad no tenía idea. Entonces claro, ahí entre que unos intentaban enseñarles a otros el tiempo se va agotando, y los alumnos que no hacen los trabajos con tiempo. Cuando entras a tu primer año hay mucho estrés. (Entrevista estudiante)

En lo específico, se enfrentan a su proceso formativo sintiéndose en condiciones de desventaja en diversos ámbitos donde lo cognitivo se entrecruza con lo emocional y social. Particularmente esto se expresa en la débil capacidad de abstracción, la falta de hábitos de estudio y de conocimiento en áreas básicas como son la literatura, ciencias y matemática. Los estudiantes viven esto con frustración e impotencia porque son conscientes que se enfrentan en condiciones desiguales (respecto a sus pares EMCH) al no dar respuesta a las exigencias mínimas que les imponen las carreras. En definitiva, para los estudiantes EMTP alcanzar el mínimo desempeño les requiere un esfuerzo máximo de trabajo diario y, aún así, no logran alcanzar los resultados de sus pares EMCH. Se muestran conscientes que esto se debe a que en sus liceos los profesores no les enseñaron todo lo que debían aprender para enfrentar el mundo universitario.

> Cuando uno entra a la universidad, lo que sucedió mucho fue la comparación de estatus entre los estudiantes. Por ejemplo, nosotros que salíamos de un liceo técnico donde la enseñanza es práctica, uno usa el cuerpo y las cosas son precisas. Cuando entramos a bachillerato era muy diferente porque era totalmente cerebral. Nosotros teníamos que prácticamente explicar paso a paso cada procedimiento en todas las materias, y era muy difícil porque no teníamos ese hábito de estudio. (Entrevista estudiante)

Estas condiciones de desventaja explican las dificultades de adaptación a las exigencias académicas, despertando en la cotidianidad sensaciones de desmotivación frente al estudio y sentimientos de frustración dado que son desniveles académicos que traen desde la enseñanza en liceos técnicos. En este sentido, la percepción de éxito/fracaso hace evidente la condición de desigualdad educativa y se asocia a una noción colonizada de lo que significa ser un buen estudiante en la universidad, aspiracionalmente representado en obtener buenas calificaciones.

> Sí, me frustré bastante, me daba rabia no haber pasado el ramo, pero también era consciente de que era materia nueva para mí, entonces igual eso me calmaba. Me decía "ya, son cosas nuevas, son cosas que tú no sabes y que muchos de tus compañeros sí saben". (Entrevista estudiante)

> Uno tiene que estudiar todos los días y la frustración de llegar a una prueba, sentirte como que uno sabe las cosas, y después revisar el resultado y sacarse una nota roja es [frustrante]. (Entrevista estudiante)

Enfrentan las exigencias académicas, destacando como las habilidades más descendidas aquellas relacionadas con la comprensión y redacción de textos escritos, además de los hábitos de estudio. Esto es atribuido a las deficiencias de aprendizaje en sus liceos de procedencia, y a la falta de socialización inicial en el proceso de adaptación académica a la universidad. Un efecto concreto de esta situación es la mala calidad del estudio y las inadecuadas formas de enfrentar las exigencias de las evaluaciones.

> Desastroso, sí, desastroso, primero porque era capaz de responder la mitad de las preguntas, porque la otra mitad no la sabía. Segundo porque me costaba mucho estudiar, los textos eran largos, entonces era mucha información para algo que en mi vida había visto. [En el liceo] siempre acostumbrado a las pruebas fáciles, a que eran de alternativa, no había que estudiar mucho, entonces claro, aquí las pruebas eran largas y de desarrollo. (Entrevista estudiante)

En la dinámica académica que experimentan reconocen también la falta de hábitos de estudio como una dificultad importante, particularmente en aspectos tales como disciplina, métodos de estudio y condiciones necesarias para el estudio. Es por ello que, al reproducir las mismas pautas de comportamiento de enseñanza media frente al estudio, tienden a fracasar y a requerir apoyo en este ámbito. La manera de enfrentarse a este problema es variada y depende de las condiciones de vida.

> Me compré un escritorio, no tenía escritorio y ahí me sentaba a estudiar o a leer. Y eso fue como el gran cambio que hice. Nunca he tenido hábitos de estudio, jamás. Pero cuando estudio, estudio. (Entrevista estudiante)

> Tú en un liceo técnico no estudias, entonces qué pasa, llegas aquí a la universidad y tienes que aprender a estudiar. (Entrevista estudiante)

En tanto sujetos de su propio proceso formativo, los jóvenes reconocen como parte de las habilidades y disposiciones más fortalecidas y consecuentemente aportadoras en el desarrollo de los procesos de adaptación académica en la universidad, las llamadas habilidades personales e interpersonales. Entre ellas destacan el autoconocimiento personal que les favorece el darse cuenta de sus fortalezas, ámbitos a mejorar y la capacidad de superación personal. En su cotidianidad destaca el valor de la perseverancia para alcanzar sus objetivos. Se devela que la adaptación depende principalmente del esfuerzo personal individual y lo consciente que son de sus capacidades. Esto tiene relación con el enfrentarse permanentemente a situaciones de adversidad. Llama la atención que no se reconocen factores institucionales ni en la docencia que trabajen esta habilidad.

> La perseverancia, yo creo, porque igual hay estudiantes que han estado un año, un año y medio y se van porque igual despertarse en la mañana temprano y venir a estudiar es agotador. Sí, es agotador y tiempo para estudiar muy poco, si no estudio acá, ya llegar a la casa no me da el tiempo para estudiar. (Entrevista estudiante)

Trabajo pedagógico con los docentes universitarios.

Desastroso, sí, desastroso, primero porque no era capaz de responder la mitad de las preguntas.

Como sujetos conscientes del proceso formativo que experimentan, se muestran críticos de las prácticas que les ofrecen sus docentes, particularmente con las deficiencias a nivel de manejo de contenidos, aspectos de coordinación y gestión de aula y procedimientos asociados a la evaluación. Esto afecta la experiencia del estudiante que vive caóticamente un proceso formativo donde se presentan diferencias de criterios académicos entre profesores, falta de acuerdo respecto a los contenidos seleccionados y en los resultados de evaluación. Esto repercute finalmente en la calidad de la docencia que imparten sus profesores y afecta las relaciones pedagógicas en el aula. Resulta interesante la conciencia presente en los estudiantes que no se les está preparando para la vida laboral o mundo real.

> A mis profesores les falta empoderarse de la clase, manejar el tema. Ahora se está trabajando con los resultados de aprendizaje, pero algunos resultados de aprendizaje que ponen los profesores son como bien "challa". Entonces no llevan a nada, no sirven para nada. Entonces deberían tratar de mejorar esos resultados de aprendizaje y que sí nos lleven a algo. Que sí nos lleven a un punto específico, a algo que nosotras podamos utilizar dentro del área laboral. (Entrevista estudiante)

Tras la experiencia que viven en la universidad, los estudiantes asumen un compromiso con su propia superación y viven con altos niveles de estrés y un deterioro en su calidad de vida, dado que el proceso de nivelación y adaptación a las exigencias académicas no contempla el autocuidado. Los estudiantes expresan que se olvidan de atender sus necesidades básicas de vida, como son, calidad de horas de sueño, momentos de descanso porque pervive en ellos una sensación permanente de agobio y esfuerzo por alcanzar los resultados esperados para aprobar los módulos.

> Me enfermé, tuve un tumor en el hígado y problemas estomacales. Hay compañeros de curso que hasta se han desmayado en práctica y ha sido por estrés de la universidad y por problemas de colon. (Entrevista estudiante)

> Más que un compromiso con alguien, yo creo que tiene que ser un compromiso conmigo misma. Entonces, no quise como hacer un compromiso con otra persona, ¿por qué? Porque esa persona se puede crear falsas expectativas de que me va a ir bien y puede que no. Entonces son cosas que prefiero evitar, porque me pasó con mi papá, que mi papá esperaba que yo tuviera las mismas notas que tenía en el liceo. Entonces, por ejemplo, yo me sacaba un 4,5 o un 5 y me decía "¿por qué tan bajo?, En el liceo tenías mejores notas". Entonces, por lo mismo decidí no comprometerme, si bien hice un compromiso conmigo de esforzarme lo más que pueda, así me saque un 4,5, me saque un 7, esforzarme lo que pueda, tratar de pasar lo que pueda, sé que hay ramos que me cuestan, la cosa es pasarlos. (Entrevista estudiante)

Concepción de éxito académico y factores asociados. *Prepararse para enfrentar las distintas realidades.*

Las nociones de éxito muestran matices entre los sujetos entrevistados y constituyen una construcción teórica desvinculada de las experiencias concretas que, finalmente, se le presenta al estudiante como práctica de formación en la universidad. Desde ese punto de vista, es el estu-

diantado el que concibe el éxito académico en términos más concretos y vinculado con la experiencia universitaria que vive.

En ese sentido, para las unidades institucionales se observan dos concepciones de éxito académico. Por una parte, vinculadas al buen desempeño del estudiante durante su trayectoria académica, que se asocia con terminar la carrera en los semestres que contempla el plan curricular. Por otra, la vinculada a la formación integral del estudiante, orientada al desarrollo de sus proyectos de vida y al asumir los desafíos del medio externo.

> Si usted me pregunta en este contexto por el éxito académico, tiene que ver con la nota. Ahora, si me pregunta viendo a los chicos, el exitoso es el que le decía recién, polola, artes marciales, carrete, buenas notas, no con una alopecia, ni tiritando. Un chico sobre estresado con buena nota, no es lo que buscamos (…) nos han llegado chicos que dicen "no, tengo que terminar la carrera" y como con el estrés y el tema de la nota, eso si se da, pero internamente como les decía después del segundo, tercer semestre los chicos no tienen mayores problemas. Éxito académico solamente por el apellido académico sería el desempeño en las notas, ahora, un estudiante exitoso en la universidad es un cabro que tiene vida. (Entrevista institucional)

Para los académicos, en tanto, el éxito académico aparece escasamente asociado a la aprobación y más conectado al desarrollo de competencias y a la inserción social. En relación al aprendizaje y el desarrollo de competencias, las respuestas enfatizan particularmente el tema de las competencias blandas, las cuales son consideradas claves para la inserción del futuro profesional.

Finalmente, el estudiante concibe el éxito ligado básicamente a la aprobación de las asignaturas. Este se centra en el trabajo personal de toma de conciencia de sus posibilidades y debilidades. Se muestran conscientes que muchos de los factores atribuidos al fracaso inicial no dependieron directamente de ellos, sino de las condiciones deficientes de enseñanza en sus liceos. Por ello, la satisfacción se refleja en la superación de su propio desempeño, contemplando la brecha que han tenido que superar durante su trayectoria académica. Respecto a las aspiraciones y sueños frente al propio desempeño y a su futuro laboral, la aspiración principal no va más allá de concluir sus carreras. Esto probablemente se relaciona con las dificultades que han encontrado durante su adaptación académica y con el proceso progresivo de adquirir seguridad en sí mismos.

> El primer semestre no me fue muy bien. Ya desde el segundo semestre por lo menos hasta el semestre anterior mis notas han subido bastante. Si el primer semestre la mayoría de los ramos los pasé con 4.5, en la mayoría de los ramos estoy redondeando en el 5. (Entrevista estudiante)

Frente a los factores condicionantes del éxito académico del estudiante, las unidades institucionales identifican como un factor que favorece el éxito académico a los programas de acompañamiento que instala la universidad y las disposiciones que moviliza el estudiante en su proceso formativo. En tanto, los académicos también sitúan su foco en requerimientos institucionales y en aspectos asociados al sujeto en formación -proactividad, capacidad de planificación y anticipación-. Llama la atención que, en general, encontramos un importante número de académicos que no se posicionan como factor asociado al éxito o fracaso académico. Más bien denotan cierta resistencia a asumir el nuevo escenario y, por lo tanto, mostrando actitudes de omisión y descompromiso que los mantienen anclados a nociones de docencia universitaria más bien tradicionales y a la creencia instalada que es el estudiante quien debe adaptarse a las exigencias de la vida universitaria.

Desde el ámbito institucional, en tanto, se reconoce que el éxito académico se relaciona con el rol que desempeña el docente y se torna deseable el tipo de relaciones que es capaz de establecer con sus estudiantes, el conocimiento disciplinar unido al conocimiento pedagógico, así como la necesidad de disponer de un perfil del profesorado de primer año.

> El saludo, el "hola cómo estás", y la preparación para la enseñanza (…) esto requiere de crear un ambiente propicio para aprender. Y si el profesor quiere crear un ambiente propicio para aprender, tiene que conocer a sus estudiantes, él debería, por ejemplo, saberse de a poco el nombre de sus estudiantes, no solo empezar la clase, sino que preguntar cómo están, qué les pasó, saludar, contar alguna anécdota, qué se yo, y de ahí empezar la clase, y no empezar de una. Y lo otro importante, es que todas sus clases debe hacerlas en contextos reales. No una clase teórica, sino que todo lo que haga, en contextos reales. Si va a ser un ingeniero, en el contexto de problemas de ingeniería. (Entrevista institucional)

El desafío de la adaptación académica y social y, en definitiva, de su permanencia, se resuelve entre costos personales y beneficios logrados y esperables. Los costos refieren al deterioro que experimentan en su calidad de vida y la pérdida de tiempos personales para dedicar a la familia, sus afectos u otras actividades. La distribución de los tiem-

pos y las distancias que tienen que recorrer diariamente para llegar a la universidad son factores que los estresan por el consecuente ritmo acelerado de vida y las demandas del trabajo intelectual. Frente a ello, los jóvenes prefieren orientarse al objetivo y en ese proceso pierden espacios sociales significativos.

> El costo que sufrí fue la pérdida de mucha gente querida por enfocarme acá en la universidad. Yo estuve de cumpleaños el 23 de noviembre y no quise celebrarlo porque tuve muchas pruebas y a la semana siguiente falleció mi abuela. Y eso como que me dejó muy marcada porque dije "si hubiera celebrado, al menos hubiera sido la última vez que la hubiera visto". (Entrevista estudiante)

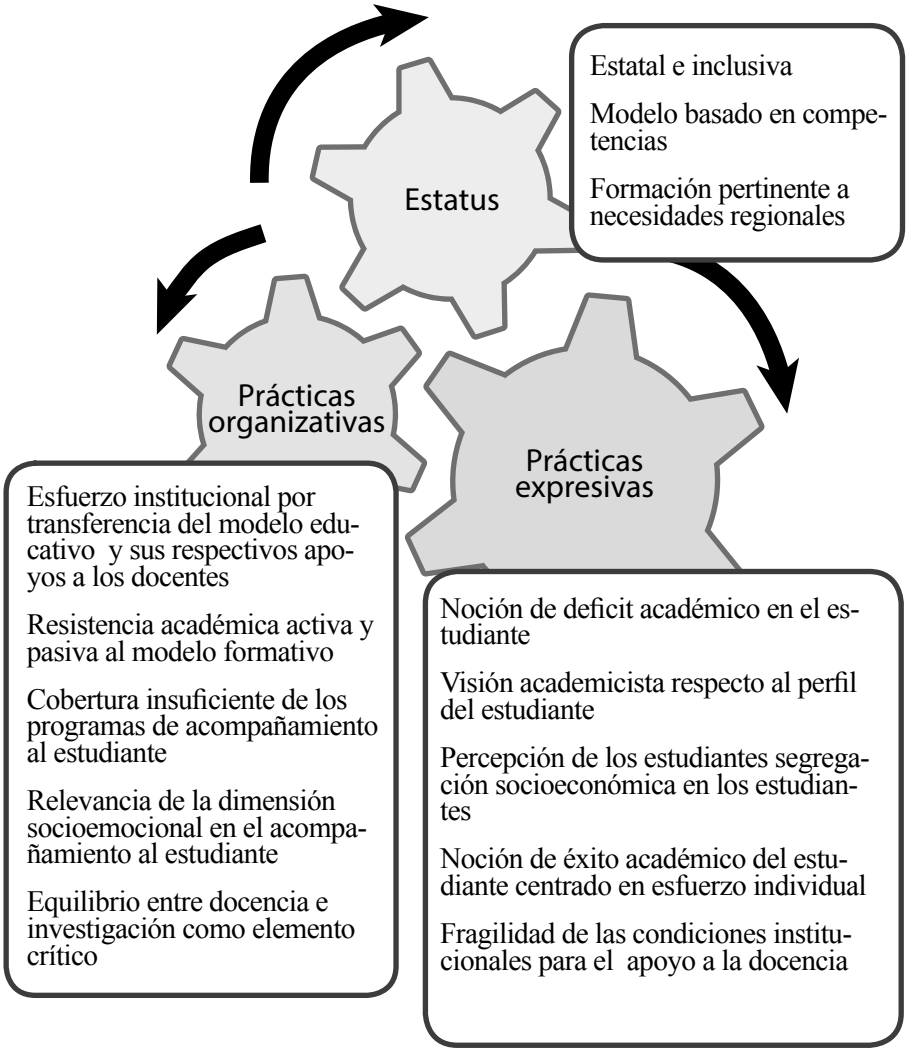
> Viajar una hora y media, (…) vivo en el sector norte-norte, literalmente vivo en la penúltima cuadra del cerro, hacia arriba y hacia el lado. Solo pasan dos locomociones por donde vivo. La 102 y la 109. La 102 se demora una hora y media en llegar desde mi casa acá a la universidad. Así que lo que yo hago es tomar dos micros. Tomo la 112, me bajo en el centro y tomo cualquier micro que me deje acá. Me demoro 1 hora. (Entrevista estudiante)

Como beneficio de estar en la universidad, los entrevistados expresan que han tenido la oportunidad de visualizar un mejor futuro, ya que el esfuerzo invertido conlleva una promesa aspiracional de salir adelante y ampliar sus horizontes de vida, lo que cobra especial relevancia considerando que, además, ellos viven en una zona extrema del país donde la segregación es muy marcada y el permanecer en la universidad constituye la posibilidad de dejar el espacio de imposibilidad que los reduce y determina.

> Mi futuro, tener un mejor futuro, no depender de nadie, rendir sola, porque creo que, a pesar de que tenemos como mujeres mucho apoyo ahora, porque hemos sacado las garras como sociedad, igual está el estigma de que se nos dificultan más las cosas, por el simple hecho de que quedamos embarazadas, de que tenemos más problemas de salud, entonces quiero rendir por mí. Si el día de mañana mis hermanos necesitan mi ayuda, poder dárselas y no tener que esperar que ellos me la den a mí por ser hombres, y tener que cargar con la cruz, por así decirlo. (Entrevista estudiante)

> El beneficio de desarrollarme en lo que me gusta, puedo decir que es lo que quiero hacer, estoy estudiando lo que quiero. (…) desarrollarme, aprender más. [Aunque] las clases son cansadoras, llegar tarde a la casa cansada, el desorden del horario porque me acuesto un poco más tarde y me levanto más tarde. (Entrevista estudiante)

Figura 1: Síntesis panorámica del *habitus* institucional y *habitus* del estudiante EMPT, caso A



Fuente: Elaboración propia.

III.2. Caso B

III.2.1. Marco institucional

A partir de la revisión de documentos institucionales tales como planes de desarrollo estratégico, proyecto educativo institucional, modelo formativo, políticas de inclusión, entre otros. Se construyó una primera aproximación al *habitus* institucional. La Tabla 13 resume las ideas fuerza que permiten acceder a una imagen institucional.

Tabla 13
Marco Institucional

Misión	Elementos de permanencia	Nuevo
2004-2020	Compromiso con el desarrollo de las personas de la macro región sur del país. Presencia de un diálogo entre la ciencia, la técnica, la cultura y la fe. Creación de conocimientos aplicables a problemáticas regionales, replicables a nivel nacional y que contribuyen al desarrollo humano sustentable. Fundada en un modelo educativo humanista cristiano. Sólida formación académica y ética a sus estudiantes, futuros profesionales dispuestos a servir y construir una sociedad más justa, desarrollada y solidaria.	Concepción cristiana de la responsabilidad social.
Rasgos identitarios	Vocación de servicio público y compromiso con el desarrollo de la región. Orienta su quehacer académico a docencia, investigación y extensión en función de su pertinencia social, y su aporte al desarrollo social, económico y educacional de la región. Opción preferencial por los pobres. Vocación de servicio regional, con una población étnicamente diferenciada.	

Continúa

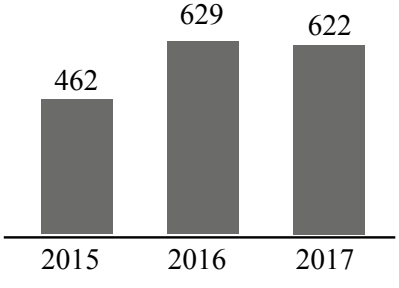
	Modelo formativo	Principios
Proyecto educativo institucional	Ideario pedagógico en torno al concepto de profesional competente y cristiano.	Inclusión y equidad.
		Proceso formativo.
	Modelo educativo basado en competencias, en el aprendizaje significativo y centrado en el estudiante.	Proceso formativo.
		Perfil docente.
		Pertinente al perfil y contexto de los estudiante.
Planes de acceso y permanencia inclusivo	Programa Propedéutico.	
	Bachillerato en Ciencias y Humanidades.	
	Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE).	
	Programa de talento pedagógico.	

Fuente: Elaboración propia, en base a documentos institucionales.

III.2.2. Caracterización del perfil estudiante EMTP que ingresa a carreras profesionales periodo 2015-2017

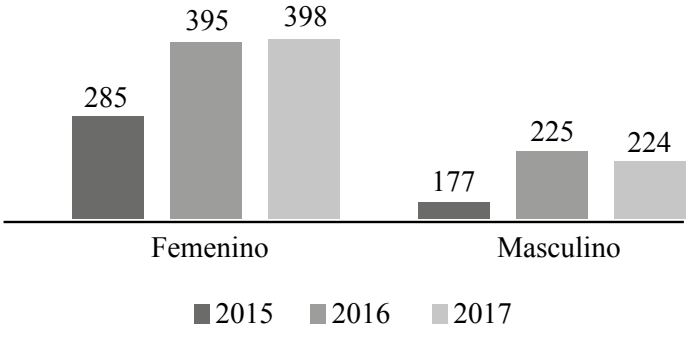
A partir de los datos entregados por la institución para los periodos en estudio, se observa un crecimiento sostenido de la matrícula de estudiantes EMTP de primer año en carreras profesionales, destacando la feminización de la matrícula.

Gráfico 8. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado en el periodo 2015-2017



Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

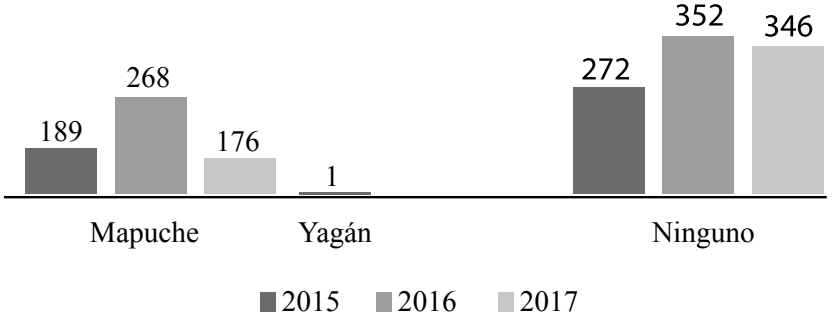
Gráfico 9. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según género (2015-2017)



Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Destaca que, para el periodo en estudio, los jóvenes EMTP pertenecientes a pueblos originarios presentan en promedio un 42,4%, y el lugar de procedencia principalmente está representado por las comunas de Temuco y Padre las Casas. Se añade que, en términos de ingresos socioeconómicos, la mayor parte se concentra en el decil 4, vale decir, un ingreso que oscila entre $100.710 a $125.558 por persona.

Gráfico 10. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado según pueblo originario (2015-2017)



Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Tabla 14
Estudiantes EMTP matriculados en pregrado modalidad presencial/ diurna, según comuna de procedencia, período 2015-2017 (ranking 5 mayores ingresos)

Comuna	2015	2016	2017
Freire	12	22	24
Nueva Imperial	16	26	21
Angol	24	21	22
Padre Las Casas	41	52	57
Temuco	112	144	122

Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Tabla 15
Estudiantes EMTP matriculados en pregrado según decil de ingreso (2015-2017)

Deciles	2015	2016	2017
Decil 1	3	1	0
Decil 2	8	3	0
Decil 3	9	5	3
Decil 4	302	496	516
Decil 5	50	64	50
Decil 6	21	24	23
Decil 7	13	10	15
Decil 8	11	5	5
Decil 9	7	8	6
Decil 10	2	0	0

Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Respecto al desempeño de los estudiantes en la PSU, se observa una baja en el promedio general, así como en el máximo y mínimo respectivamente. Estos últimos probablemente sean parte de programas de inclusión que tiene la institución. Por otro lado, la mayor concentración de matriculados EMTP está en el programa de Bachillerato en Humanidades con 293 estudiantes, y en la carrera de Ingeniería Comercial con 86 estudiantes. El caso contrario fue la carrera de Pedagogía media en matemáticas con 23 casos, para todo el periodo.

Tabla 16
Puntajes promedio PSU de estudiantes EMTP matriculados en pregrado (2015-2017)

	2015	2016	2017
Puntaje promedio anual	482,3	474,5	471,8
Puntaje promedio máximo	663,0	645,0	637,0
Puntaje promedio mínimo	450,5	326,5	271,5

Fuente: Elaboración propia.

III.2.3. Estatus institucional

Para facilitar la lectura de los resultados obtenidos en las entrevistas se presenta en el inicio de cada apartado un cuadro que sintetiza las dimensiones del estatus, prácticas organizacionales y orden expresivo de los diversos actores entrevistados.

Tabla 17
Síntesis del estatus según unidades institucionales

Estatus	Unidades institucionales
Privada	Compromiso público con las demandas de la región. Visión ético política y de justicia social. Opción por los pobres y marginados de la sociedad.
Regional	Matrícula de procedencia regional. Formación pertinente a las necesidades regionales. Investigación para las demandas del territorio regional.
Identidad	Poseedora de tradición histórica. Territorializada. Construida en base a principios como la equidad, respeto, valoración de la diversidad y la ética.
Proyecto educativo institucional.	Basado en competencias. Centralidad en el estudiante. Inclusivo. Desarrollo integral de la persona.
Nicho de *expertise*	Educación. Recursos naturales silvoagropecuarios. Interculturalidad. Trabajo con estudiantes en situación de vulnerabilidad.
Desempeño en docencia	Debilidades en: evaluación por competencias, insuficiente acompañamiento del estudiante, débil incorporación de la perspectiva intercultural en el currículo. Fortalezas en: cultura institucional permeada por el proyecto educativo institucional, esfuerzo institucional por formar cuadros académicos en modelo educativo institucional, políticas y programas de acceso inclusivo.

Fuente: Elaboración propia, a partir de entrevista a unidades institucionales (abril, 2019)

Titularidad, misión, identidad y proyecto educativo.

Sensibilidad y compromiso con lo público: opción por los pobres y excluidos de la sociedad.

La universidad B tiene titularidad privada con un fuerte compromiso público, relacionado al contexto de una región con grandes desafíos sociales y culturales. De este modo, el proyecto de universidad se construye en torno a las demandas del medio externo, lo que se plasma en su quehacer en las áreas de docencia, investigación y vinculación con el medio. En las conversaciones se muestra sensibilidad y compromiso con las problemáticas étnicas, la desigualdad, la ruralidad y el rezago que experimenta la región. El discurso se consolida al incorporar estos aspectos en el proyecto educativo institucional y el modelo formativo, documentos que recogen estos desafíos y trazan el camino a seguir.

Se enfatiza el componente ético y político y de justicia social del proyecto educativo, situación que es fruto de un trabajo deliberado y consciente que dirige sus esfuerzos de forma explícita a su "opción por los pobres" como eje transversal y orientador del quehacer institucional. Este sentido surge del reconocimiento del perfil de sus estudiantes que provienen de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, ciudadanos que, por razones estructurales, no han tenido la posibilidad de desarrollar sus potencialidades. De este modo, la institución asume esta realidad y organiza su gestión para hacerse cargo de estos desafíos.

> La "opción por los pobres" básicamente quiere decir mirar la realidad desde los ojos de quienes han sido marginados y desde ahí mirar nuestra propia realidad y tomar decisiones. [Esto] se traduce en un imperativo de equidad. Todos nuestros programas de acceso inclusivo tiene la mirada de la "opción por los pobres", (…) por ejemplo, acceso y acompañamiento. Estos cabros son buenos, pero porque tuvieron desventajas en su nivel formativo previo, resulta que no pueden competir (…) palabras que nos molesta, pero bueno, de la misma manera, los acompañamos y luego ellos solos se nivelan y siguen adelante, y son exitosos. (Entrevista institucional)

La institución cuenta con una fuerte identidad que se remonta a sus orígenes, lo que ha permitido acumular cierto capital fruto de un intenso trabajo de reflexión respecto a las condiciones de desigualdad de los habitantes de la región. Se piensa que el territorio juega un rol clave en la constitución de la identidad institucional, ya que desde aquí se definen los fines y formas de actuación, reconociendo como sello distintivo la inclusión.

> La inclusión está muy allegada, es un componente principal en nuestra labor porque convoca a personas que sin ser encuentran la misma inspiración en el trabajo que realizan. Eso es un elemento fuerte de la identidad, el hecho de que nosotros tengamos un fuerte foco en la equidad en el desarrollo de los procesos formativos y en ofrecer condiciones a los más desfavorecidos. (Entrevista institucional)

Los entrevistados muestran una cultura institucional permeada por valores como la equidad, actuación ética, respeto y valoración por la diversidad, elementos que se expresan en las prácticas organizacionales dirigidas a fortalecer el diálogo y relaciones humanas más integrales.

> La universidad está desarrollando el sello, ¿qué es el sello?, ¿qué nos identifica?, ¿qué es el hacer? ¿qué es el quehacer?, ¿qué es el ser? Todas estas preguntas están sistemáticamente abordándose hace mucho tiempo. Yo he trabajado en diferentes partes y encuentro que, en la universidad hay algo transversal que reconozco, eso de servir al prójimo, como de ayudar, de entender que el trabajo que hacemos [es para el estudiante] desde el auxiliar hasta un decano. (Entrevista institucional)

En el ámbito de la docencia, los entrevistados señalan que hace más de una década la institución formuló el proyecto educativo institucional, orientado por el enfoque curricular por competencias, en que el aprendizaje tiene como actor principal al estudiante y su contexto. Si bien el modelo por competencias es el que orienta el desarrollo curricular de la institución, se advierte un esfuerzo importante por darle una impronta particular, aquí resaltan los elementos misionales como la inclusión y la integralidad del estudiante. Los entrevistados comparten que esta experiencia fue un proceso largo de madurez, que implicó transformaciones estructurales en la gestión institucional y de reconocimiento de quiénes eran sus estudiantes. Destaca el componente reflexivo y el esfuerzo por transitar de un discurso de inclusión a prácticas inclusivas en el trabajo con los estudiantes. Entre los elementos que se reconocen como relevantes en el modelo educativo, están el desarrollo integral de la persona y el vínculo con el aprendizaje en contextos reales.

> La decisión de cambiarnos de modelo es del 2004, ahí se tomó (…) la decisión que necesitábamos un nuevo modelo educativo y un nuevo modelo de gestión. Estuvimos cuatro años trabajando en ese modelo educativo. Eso significa diseñarlo, salió el 2007, y luego prepararnos para recibir a los estudiantes. Y como te decía al principio, buena

> parte de ese trabajo consistió en adaptar nuestro discurso a la realidad [del estudiante]. Entonces, desde entonces dijimos, estos son nuestros, tenemos que adaptarnos a este tipo de estudiantes. La universidad de *elite*, no es (…) ¡ni va a serlo más! Todas las investigaciones, estudios muestran que vamos a ser un modelo de universidad de masas, así que olvídense de tener a la *créme de la créme* (…) además nunca la tuvimos, ésta se iba a Santiago a la *créme de la créme*. (Entrevista institucional)

Nicho o área de *expertise*.

Nuestra expertise es el trabajo con estudiantes en situación de vulnerabilidad.

La institución señala que su *expertise* se relaciona con su origen fundacional vinculado con la formación de profesores y el desarrollo agropecuario. Ambas se consideran áreas consolidadas con cuadros académicos expertos en las áreas y núcleos de investigación de reconocida trayectoria, a lo que se añade infraestructura y recursos para su desarrollo. Advierten que, en el afán de responder a las necesidades del medio externo regional, la institución ha experimentado un crecimiento en los ámbitos interculturales, diseño, arte y salud. Destacando que, en los últimos seis años, el área de la salud es la que más ha crecido, con gran demanda por vacantes, pasando hoy día a ser una de las facultades más numerosas de la universidad.

> Podemos decir que tenemos experiencia en el área de educación y en la facultad de recursos naturales, ¿por qué? Porque son áreas que están más consolidadas en la universidad, que tienen procesos claros instalados, que son carreras que no se han ido diseñando, sino más bien se han ido actualizando en relación a las necesidades del medio. [Es donde] tenemos más gente experta, la mayoría de los doctores están en estos grupos de facultades, además los núcleos que están vinculados a la investigación dan cuenta de una mayor madurez de las facultades, (…) son áreas que están más consolidadas. (Entrevista institucional)

Sobresale que, más allá de los ámbitos de especialización disciplinar, existe reconocimiento y valoración de la experiencia del trabajo con estudiantes en situación de vulnerabilidad. Situación que coincide cuando describen el perfil de sus estudiantes que, en su mayoría, son regionales, pertenecientes a los más bajos deciles socioeconómicos y con un 30% de composición de pueblos originarios. En su mayoría provienen del sistema público de educación, con déficits en contenidos y hábitos de estudio, a lo que se añade un componente generacional que demanda una docencia innovadora.

> Como quién dice (...) nosotros tenemos una *expertise* mayor de trabajar con estudiantes vulnerables. [Los estudiantes] hoy día llegan menos preparados que antes, ese es el rollo que yo les saco. Nuestros proyectos los conectamos con las necesidades del usuario, con el profesor, hacemos harta calle ahí recogemos lo que los profesores requieren y lo plasmamos en los proyectos. Los profesores nos dicen bueno, hoy día no puedes hacer eso, porque hoy día los chiquillos ni siquiera entienden instrucciones, el primer semestre, hay que enseñar a escuchar instrucciones, así de básico, después podemos pasar al otro nivel. (Entrevista institucional)

Desempeño de la universidad.

Los datos nos permiten afirmar que efectivamente la cultura ha ido cambiando.

En términos de los desempeños en docencia, se comenta que la autoevaluación institucional identificó tres nudos críticos: i) evaluación de las competencias, en que docentes *part time* tienen escasa formación, se añade insuficiente tiempo de los docentes para retroalimentar al estudiante e implementación parcial de la evaluación de ciclos en las carreras; ii) expansión de la matrícula vía acceso inclusivo, el que requiere prolongar el acompañamiento del estudiante; y iii) necesidad de permear la perspectiva intercultural en el currículo de todas las carreras a través del trabajo colaborativo con las comunidades y el reconocimiento de los saberes de los pueblos originarios.

> No sabemos mucho evaluar por desempeño, y nos faltan las condiciones para tener mejor retroalimentación con los estudiantes, tiempo y espacio. (…) Para los profesores de planta temporal es una dificultad, porque vienen a hacer su curso digamos y se van. (Entrevista institucional)

> Otra debilidad en el ámbito de la docencia es que nos tiramos al chancho, por decirlo, así con la estructura de ingreso para los estudiantes de acceso inclusivo. [Porque] no se ha generado el mismo nivel de soporte para el tránsito hacia el egreso, estos soportes deben apoyar todo el tránsito a lo largo de la trayectoria del estudiante. Están focalizados en el primer ciclo de formación, entonces ese es un esfuerzo relevante costoso, pero el problema es que cuando generaste todo este andamiaje te empiezan a pillar después las reprobaciones por tercera vez, qué sé yo, y todo ese esfuerzo se pierde cuando un estudiante termina fracasando educativamente o yéndose, qué sé yo. Nos falta, por las características de nuestros estudiantes brindar un soporte de acompañamiento académico y emocional a lo largo de la progresión curricular, creo que eso está también reconocido como una debilidad. Respecto a esta dimensión intercultural hemos hecho un esfuerzo re-

> levante por tener como un grupo de actividades y experiencias en torno a esto y cada vez más institucionalizadas, pero el gran desafío, y lo reconocemos en el informe de autoevaluación es que tiene que alcanzar al *currículum*. La dimensión intercultural debe ingresar a la discusión en torno a los componentes curriculares en la universidad, sino tenemos una mirada parcial. (Entrevista institucional)

Respecto a las fortalezas, existe una retórica activa y militante a favor del modelo formativo en las unidades institucionales, la que se plasma en una serie de acciones que permean la cultura institucional: i) fuerte reflexión pedagógica con la comunidad; ii) iniciativas denominadas de evangelización para impregnar la misión en el quehacer docente; iii) creación de unidades y mecanismos para la formación docente, sistemas de información y de calidad, entre otros; y iv) promoción de una cultura de la colaboración como eje orientador del trabajo. Los avances y resultados de más de una década de esfuerzo institucional se reconocen en que docentes y estudiantes perciben cambios sustantivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

> La primera fortaleza es el modelo educativo. Hicimos la evaluación del modelo, y una de las cosas que a mí me deja más satisfecho es el eje del aprendizaje significativo centrado en el estudiante. Hay datos que nos permiten decir que efectivamente la cultura ha ido cambiando. Un setenta por ciento de los estudiantes reconocen que sus profesores les exigen un aprendizaje activo. Los profesores, sesenta y algo por ciento, dicen que el modelo ha servido para que el estudiante tenga un rol activo. Tanto docentes como estudiantes reconocen, valoran que el modelo efectivamente tiene esa impronta que es clave que el estudiante sea un protagonista de su proceso de aprendizaje. (Entrevista institucional)

Políticas de acceso inclusivo. *Reconocemos la complejidad.*

La universidad cuenta con políticas de acceso inclusivo que son operacionalizadas a través de una dirección general. Para el caso de los estudiantes EMTP, no existen programas de acceso específicos, aun cuando reconoce que más del 70% de los jóvenes en los programas de inclusión son EMTP. Se agrega que institucionalmente no se dispone de mecanismos sistemáticos para el reconocimiento de aprendizajes previos (RAP) de estos estudiantes. No obstante, se comenta que se han desarrollado experiencias aisladas. Destaca que la universidad cuenta con una facultad técnica, y que se visualiza la necesidad de articular el currículo técnico con el pregrado.

> Tenemos varias iniciativas aisladas, a las cuales no les hemos podido dar continuidad. Hubo un par de estrategias en la facultad técnica con los liceos del área agropecuaria y la carrera de agronomía (...) esa fue una experiencia que no fuimos capaces de darle continuidad ¿te fijas? [Institucionalmente] estamos realizando la reestructuración en la dirección de desarrollo y evaluación curricular, se instala una unidad de evaluación y reconocimientos de aprendizajes previos. Para los programas especiales existen mecanismo funcionando (...) hay que hacerlo crecer, pero también reconocemos la complejidad de esta tarea. Se necesita soporte, necesitas tener protocolizados los instrumentos, necesitas instrumentos que evalúen los RAP, o sea necesitas tener un diseño por competencias que te diga dónde vas a entrar, cuándo, quién, algo parecido a todo el proceso de Chile Valora, hay que traspasar eso a conductas profesionales y no solo técnicas, o sea, no es nada fácil. (Entrevista institucional)

Tabla 18
Síntesis de las prácticas organizativas según unidades institucionales y académicos

Instalación del modelo por competencias	
Unidades institucionales	Académicos
Cultura permeada por el modelo, consenso institucional de su total instalación.	Cultura permeada por el modelo, consenso académico de su gradual y progresiva instalación.
Proceso de instalación con resistencias ideológicas hacia el modelo por competencias.	Conciencia progresiva del perfil de ingreso de los estudiantes.
Reflexión y diálogo con la comunidad para implementación de modelo.	Tránsito gradual del académico tendiente a asumir la responsabilidad social respecto al aprendizaje del estudiante.
Reconocimiento del perfil de ingreso del estudiante.	Esfuerzos institucionales en crear soporte de acompañamiento docente, y fortalecimiento de la docencia.

Continúa

Unidades institucionales	Académicos
Responsabilidad social del académico respecto al aprendizaje del estudiante.	Necesidad de fortalecer elementos didácticos y evaluativos en el proceso formativo.
Esfuerzos institucionales en crear soporte de acompañamiento docente y fortalecimiento de la docencia.	Necesidad de equilibrio entre docencia e investigación como elemento crítico en el quehacer educativo.
Resultados institucionales generan adherencia de los docentes al modelo educativo.	
Necesidad de fortalecer elementos didácticos y evaluativos en el proceso formativo.	
Necesidad de equilibrio entre docencia e investigación como elemento crítico en el quehacer educativo.	
Coordinación de la acción académica	
Estructura organizacional diseñada desde las demandas del modelo formativo.	Estructura organizacional diseñada desde las demandas del modelo formativo.
Existencia de mecanismos institucionales tales como sistemas informáticos, procesos de diagnósticos, reuniones y coordinaciones, entre otros.	Existencia de mecanismos como sistemas informáticos, diagnósticos, reuniones que facilitan procesos académicos y administrativos.
	Articulación del proceso formativo en los niveles macro (declaraciones y estructura institucional) y micro (prácticas y actuaciones docentes).
Gestión de la heterogeneidad	
Compromiso con la inclusión y dispositivos para atender las demandas estudiantiles, a través de programas de acceso inclusivo y acompañamiento.	Reconocimiento del compromiso institucional con la inclusión y de los dispositivos institucionales instalados para atender las demandas estudiantiles.
No existe una institucionalidad que visibilice las necesidades formativas del EMTP.	Perfil de ingreso del estudiantado complejiza el trabajo académico.

Continúa

Unidades institucionales	Académicos
Gestión de la heterogeneidad	
Perfil del estudiante EMTP caracterizado por ser los mejores de sus establecimientos educacionales de origen; frágil trayectoria escolar; currículo desajustado a los requerimientos universitarios; procedentes de primeros tres deciles; débil capital cultural y social; fragilidad socioemocional; procedencia rural y pueblos originarios. Diseño de Bachillerato de Humanidades, altamente valorado como mecanismo de integración académica y social. Reconocimiento al componente socioemocional del estudiantado en los programas de acompañamiento.	Dificultad para sintonizar el perfil de ingreso del estudiante y las demandas disciplinares en las carreras. Presencia de factores socioemocionales relevantes e incidentes en el proceso formativo Diseño de Bachillerato de Humanidades, valorado como mecanismo que facilita integración académica y social.

Fuente: Elaboración propia, a partir de entrevista a unidades institucionales y académicos (abril, 2019).

Formación de académicos para la docencia universitaria. *No podríamos externalizar nuestras responsabilidades docentes en los estudiantes.*

Tanto las unidades institucionales como los académicos muestran consenso respecto al proceso de instalación del modelo educativo centrado en el estudiante, orientado a las competencias y resultados de aprendizaje. Coinciden también que este proceso tardó más de 10 años, debido a que estuvo cruzado por resistencias del cuerpo académico que lo cuestionaba desde una dimensión política e ideológica, asociada a una racionalidad instrumental, con predominio del conocimiento técnico productivo, vale decir, un modelo gerencial de formación.

> La universidad hizo una apuesta enorme por tratar de avanzar en un modelo educativo pensado en este estudiante, como te decía, con características bien usuales. Esto generó mucho resquemor en un principio, se decía que estos modelos por competencia venían exclusivamente de los gringos, con un foco técnico no tanto en la disciplina, qué sé yo. Había una crítica muy fuerte en las comunidades disciplinarias, que poco a poco creo que hoy día la universidad logró instalar

> esto como cultura, existen por supuesto resistencias, las menos hoy día, antes era mucho. (Entrevista institucional)

A estos cuestionamientos se sumaron, por un lado, resistencias derivadas de la naturaleza específica de las disciplinas y, por otro, los requerimientos y demandas a la institución orientadas a asegurar las condiciones de operación de los proyectos formativos y de la docencia en particular.

> Claro, hay disciplinas que son más resistentes y otras que son más complejas. Por ejemplo, el caso de facultades de recursos naturales son disciplinas que en los aspectos pedagógicos son más complejas, porque todos son doctores muy doctos en su disciplina, pero no necesariamente son doctos en la docencia, entonces a ellos les cuesta más los procesos evaluativos o el acompañamiento y la retroalimentación de los estudiantes. Pero, además, su esencia los hace ser muy prácticos [aunque] eso se contradice ya que tienen muchos periodos de experimentación, al final ese es espacio para el desarrollo de competencias. (Entrevista institucional)

Entendiendo además que estos procesos de cambio son lentos y graduales, las unidades institucionales describen estrategias para favorecer la gestión del cambio en docencia. En primer lugar, se trabajó para que los académicos se hicieran conscientes respecto a quiénes son sus estudiantes y sus requerimientos para el logro del aprendizaje. Esto implicó una labor de reflexión y diálogo con la comunidad académica, impulsando la autoobservación de las prácticas pedagógicas. En segundo lugar, más allá del reconocimiento, se emprendió la tarea de transitar hacia la responsabilidad social que cabe al académico en el aprendizaje de los estudiantes.

> Estoy pensando que antes del 2010, si puedo ejemplificarlo en un cambio, tiene que ver con la narrativa que empezaron a desarrollar los académicos en torno a las posibilidades que les cabía a ellos en el desarrollo, en los procesos de aprendizaje con estos estudiantes. El foco en la responsabilidad y control de las características del estudiante, por lo tanto, la idea de que no tengo mucha responsabilidad, ni mucho que pueda hacer, transitó a asumir una mayor responsabilidad en términos de qué pasó, es culpa del estudiante o es culpa del modelo, de las herramientas o es mi responsabilidad. Hay mayor conciencia también, porque es más fácil decir que es culpa de los cabros porque son malos. Ese era el discurso antes del 2010. Luego empezaron a echarle la culpa de que no tenemos las herramientas, nuestro modelo no permite trabajar con estos estudiantes. Ahora han adquirido más responsabilidad (…) no te digo que todos, pero creo que hay más conciencia de la responsabilidad. (Entrevista institucional)

> La universidad ha ido gradualmente avanzando en estos cambios en intencionalidad (…) lo he visto harto este año que todos los profesores e incluso de otras carreras. En ingeniería que eran resistentes, en que la academia estaba más fuerte, (…) por ejemplo en las primeras clases los profesores preguntaron, quiénes son, de dónde son e identificaron a quienes tenían que dejarle la puerta abierta un rato más, pero con el costo de que ese estudiante iba a perder los primeros minutos, porque tampoco hay una adecuación, es costoso para el estudiante pero por lo menos no pierde toda su clase. He visto que hay una intencionalidad mayor de entender que esa diferencia de vínculo puede marcar la diferencia de la clase. Incluso hay proyectos (…) de innovación a la docencia que están enfocados en ayudar a la reflexión, al pensamiento creativo. (Entrevista académico)

Por su parte, los académicos reconocen la toma de conciencia progresiva respecto a quiénes son sus estudiantes, y la responsabilidad social que les cabe en la formación, así como el esfuerzo institucional desplegado para permear el componente ético político y de justicia social en el quehacer pedagógico. Existe clara conciencia que los estudiantes provienen de los sectores más desfavorecidos de la sociedad y que, por razones estructurales, no han tenido la posibilidad de desarrollar sus potencialidades. En este contexto se percibe un tránsito gradual de enfoque en la docencia, en que cada vez más el docente asume su compromiso en los procesos formativos sin endosar toda la responsabilidad del aprendizaje al estudiante.

> Creo que no podemos externalizar nuestras responsabilidades docentes en los estudiantes, porque en el fondo es como que me acusara de ser morena, o sea, "lo siento, soy morena". El estudiante [tiene ese perfil] no lo quiso, no lo buscó, el contexto lo construyó así. Si nosotros como país le abrimos las puertas, hagámonos cargo y en ese hacernos cargo, debemos cambiar el *switch,* el paradigma que tenemos como formadores universitarios. (Entrevista académico)

Mecanismos de coordinación y seguimiento al trabajo académico.

Este modelo lo estamos asimilando como profesores.

Del mismo modo, enfatizan el esfuerzo de la universidad por dirigir acciones al estudiantado y sus exigencias formativas, al profesorado y sus manejos metodológicos y evaluativos, además de sistemas de soporte orientados al seguimiento y monitoreo. Destacan, por una parte, la existencia de soportes institucionales que permiten recoger las necesidades formativas de los académicos, y las acciones desarrolladas

por esta unidad han permitido fortalecer las competencias pedagógicas. Por otra parte, indican sistemas de soporte al seguimiento del perfil, unidades de acompañamiento al estudiante, entre otras, que cautelan los procesos formativos en relación directa con la trayectoria del estudiante. No obstante, tanto las unidades institucionales como los académicos comparten la necesidad de fortalecer elementos didácticos y evaluativos, este último reconocido ampliamente como una debilidad en el proceso formativo.

> Este modelo por competencias lo estamos asimilando como profesores, tenemos nuestras pequeñas diferencias, sobre todo con los profesores *part time*. Lamentablemente, a veces sucede que en las asignaturas que los estudiantes están deficitarios y que tienen estas características que hemos conversado, están siendo impartidas por profesores que a veces no tienen recogido el sistema por competencias (…) aunque como institución nos preocupamos de conversar con ellos. El modelo por competencias de alguna manera lo que hace es preocuparse de que el estudiante tenga los aprendizajes procedimentales, actitudinales, como para poder saber si realmente está cumpliendo con esa competencia o no. Por lo tanto, en lo concreto, en lo didáctico, nosotros al tener este modelo por competencia de alguna manera tenemos que preparar didácticamente las cosas hacia allá. (Entrevista académico)

Respecto a los procesos de autorregulación, se reconoce la existencia de políticas de calidad y se señala que la acreditación de carreras ha permitido instalar una mirada reflexiva del quehacer docente. Se advierte que las demandas de los estudiantes sobrepasan las capacidades de gestión de las unidades, lo que disminuye las posibilidades de gestionar las evidencias, hacer seguimiento y control de los procesos.

> Las carreras tienen mucha evidencia de los procesos de cambios que han hecho, van tomando decisiones al interior, tú les preguntas y ellos saben por qué tomaron esa decisión. En el fondo necesitan que uno les muestre que ese proceso ha sido sistemático, que ellos aprendan a tener base donde registrar, donde guardar, donde organizar los cambios y los procesos reflexivos que se están viviendo. Ningún profesor que vayas a entrevistar te va a decir "oye nosotros hacemos todo perfecto", "somos súper buenos", "nos hemos mantenido porque no necesitamos mejora", la mayoría de los profesores de acá somos bien críticos en ese aspecto. (Entrevista institucional)

Uno de los elementos que aparece como crítico, tanto en las unidades institucionales como en los académicos, es el equilibrio entre docencia e investigación. Por un lado, existe esfuerzo por generar capacidades pedagógicas en docencia para atender a un estudiante diverso.

Por otro lado, está el tránsito a la universidad compleja y, por tanto, el incremento en la producción científica, la creación de núcleos de investigadores, programas de postgrado, entre otros. Como resultado se expresa la tensión que significa conciliar el desarrollo de la docencia y la investigación, sobre todo cuando los recursos institucionales están subordinados a la investigación.

> Hay una complejidad muy grande en equilibrar investigación y la docencia, ¿sí? De nuevo, el sistema presiona a que solo exista un modelo de universidad que es la universidad compleja, esa universidad compleja se lleva las platas; si no haces investigación de punta, no tienes plata (…) si no tienes plata, tienes que poner tiempo, y el tiempo de los académicos compite entre la dedicación a la investigación o la docencia. Nosotros hacemos un esfuerzo permanente con una concentración de recursos en el refuerzo de la planta académica, la incorporación de doctores productivos, la generación de estrategias para incrementar la producción, nuclear las capacidades académicas para poder fortalecer programas, los núcleos de investigadores se convierten luego en doctorados acreditados, entonces hay que avanzar con dos caballos: inclusión e investigación. (Entrevista institucional)

A esta tensión se agrega la instalación de un modelo de gerenciamiento de la docencia que busca racionalizar los recursos. Esta noción encuentra resistencias en los académicos debido a las creencias que existen respecto al desarrollo de las disciplinas. Para las unidades institucionales, este proceso ha sido lento, con mucho diálogo basado en la evidencia para alinear las prácticas docentes, y de la toma de conciencia sobre las demandas internas y externas que permitan la sustentabilidad del proyecto institucional.

> Todas las disciplinas plantean que son especiales, entonces requieren cursos de 10 alumnos no más por cada profesor, poco menos que un profesor por alumno. Entonces por qué, porque ellos son especiales, porque son aquí, porque son allá y no sé. Creo que eso es una lucha permanente que existe en la universidad y existe también porque históricamente se le ha respetado mucho a las unidades académicas que son especialistas en plantear sus cosas y hacer sus cosas, digamos, de la manera que ellos piensan que es la mejor forma, y no centralizadamente. Pero se requiere buenos argumentos, buen diálogo, buen entendimiento, creo que si uno se para al lado de la gestión dando razones casi como de un banco, no, en la universidad rebota totalmente, o sea nadie lo va a pescar, nadie va a acatar ningún cambio de ninguna manera, hay que ser capaz de entender al otro. (Entrevista institucional)

En el ámbito de la docencia se advierten una serie de mecanismos de coordinación entre direcciones y unidades, las que trabajan articuladamente para atender requerimientos formativos del estudiante, ajustes curriculares de las carreras, demandas en formación y manejo de tecnologías para el aprendizaje de los docentes, entre otras. Por otro lado, se alude a que existen sistemas integrados de información que permiten a las unidades obtener información oportuna para el seguimiento y toma de decisiones. Sin embargo, se devela la crítica a la unidad vinculada a los procesos de calidad, la que orienta su quehacer en gran medida a la acreditación, más que a la instalación de un sistema de calidad. Ahora bien, aun cuando existen muchas iniciativas, el desafío institucional es avanzar en articulación y coordinación interna.

> Si pudiera hacer una crítica es (…) a la dirección de calidad, está muy asociada a los procesos de acreditación, más que entrar en forma permanente en el marco de un sistema interno de calidad. Ese es el desafío que tenemos precisamente ahora, que estamos con el tema de implementar un mecanismo que sea consistente con los requerimientos de la ley. Ahora tenemos la oportunidad de pensar desde otra perspectiva, más que la de acreditación. (Entrevista institucional)

Mecanismos de gestión de la heterogeneidad.

Tienes que empezar a entregar un soporte de carácter más emocional y un código cultural.

Los entrevistados destacan que la universidad, siguiendo uno de sus propósitos misionales, la "opción por los pobres", lleva más de una década trabajando en el área de inclusión, componente que hoy día es estratégico y diferenciador en el sistema de educación superior. Esta área se institucionalizó a través de una dirección general que gestiona los programas de acceso inclusivo y de acompañamiento del estudiante.

> Hay una dirección de apoyo al estudiante, por ejemplo, ahorita voy a pedir los niveladores de los estudiantes en el área de matemáticas, [Ahí] me ubican un profesor que conversa conmigo "yo no quiero que me des un curso de nivelación donde ellos calculen el logaritmo neperiano de no sé qué, porque no me va a servir para nada en la carrera, pero necesito esto, aritmética, algebra, factorización por decir algo y listo". Así, de alguna u otra manera hay una comunidad integradora. (Entrevista académico)

Señalan, entre sus programas de acceso inclusivo el Propedéutico, iniciativa que se inspiró y tuvo apoyos de la experiencia de la Universidad de Santiago de Chile (USACH); PACE; Programa de Acceso Talentos Pedagógicos impulsado desde las políticas del MINEDUC en

el marco del fortalecimiento de la formación inicial de los profesores; el Programa *Ranking* 850 liderado por la USACH, y el programa Explora de la Cátedra UNESCO. En cuanto a los programas de acompañamiento, se menciona el Bachiller de Humanidades, el que tiene por objetivo la nivelación académica, orientación vocacional y desarrollo de habilidades socioemocionales para la adaptación a la vida universitaria.

> No se trata de un cabro que hay que darle oportunidades exclusivamente académicas de contenido, sino que tienes que empezar a entregar un soporte de carácter más emocional, un código cultural, o sea implica condiciones de apoyo. Se pensó en una estructura de entrada en términos de las características de estos estudiantes, que incluyera el soporte académico, el soporte socioemocional y otras dimensiones más sociales. [Muchos de ellos] no tienen relaciones familiares a las cuales afirmarse, tienen que aprender a construir su propio espacio de soporte social dentro de la universidad para evitar el desarraigo. (Entrevista institucional)

Existe reconocimiento transversal que todos estos programas responden a elementos misionales y siempre han contado con el apoyo de las autoridades y las unidades institucionales. Para ello, se han diseñado diversas estrategias de apalancamiento de recursos con la finalidad de sostener el modelo educativo. Se reconoce que la trayectoria de algunos programas y, en algunos casos pioneros en el país, han generado una cultura de la inclusión permeando las prácticas institucionales.

> Una tensión que se ha generado en el último tiempo, no solo por el ingreso de estudiantes técnicoprofesional, son los [programas] de acceso inclusivo, que ha implicado por un lado la valoración de la comunidad a los equipos en términos del trabajo que implica trabajar en la equidad y lo que implica este proceso. [También] existen tensiones desde el perfil de ingreso, es decir, cómo nos hacemos cargo entre la brecha que hay entre el perfil de ingreso y el perfil de egreso. Esa distancia (…) hemos intentado resolverlas, primero, por los canales institucionales, ocupando todas las (...) herramientas y unidades disponibles. Porque de alguna manera la universidad en eso igual ha sido pionera cuando todavía no había acceso inclusivo, nosotros teníamos un piloto de acceso inclusivo vinculado con las escuelas; teníamos todo un sistema montado, en términos de los apoyos a los estudiantes, entonces, por una parte, hay distintos elementos institucionales que nos aportan en ese sentido. (Entrevista académico)

Perfil del estudiante EMTP.

Frágil trayectoria escolar, con bajas y diferenciadas oportunidades de aprendizaje.

Las características que definen a los estudiantes vulnerables en términos generales son: i) frágil trayectoria escolar, debido a las escasas oportunidades de aprendizaje en los establecimientos educacionales, y si provienen de EMTP, se añade el currículo desajustado a los requerimientos universitarios; ii) primeros tres deciles socioeconómicos; iii) escaso capital cultural y social; iv) fragilidad socioemocional; vi) ruralidad; v) predominio en liceos técnico profesionales; y vi) pueblo originario.

Si bien se identifican algunas características generales de los estudiantes de acceso inclusivo, se establecen distinciones. Los estudiantes del Propedéutico, que son el 7% de mejor trayectoria educativa, tienden a una mejor disposición al aprendizaje. Los estudiantes PACE, que representan el 15% de mejor trayectoria, muestran menores actitudes hacia el aprendizaje. Otro elemento que se agrega a este perfil es que el 70% proviene de colegios técnicos profesionales, incorporando desafíos al acompañamiento debido al déficit curricular que acarrean de la enseñanza media. Sin embargo, se enfatiza que estos estudiantes son los mejores de sus establecimientos y se indica que poseen disposición al aprendizaje. Este fenómeno contrasta con los ingresos vía PSU con gratuidad, debido a que estos no necesariamente fueron parte de los programas de inclusión, aunque presentan las mismas brechas y una escasa motivación por aprender.

> Los [estudiantes] de programas de acceso inclusivo tienen una frágil trayectoria escolar, con baja o diferenciadas oportunidades de aprendizaje, en colegios que no estaban acostumbrados a pasar el *currículum* completo, o que vienen de orientación EMTP que no pasan exactamente el mismo *currículum*, entonces ellos entran y llegan con un *handicap*. Tienen altos índices de vulnerabilidad, porque con la política de gratuidad hay una mayor opción de ingreso del primer decil, ese es aún más vulnerable. Fragilidad de capitales culturales al interior de la familia, fragilidad en las relaciones emocionales. (Entrevista institucional)

Los académicos leen este perfil de ingreso como una complejidad para la tarea docente, son claros al poner de manifiesto las demandas que pesan sobre sus hombros en la docencia que desarrollan, derivados tanto del modelo formativo como del perfil diverso del estudiantado. Sostienen que este escenario suele ser un ámbito que tensiona al profesorado universitario, pese a todos los dispositivos instituciona-

les en funcionamiento, notan la presencia de un grupo importante de estudiantes que experimentan el proceso formativo desde el desamparo que les genera su déficit de ingreso. Ello explicaría las tensiones que experimenta el mundo académico a la hora de desarrollar la docencia y en las formas de relación con los estudiantes, además de los requerimientos didácticos que involucran. Identifican problemas para articular un trabajo en sintonía con los estudiantes, y la presión por perder lo menos posible en términos de calidad en la formación, entre otras inquietudes.

> El saber, el conocer al estudiante (…) hay que darse el tiempo, hay que ajustar un poco el lenguaje al principio. Porque esto tiene que ser inicial, no podemos quedarnos en eso, porque tenemos que avanzar, pero eso permite llegar más al estudiante y mantener su interés por más tiempo (…) saber quiénes son, no es el número 1, 5, el 10, el 15, tienen nombre y apellido, una historia, no conocer los detalles, pero por lo menos saber quiénes son. (Entrevista académico)

> Es inevitable escuchar quejas respecto del nivel de los estudiantes en términos de comprensión, de que no pueden hilar un párrafo argumentativo fluidamente. En el fondo esto ha implicado que tenemos que volver a mirarnos como equipo y decir "*ok*"; de hecho, nosotros decidimos como focos internos y era simpático en el sentido de decir "sabes, que lo estudiantes ya cambiaron". (Entrevista académico)

Se releva que el perfil de ingreso del estudiante permite adaptaciones al currículo, con el fin de realizar una progresión académica ajustada a la realidad. Por otro lado, se reconoce la atención a factores socioemocionales del estudiante, y su importancia en el proceso formativo.

> Había un estudiante que me decía "profe tengo mucha hambre", y yo le decía, por qué no vas al casino, "es que no sé comprar café, me da mucha vergüenza equivocarme". Entonces le decía no es que te pase a ti porque vienes del campo, nos pasa a todos que vivimos situaciones nuevas, que las primeras veces te vas a equivocar mucho. Lo acompañé a enseñarle a usar la máquina del café. Me decía "profesora alguien me podrá acompañar a comprar a Falabella, es que yo compro nada más que en almacén", la ropa en la tienda que había en su pueblo y a lo más había llegado a Angol, eso era lo más grande, la dinámica de ir al mall quien lo ayuda, quién lo atiende. Era todo nuevo para él, que era un excelente estudiante, pero estaba queriendo salir arrancando porque el contexto era demasiado para él, dijo "esta universidad es muy elegante, yo no sé si mi ropa está bien". (Entrevista institucional)

Se menciona como cuestión relevante que la universidad no posee un programa de acceso y acompañamiento específico para los EMTP, aunque la población beneficiaria en su mayoría proviene de esta modalidad. Los programas de acceso inclusivo poseen una lógica meritocrática que selecciona entre el 7% y el 15% por ciento de mejor trayectoria educativa de establecimientos municipales. Todos estos programas, trabajan con el estudiante antes de ingresar a la universidad, la nivelación académica, aspectos vocacionales, hábitos de estudio y adaptación a la vida universitaria.

Funcionamiento de programas de acceso y acompañamiento. ***Los cabros necesitan sentirse acompañados porque les produce vértigo toda esta cuestión.***

Resalta la importancia que los entrevistados otorgan al programa de Bachillerato en Humanidades, iniciativa pensada inicialmente para albergar a los estudiantes del Propedéutico. En este programa se busca, durante el primer año, nivelar conocimientos, desarrollar hábitos de estudio, habilidades socioemocionales y vocación profesional. Actualmente, el bachillerato ha experimentado un aumento en la matrícula más allá de los propedeutas, debido a que muchos jóvenes lo visualizan como un mecanismo para nivelar competencia o para explorar profesiones cuando hay dudas vocacionales.

> [Les decimos] a los profesores de las carreras "ponga atención en los estudiantes de bachiller, por si están quedando solos, motívenlos a juntarse". Esto hace que disminuya la sensación de sentirse en desmedro un estudiante de segunda categoría, hemos trabajado con los profesores. Hay veces que profesores cometen errores importantes "esto es para los de la carrera porque ustedes son bachiller", nos pasaban cosas así, entonces no nos favorecía la integración porque el estudiante se veía en desmedro, porque nadie en primer año tiene esa fortaleza para pararse y decir, tengo que tener igualdad de condiciones con mis compañeros, y eso hemos ido mejorando. (Entrevista académico)

Una vez que el estudiante de acceso inclusivo ingresa a la universidad, participa de las siguientes acciones iniciales: i) aplicación de una batería de pruebas de diagnóstico; ii) semana de transición efectiva a la vida universitaria como proceso de inducción académica. Posteriormente, una vez que están en proceso regular en la universidad, existe el acompañamiento académico y socioemocional y una modalidad especial para jóvenes con discapacidad.

Destaca que, en todo el proceso de acompañamiento académico, está el apoyo de las tutorías pares que consiste en el acompañamiento por parte de un estudiante de curso superior. A esto se añade un profesional que coordina y media el trabajo. También existen dispositivos de acompañamiento al estudiante, como página *web*, a lo que se agregan requerimientos desde las carreras respecto a profesionales de apoyo para nivelar conocimientos. En el ámbito socioemocional, hay cuatro líneas principales: i) acompañamiento vocacional, con posibilidad de cambio de carrera, pero también de acompañar a los estudiantes que están en crisis vocacional; ii) consejería socioemocional, para ayudar a superar obstáculos y/o derivación al Programa Universitario Saludable; iii) desarrollo de pensamiento estratégico, orientado a que el estudiante organice y gestione su tiempo, hábitos de estudio, entre otros; y iv) expresión oral y habilidades blandas.

> La universidad está poniendo mucho, mucho empeño (…) en el apoyo de estos chicos, porque tienen que nivelarlos. ¿En qué se nota esto?, bueno, con los tutores, el apoyo psicológico también a los chicos, tienen bastante apoyo psicológico y orientación. (Entrevista académico)

> Los cabros necesitan sentirse acompañados porque les produce vértigo toda esta cuestión. Los números hablan de que los que vienen a acompañamiento, a las tutorías, o a las consultorías, bueno les va mejor. (Entrevista institucional)

Los entrevistados advierten que la articulación de los programas se produce en varios niveles. Un primer nivel es con los jefes de carreras encargados de difundir la información de los apoyos institucionales en los docentes y estudiantes. Un segundo nivel es la articulación con los docentes, donde se busca la coordinación de un área de nivelación con la asignatura del docente, y existe un tercer nivel basado en la articulación entre los tutores pares, los profesionales de la unidad de acompañamiento y el docente de asignatura.

> Los jefes de carrera conocen todos estos acompañamientos y ellos derivan. Derivan, difunden, les cuentan también a los docentes de la carrera, etc. (…) la idea es que el tutor par, el profesional, estén en contacto con los académicos a los cuáles esa tutoría par le está sirviendo. [Hay un área la de] comunicación donde se trabaja de forma estable con más menos la mitad de las carreras, un poco más, ahí uno de los profesionales del área acompaña a ese profesor de ese curso, entonces cuando el profesor les pide hacer un ensayo, aunque sea de ingeniería o pedagogía, no importa, ese profesional va a la sala a entregarle orientaciones de cómo escribir. (Entrevista institucional)

Todos los programas de acceso inclusivo son coordinados por una dirección general que posee una serie de mecanismos para la entrega de información oportuna, que permita mejorar y retroalimentar los procesos con los estudiantes.

> Todos los programas (…) de acompañamientos y las distintas estrategias que ofrece la Dirección General de al lado, están abiertas a toda la universidad, a cualquier estudiante. Nosotros sabemos perfectamente bien quién viene de qué programa, por lo tanto, el seguimiento que se hace es detallado y focalizado para los que entran vía escuelas de Talentos Pedagógicos, Propedéuticos, PACE. (Entrevista institucional)

Los entrevistados mencionan que la homogeneidad socioeconómica y cultural de los estudiantes favorece la integración social. Sin embargo, identifican como una de las mayores complejidades la interacción de los jóvenes con los artefactos/objetos propios del mundo urbano, o con el temor de relacionarse con docentes y administrativos, que son muy distantes a sus *habitus* de origen.

> En nuestra universidad dada la composición del alumnado, la verdad es que ser mapuche o venir de un establecimiento con un alto índice de vulnerabilidad, o una familia pobre, derechamente, es la norma. Nosotros somos en Chile la segunda universidad acreditada (…) donde los estudiantes vienen de establecimientos con más alto IVE. (Entrevista institucional)

> No hay muchas diferencias socioeconómicas que afecten [a los estudiantes], puede que en algunas carreras un poquito, pero en general no es un problema. Agronomía, por ejemplo, a veces hay muchos chiquillos que sus papás tienen fundo (…) a veces se puede dar (…) en Derecho o en algunas carreras de la salud podría darse, pero no es un motivo de consulta en la unidad encargada de los socioemocional. (Entrevista institucional)

Tabla 19
Síntesis del orden expresivo según unidades institucionales, académicos y estudiantes

Institución	Académicos	Estudiantes
Reconocimiento del estudiantes		
Componente ético-político de justicia social del reconocimiento, los hace conscientes de la desigualdad estructural de su población estudiantil.	Presencia de estudiantes diversos, y con conciencia de la existencia de estudiante de origen técnico profesional. Noción de diversidad como realidad y problema que plantea crecientes y nuevas demandas a la docencia universitaria. Factor gratuidad, impacta la complejidad y envergadura de la tarea docente. Conciencia en los docentes que esta diversidad impone una acción pedagógica diferente, más compleja y comprometida.	Sujetos conscientes de sus dificultades de partida asociado a experiencia previa de enseñanza media. Conciencia de que se distinguen por sus niveles de responsabilidad y compromiso con los estudios universitarios.
Integración social y académica del estudiante		
Noción de diversidad permeando progresivamente las concepciones y prácticas institucionales. Conciencia del primer año como etapa dura en lo académico y social.	Déficit académico, cultural y socio emocional en el perfil del estudiante tensiona el desarrollo de la docencia. Perfil del estudiante, demanda el despliegue docente de otras competencias y sensibilidades.	Imaginario de universidad como espacio de alta exigencia y donde se requiere apoyo del colectivo para enfrentar el trabajo académico. Propedéutico y bachillerato facilitan la inserción académica y social. La adversidad los marca y los lleva a sentirse integrados entre iguales.

Continúa

Institución	Académicos	Estudiantes
Integración social y académica del estudiante		
		Conscientes colectivamente de la complejidad del proceso de inserción académica y social que viven.
		Organización de su trabajo académico es clave para no renunciar a su proyecto de vida.
		Desempeño académico condicionado por su experiencia previa en el liceo.
		Conciencia de sus déficits genera frustración e inseguridad en sus capacidades, pero no los paraliza.
		El estudiante debe adaptarse a la universidad desplegando criterios instrumentales.
		Diversidad de experiencias pedagógicas en el trabajo de los académicos universitarios: bachillerato (valorado en su cercanía y orientación a los alumnos) *versus* carreras (más enfocados en los contenidos).
		Sueños y aspiraciones evidencian componente ético y político que los mueve más allá de solo terminar su carrera.

Continúa

Institución	Académicos	Estudiantes
	Éxito académico	
Visión diversa del éxito: logro perfil de egreso, satisfacción vocacional, formación integral, desarrollo proyecto. Factores condicionantes del éxito asociado a los soportes institucionales, la gestión docente y las disposiciones del estudiante hacia su aprendizaje.	Éxito asociado a integralidad, trayectoria académica exitosa y desarrollo de competencias. Éxito condicionado desde lo Institucional por apoyos estructurales: sistemas y dispositivos de acceso y permanencia; y desde lo personal, por la motivación, madurez y disciplina del estudiantado. Rol docente identificado como actor clave del éxito del estudiante, lo que exige asumir un rol activo. Consciencia en los académicos que la centralidad en el aprendizaje y en el estudiante es un proceso complejo. Discurso sobre los jóvenes como sujetos inmaduros, quinto medio, solitarios (rumbos a seguir), con tendencia a la frustración, hacedores, fuertemente conectados a las tecnologías.	Sujetos conscientes de sus potencialidades y dificultades. Éxito condicionado desde lo personal por la responsabilidad y perseverancia (la tozudez) sustentado en un marco de contención afectiva social y familiar. Concepción de éxito no solo orientado al rendimiento académico, sino a aprender desde una perspectiva integral y el saber desenvolverse socialmente en el mundo que viven.

Fuente: Elaboración propia, a partir de entrevista a unidades institucionales, académicos y estudiantes (abril, 2019).

Concepción de heterogeneidad y diversidad. *El sistema escolar les mintió.*

En esta institución se constatan prácticas capaces de acoger a sus estudiantes, haciéndose cargo de las características de su perfil. El *habitus* institucional se alinea en torno al compromiso con lo público regional, evidenciando sensibilidad y responsabilidad con las problemáticas étnicas, desigualdad, ruralidad y rezago que experimenta la región, plasmado en principios misionales que muestran un claro componente ético político y de justicia social del reconocimiento.

Las prácticas expresivas se desarrollan en torno al reconocimiento del estudiante que ingresa a la universidad, el cual se define por su origen regional, su pertenencia a los más bajos quintiles socioeconómicos y con presencia de pueblos originarios. Son estudiantes que, en su mayoría, provienen del sistema público de educación, con déficits en contenidos y hábitos de estudio.

La institución, así como los académicos, declara la presencia de un perfil estudiantil vulnerable, desde el cual se construye y desarrolla un andamiaje formativo y de gestión. Sin embargo, resulta paradojal la ausencia de un reconocimiento claro de la especificidad del estudiante de origen EMTP, pese a que desarrollan procesos formativos para un estudiante diverso en su perfil. Diversidad que conciben en términos geográficos, socioeconómicos, culturales y académicos.

Desde el punto de vista de las distinciones, predomina más en las unidades institucionales y menos entre académicos, una invisibilidad del estudiante EMTP, sus características y necesidades, partiendo del supuesto que los jóvenes son vulnerables y, por tanto, similares sin considerar en el ámbito del quehacer académico sus especificidades, particularmente cuando estos llegan a las distintas carreras. Son conscientes de las demandas que presenta el desarrollo de un proceso de formación profesional con un perfil caracterizado por una frágil trayectoria escolar sustentada en las escasas oportunidades de aprendizaje en los establecimientos educacionales de origen, y si provienen de la modalidad EMTP, currículo desajustado a los requerimientos universitarios; escasez de capital cultural y social; fragilidad socioemocional frente a las exigencias de la vida universitaria; así como también la presencia de ruralidad y de pueblos originarios.

En la dinámica diaria, los académicos advierten esta diversidad como realidad y problema ya que se traduce en déficit de entrada en los ámbitos académicos, sociocultural y personales vivenciados en el

trabajo de aula y condicionadores del mismo. Sin embargo, esa lectura de la diversidad no constituye freno para generar respuestas formativas progresivamente consistentes.

> [Los estudiantes de] los programas de acceso se sienten frustrados, ven que, entre comillas, el sistema escolar les mintió, porque les dijo "usted es un súper buen estudiante, pero usted llega a la universidad y usted no es tan buen estudiante". Tiene que ver mucho también con el tema memorístico, porque están acostumbrados a aprenderse las cosas de memoria. (Entrevista académico)

Desde el punto de vista sociocultural también se reconoce la diversidad de estudiantes y la complejidad de origen que arrastran.

> Acá los [chicos] deben acompañar a sus familiares hacer la compra de supermercado, a fin de mes se nos desaparecían los estudiantes porque venían las abuelitas, los papás al hospital, al supermercado "profesora no pude ir a clases porque tuve que acompañar al supermercado al papá", pero dile que tienes clases, que hay otras horas, que venga a la hora de almuerzo ¿no hay más hermanos que puedan ayudar? (Entrevista académico)

> Hay una encuesta al ingreso de los estudiantes que tiene que ver con los factores de riesgo. Nosotros hemos documentado que muchos de los factores de riesgo tienen que ver con no contar con apoyos familiares. [Los estudiantes] no tienen la experiencia de algún familiar con estudios universitarios, en muchos casos, a nosotros nos llegan estudiantes que nos dicen "profesora, es que no me creen que yo tengo que estudiar". Los padres les dicen "tienes que hacer algo en la casa, además de estudiar, no es posible que solo te dediques a estudiar" (…) claro porque en la casa no se entiende que tengas que estar cinco horas en el computador, [para] la familia esa cuestión de estar en el computador es como hacer nada. De alguna manera hay ciertas incomprensiones del contexto, hay ciertos *habitus* de los estudiantes que los tensionan. (Entrevista académico)

Complementariamente, esta diversidad también tiene una dimensión socioemocional que condiciona la integración académica y social del estudiante y tensiona la gestión de la docencia universitaria de acuerdo al planteamiento de los entrevistados.

> Son estudiantes motivados, responsables, pero también son estudiantes con poca tolerancia a la frustración, porque en sus experiencias previas son estudiantes que han sido exitosos. Casi todos los que vienen de liceos técnicos o que vienen de un PACE son los mejores. Su experiencia previa les dice a ellos que les tiene que ir muy bien en la universidad, y (…) cuando se enfrentan a las primeras evaluaciones

> (…) no les va muy bien, sino que más o menos o malito, [como decía] esta situación los afecta emocionalmente. (Entrevista académico)

Desde las convicciones institucionales, la diversidad como expresión de los sellos y desafíos de la universidad ha logrado permear de forma gradual y creciente las concepciones de los docentes, traspasando barreras y resistencias disciplinares y modelos academicistas. Esto no significa que no se encuentren resistencias, lo que se muestra es mayor alineación con el proyecto educativo. Por otro lado, la institución ha generado un trabajo de mostrar evidencias y resultados a los académicos, con el fin de exponer los cambios que en sus prácticas han generado logros.

Como consecuencia, en la relación pedagógica con sus docentes los estudiantes reconocen una diversidad de estilos. Por un lado estan aquellos que ejercen un modelo más democrático y centrado en el reconocimiento hacia el estudiante. Y por otro, los de corte más autoritario. Este último tiene implicancias en los aprendizajes, dado que surge inseguridad en los jóvenes a realizar preguntas o dejar en evidencia que hay algo que no saben. Frente a ello, los estudiantes EMTP optan por adecuarse al estilo de enseñanza del docente.

> Es que hay profesores que son muy autoritarios, muy sabelotodo. No dan ni siquiera la oportunidad como decir "por qué aquí", "´por qué allá". Igual tuvimos hartos problemas con profesores que no entregaban pautas de evaluación, (…) aunque siempre hay instancias para conversar, si es que uno lo hace de buena forma, porque ha pasado que hay estudiantes que no lo hacen de buena forma y ahí perjudican a todos. (Entrevista estudiante)

> Aquí en la universidad no es así, es obvio que el profesor sabe más, pero el profesor igual va aprendiendo de nosotros, hay un rico aprendizaje todos los días. Van aprendiendo, los profesores dan opiniones, (…) cuentan sus experiencias, las metodologías de trabajo, las actividades académicas, actividades extracurriculares, todo eso es una retroalimentación. Los profesores tiene una visión, nosotros tenemos otra visión, (…) quizás él puede ser muy rápido para hacer las clases, pero nosotros le decimos que se vaya con calma, él ahí aprende y viceversa. (Entrevista estudiante)

Asimismo, se develan distintos criterios para atender las demandas de los estudiantes EMTP. Desde la vivencia de los jóvenes, se enfrentan a docentes que sí reconocen y comprenden las experiencias adversas que enfrentan en su cotidianidad, generando condiciones de mayor igualdad. También existen docentes que no se relacionan con su

experiencia e inhiben, a través del miedo, la capacidad del estudiante de expresarse libremente desde su propia identidad.

Es interesante constatar la presencia de un profesorado reflexivo respecto a las implicancias derivadas de un perfil diverso en los estudiantes para el desarrollo de la formación profesional. Esta competencia reflexiva permea al profesorado más allá de las lógicas disciplinarias y de modelos academicistas. Para los profesores implica la búsqueda de nuevas estrategias y dispositivos de relación y para el estudiantado, esfuerzos importantes si pretenden permanecer y avanzar en términos curriculares.

> [Los estudiantes] ven que hay cosas que nunca habían visto en el colegio, en matemáticas, lenguaje, química, biología, en ciencias básicas, ellos dicen "esto no lo vi, esto no lo conozco, nunca tuve". (…) En nuestras pruebas de diagnóstico no hay aprobados en bachillerato, ni en química, ni biología, matemáticas muy poquito. Lo que espera la universidad de inicio no está. (Entrevista académico)

> Se han abierto hartas puertas a los muchachos que vienen de este tipo de formación, ahora, básicamente esta universidad ha recibido y se ha abierto bastante, ha sido un polo atractivo para estos jóvenes. Desde mi experiencia, tomé un curso de primer año que introduce a la ingeniería y ahí me he visto enfrentado a esa realidad, a esa apertura de la universidad hacia este tipo de estudiantes con este tipo de formación. ¿Qué estrategias he utilizado? ¿cómo lo he abordado? eso es un tema que todavía no he logrado resolver y consolidar. Sí, he tratado de hacer este curso un poquito más práctico para que, entre comillas, se puedan comenzar a nivelar las distintas formaciones que estamos recibiendo. [La proporción que] tenemos en una sección dos chiquillas de enseñanza científica-humanista-matemática y 15 muchachos de colegios técnicos. (Entrevista académico)

En este escenario también es posible encontrar algunas voces que destacan la potencialidad socioemocional que caracteriza a este estudiante diverso, básicamente en lo referido a disposiciones y actitudes favorables y de compromiso con su proceso formativo.

> Son más procedimental, (…) estos chicos técnicos son más responsables, vienen con las ganas de aprender en realidad. (Entrevista académico)

> Participan más, (…) son estudiantes altamente motivados, están contentos por la posibilidad de acceder a la educación superior. En términos de datos más duros, en su gran mayoría son estudiantes de primera generación que accede a la universidad en sus familias y, por lo tanto, también allí hay un componente fuerte de apoyo emocional. (Entrevista académico)

Integración social y académica del estudiante EMTP. *Me daba miedo entrar a la universidad.*

En el orden expresivo se observa el esfuerzo institucional que, reconociendo la dureza que implica el acceso a la universidad y el primer año, logran articular espacios, artefactos y procesos que buscan generar las condiciones necesarias para que los estudiantes se desenvuelvan en forma natural y exitosa. De esa manera, logran integrarse al *habitus* institucional y sentirse acogidos al interior de la universidad y, como consecuencia de ello, adaptarse, permanecer y formarse.

Ahora bien, desde la perspectiva de los académicos, el proceso formativo muestra aciertos, dificultades y desafíos. Particularmente en la relación con los estudiantes, constatan la necesidad de despliegue de otras competencias y sensibilidades, en un proceso que se concibe complejo y tiende a generar resistencias. Esta diversidad encuentra un punto de inflexión en los recientes procesos de gratuidad instalados en el sistema de educación superior.

> [Los académicos] cuando llega la gratuidad y se encuentran con este nuevo perfil de estudiante se dan cuenta que no hay nada que hacer, solo hay que sumarse. Cuando partieron los programas de acceso inclusivo, los académicos decían "no, los estudiantes de inclusión, complicado porque tenemos más trabajo, son más complejos, les cuesta un poquito más" y había estudiantes que efectivamente les costaba un poquito más, andaban perdidos en hartas cosas. Pero después [cuando llegaron los chicos] de la gratuidad dijeron no los de inclusión son "estudiantes que van a clases, que toman apuntes, que preguntan, que vienen, que no faltan a clases, que siempre están levantando la mano ofreciéndose para todo. Estos estudiantes son los que queremos tener en sala". [Ahora que] llega la gratuidad "es que parece que estos estudiantes no son los que queremos tener", es que estos estudiantes no traen la voluntad tan marcada como el estudiante de inclusión, aunque si con las mismas limitaciones, deficiencias o brecha. (Entrevista académico)

> Estos estudiantes, por lo general, no tienen alto desempeño. Se nota que colocan un mayor esfuerzo, pueden desarrollar todos los ejercicios que uno les entrega, pero siempre su desempeño queda en un término regular. En algunas ocasiones alcanzan desempeños buenos que uno puede elogiar, pero por lo general [si los estudiantes] colocan 5 de esfuerzo y de disciplina, estos muchachos colocan 10 les cuesta más. (Entrevista académico)

> Uno parte haciendo las clases muy planas, muy teóricas, muy conceptuales donde uno tiene la posición de poder dentro de la sala, [esto] ocurre porque uno aprendió así es la escuela que a uno le gusta, la escuela antigua que a uno le gusta la de ingeniería. Es nuestro

> placer culpable esa escuela, porque genera bastante enriquecimiento para uno, pero me di cuenta que no funciona con ciertos perfiles de estudiantes. Ahora, ¿cuál es el perfil con el que no funciona? No sabría decirle, pero de un 100%, un 10% se adecua a una clase plana. (Entrevista académico)

En cuanto a la integración social y la construcción de los primeros vínculos con los compañeros, las prácticas de los estudiantes expresan que, al momento de ingreso a la universidad, los primeros encuentros con sus compañeros están marcados por el imaginario que la universidad es un espacio de alta exigencia, donde se necesita apoyo del colectivo para afrontar el trabajo. Es por ello que, en la experiencia cotidiana de los jóvenes novatos, los vínculos sociales adquieren gran relevancia. Aparentemente lo que marca la diferencia en esta experiencia de exploración inicial se vincula con las instancias de socialización que ofrece la institución a través del Propedéutico y otros programas de acceso, donde destacan los espacios de reconocimiento a lo diverso. Aquellos estudiantes que no pasan por programas de acceso manifiestan temor y un mayor aislamiento los primeros días, a diferencia de la sensación natural de acogida e integración que expresan aquellos que han participado de procesos de socialización.

> Me daba miedo entrar a la universidad, porque como todos dicen que es exigente, tiene varios prejuicios. [Por eso] para mí era importante sentirme vinculada con los demás compañeros y con los profesores, sobre todo. (Entrevista estudiante)

> Sí, sí, tensiona, más si uno todavía no tiene su grupo, no hace grupo los primeros días, uno es más pollito esa es la palabra, uno anda como pollito asustado. (Entrevista estudiante)

Considerando la tensión entre responder a las exigencias académicas y tener vida personal, en la experiencia diaria de los jóvenes se construye un proceso de integración social marcado por la vivencia de adversidad que los hace comprenderse e identificarse como semejantes.

Resulta interesante cómo se hacen conscientes colectivamente de la complejidad del proceso que viven, problematizando sobre la distancia que se instala entre aquello que les exige el sistema y su experiencia de vida cotidiana fuera de la universidad. Conciencia que sus problemas son estructurales.

Reconocen que su organización del trabajo académico es clave para no renunciar a sus espacios personales afectivos. De esta forma, surge la noción que la vida universitaria debe contemplar el autocuidado, calidad de vida y desarrollo integral.

> Todas estamos estudiando una ingeniería, ellas son más chicas, pero lo que más me llama la atención de las tres es que todas tenemos la dificultad de vivir lejos de la universidad, de tener que viajar, levantarse más temprano y llegar tarde a la casa. Entonces eso yo creo que nos llamó la atención y nos hizo ser más amigas. (Entrevista estudiante)

> Tuve que decirles "chiquillas miren, ustedes tienen familia, tienen pololos, algunas, no tienen pololo porqué están todo el día en la universidad, yo puedo flexibilizar el [tiempo de] trabajo, por ejemplo, le digo conectémonos a las 9 de la noche y trabajamos. Pero no po, ellas querían estar acá (…) no comprendían que existe un trabajo fuera de la universidad. Con el tiempo eso se fue cambiando, ahora todos entendemos que tenemos otras cosas que hacer. (Entrevista estudiante)

Entre los rasgos que definen formas de relación social entre estudiantes, aparece la diferenciación de orígenes por la condición socioeconómica, a partir de los liceos de procedencia. Entre los rasgos que los definen como semejantes entre sí y diferentes a los jóvenes de colegios privados, aparece la responsabilidad, humildad y compromiso por los estudios universitarios. Además, identifican a los jóvenes ricos por expresar una condición de superioridad y arrogancia frente al grupo.

> Lo que pasa es que todos los que entramos de programas técnicos, éramos como muy responsables, entonces si bien no teníamos el conocimiento anterior de alguna cosa, o comprensión lectora no era muy buena o no sabíamos cómo estudiar, pero sí éramos responsables, entonces éramos como insistentes. (Entrevista estudiante)

> En Derecho pasa mucho, sobre todo las personas que pagan la universidad llegan creyéndose. Nos pasó una talla cuando llegamos a la bienvenida, una chica que paga la universidad porque la familia es de plata, llegó a la bienvenida diciendo que le agradecieran a ella, porque gracias a lo que pagaba nos daban. [Para mí] hay que ser humilde, ser sencillo. Está estudiando una carrera, pero no por eso va a mirar a los otros en menos. (Entrevista estudiante)

Los entrevistados manifiestan que el trabajo académico entre pares se convierte en el principal espacio de integración social. Esta estrategia es atribuible, en un primer momento, al bachillerato y con posterioridad al trabajo pedagógico de sus docentes. Los grupos se han

ido conformando a través del tiempo a partir del conocimiento mutuo y sobre la base de un trabajo organizado y solidario que va más allá de responder a la tarea. Los jóvenes generan vínculos afectivos y comparten sus experiencias cotidianas para enfrentar las dificultades diarias. De esta forma, pervive una racionalidad comunicativa por sobre la instrumental, construyéndose colectividad entre iguales. Se constata que los esfuerzos de los programas de acompañamiento no logran romper la segregación social, por lo tanto, siguen reuniéndose entre iguales.

> Todos los trabajos los hacemos juntas, por regla general a menos que nos separen, siempre lo hacemos juntas. Nos ponemos de acuerdo vamos a comer una pizza algo para compartir. Tenemos una tradición que cada vez que empezamos el año, intercambiamos regalos como de amigos secretos para iniciar el año. El año pasado una compañera estaba mal [en un ramo] todas la apoyamos para que pasara, porque la carrera en general tiene varios cursos conectados, o sea usted tiene que pasar uno para tomar otro. (Entrevista estudiante)

Respecto a la existencia de espacios de encuentro académico con sus profesores, los jóvenes manifiestan una alta valoración hacia las actividades como seminarios, presentación de tesis, entre otros, por favorecer la integración de sus conocimientos. Asimismo, se valoran actividades vinculadas a investigación y publicación de artículos. Los entrevistados reconocen que sus docentes han abierto espacios de trabajo conjunto y que estas actividades contribuyen a su proceso formativo.

> He ido a varios seminarios de la carrera, me han invitado y sirven, porque son muy buenos los temas de conversación que ellos tienen, bueno depende de cada seminario, pero como que ayuda que uno vaya integrando más conocimientos. (Entrevista estudiante)

> [Estoy con un profesor] trabajando para sacar un artículo, al principio iba a postular a un artículo sola, pero resulta que para se acepte el artículo, uno tiene que tener renombre, uno tiene que ir empezando de a poco. Ahora hacemos la investigación en conjunto y está orientado a los derechos humanos, por ejemplo, a vulneraciones de derechos estamos trabajando la pérdida de la ciudadanía de los presos. (Entrevista estudiante)

Respecto a la participación en otro tipo de actividades extracurriculares como son las actividades sociales, políticas, culturales, entre otros, que ofrece la institución, los jóvenes muestran una diversidad de experiencias. Por una parte, la deficiencia en la organización de sus tiempos y tareas académicas, conjuntamente con sus condiciones de distancia y desplazamiento hacia sus casas, les dificulta la posibilidad

de participar. Por otra parte, se aprecia una valoración a los espacios y actividades de vida universitaria que ofrece la institución. Los jóvenes conciben estas actividades como espacios de integración social.

> A mí me gusta harto la política como materia de estudio, como la sociología política, la participación extrauniversitaria. También participo, milito en un partido, soy militante hace al menos cinco años. Y participo de actividades como foros, conversatorios de repente, hace poco hubo un congreso de antropología acá y traté de ir. (Entrevista estudiante)

> Yo creo que todos los espacios, ya sea la cafetería, canchas o en la laguna, los quinchos, que se hacen actividades para las bienvenidas machonas, fiestas patrias, día del alumno. Siempre hay instancias para compartir con el resto, no solamente de nuestra carrera, sino de otras carreras también. (Entrevista estudiante)

> No me da el tiempo, es que soy mala organizándome con el tiempo. Igual tengo muchos amigos que son de afuera, entonces como que de repente "oye, cómo estay" y se arma algo y pierdo dos horas. Podría haber hecho otras cosas y después me tengo que empezar a poner al día. (Entrevista estudiante)

Reconociendo lo complejo que resulta la inserción académica, los entrevistados revelan que su desempeño académico se ve afectado por sus experiencias de aprendizaje previas a la universidad. Advierten y se muestran conscientes de la presencia de ventajas y desventajas académicas. Entre las ventajas destaca el conocimiento propio de la especialidad técnica que cursaron en el liceo. Esta situación es relevante cuando la carrera seleccionada es coincidente con el área de especialidad cursada.

> [En el liceo] estudie en el área de administración, y me favoreció bastante para estudiar derecho, más que a mis otros compañeros, me dio una ventaja (…) porque, por ejemplo, en derecho vemos varios cursos relacionados con la empresa, con comercio y eso era materia que había visto de hecho, ahí hice el cruce con la carrera. (Entrevista estudiante)

La misma circunstancia se transforma en desventaja cuando se selecciona una carrera disímil al área de especialidad previa. Asimismo, los jóvenes indican sentirse en desventaja en áreas de las ciencias básicas por falta de profundidad en el tratamiento de estos contenidos en sus liceos y en las habilidades de comunicación y expresión que les exigen sus profesores en la universidad. Desde la cotidianidad del trabajo académico, los jóvenes se hacen conscientes de estas desigualda-

des, emergiendo en ellos sensaciones de desmotivación, temor al error y falta de seguridad en las propias capacidades.

> De repente me bajoneo, siento que, por ejemplo, en lo personal, nunca estuve bien formado en materias como matemáticas, mis matemáticas eran bastante básicas. La educación del liceo técnico era insuficiente. Cuando entré acá, enfrentarme matemática 1, matemática 2, análisis de datos, tenía que ponerle más empeño. Y ahí siempre tuve bastante dificultad. (Entrevista estudiante)

> Del liceo a la universidad igual es [mucha] la diferencia en la parte académica en los TP, porque por ejemplo (…) historia y física no tuve hasta cuarto, y en matemáticas y lenguaje la exigencia es mínima, porque a uno le dan más horas a tu rango de técnico. Pasaba a veces todo el día en horas de módulos de esto y lo otro, pero todo respecto a mi técnico, a mi especialidad. Ese es el punto que uno tiene menos horas de lenguaje, menos de historia. Hay mucha desventaja cuando uno llega [a la universidad]. Yo llegué al bachillerato porque todavía no me decidía qué estudiar. (Entrevista estudiante)

Son conscientes de sus dificultades iniciales para enfrentar las exigencias académicas de las carreras. Se evidencia que es el estudiante quien debe adaptarse a la universidad para poder permanecer en ella. En su cotidianidad, los jóvenes buscan múltiples estrategias para alcanzar esta adaptación, tales como, organización de sus horarios de estudio, superar el temor a realizar preguntas, entre otros. Los criterios utilizados para la adaptación son pragmáticos y se relacionan con responder y adecuarse al estilo del profesor.

> Me enojo conmigo misma porque digo, pucha quizás no tuve que haber dormido tanto, tuve que dedicarle horas de mi sueño a estudiar o no sé, haber dejado de trabajar, porque trabajaba los fines de semana, mejor no hubiese trabajado por estudiar. Ahora cómo que ya sé cómo trabajan los profesores, la primera impresión digo "este profe se va a enfocar más en esto que en otra cosa", entonces siento que me he adaptado bien. (Entrevista estudiante)

Trabajo pedagógico con los docentes universitarios. *El estudiante se adapta y tiene que tratar de sobrevivir.*

Enfrentados al desafío de lograr la adaptación y desempeño académico, los jóvenes expresan una diversidad de experiencias pedagógicas con sus profesores. El bachillerato destaca por su cercanía y trabajo pedagógico al servicio de los estudiantes, a diferencia del tránsito hacia las carreras, donde los docentes están más enfocados en pasar los contenidos y realizar la clase con independencia de las necesidades específicas

de los estudiantes. Los entrevistados son críticos con la excesiva teorización y la resistencia a innovar que observan en una parte de sus académicos. Finalmente, expresan estar atentos a esas diferencias y sobre todo al momento que se enfrentan por primera vez a conocer el estilo de enseñanza y particularmente de evaluación del docente, modificando su comportamiento y la expectativa sobre lo que ocurrirá en el ramo.

> Los profes cambian mucho, porque los de bachillerato son como más, te apadrinan, ayudan más, y en la carrera no, porque son más profes de pizarra, no que van a ayudarte a tus dudas, y si tú realmente quieres salir de las dudas tienes que interrumpir la clase y decir "profesor, tengo una duda". (Entrevista estudiante)

> Creo que los profesores tienen más resistencia a innovar, por ejemplo, es que antes nosotros teníamos dos pruebas en todo el semestre, era mitad de materia en una prueba y la otra materia en otra prueba. La universidad el año pasado les pidió a los docentes que hicieran más pruebas, o trabajos en grupo, o cualquier otra cosa, entonces les costó. (Entrevista estudiante)

Coherentes con el proceso de integración académica, los relatos de los jóvenes reconocen algunas características que son importantes en la docencia universitaria. Entre ellas destacan aspectos de liderazgo pedagógico, estrategias didácticas, empatía/colaboración y un desenvolvimiento que los inspire vocacionalmente. Es interesante cómo valoran la función docente a partir del tipo de relación y comunicación que se logra establecer para la generación de aprendizajes. Por lo tanto, pervive una concepción sobre la docencia que rompe el enfoque academicista y se focaliza más en las condiciones necesarias para producir aprendizajes, contemplando aspectos socio-afectivos.

> Todos deberían tener amabilidad y respeto, lo más importante empatía porque todos fuimos estudiantes alguna vez, los profesores también, entonces ellos deberían ponerse a veces en el lugar de los alumnos para ser empáticos. ¿Por qué llegó 5 minutos tarde, por qué no pudo llegar a la clase? Porque se enfermó. Hay profesores que no creen que uno se puede enfermar (…) y faltar a una prueba, trabajo o algo similar. (Entrevista estudiante)

Como un elemento condicionante de la permanencia, reconocen los hábitos de estudio. Se pone énfasis en la capacidad de organización de tiempos y actividades, la experiencia que han tenido a través del Propedéutico de enseñar a sus compañeros de cursos menores (aprendizaje entre pares) y el desarrollo de un trabajo metódico.

> [La universidad] tiene un ritmo al que no estaba acostumbrado, para nada. No tenía hábitos de estudio ni mucho menos. No tenía la costumbre tampoco de agarrar un cuaderno después de clases, por ejemplo. O de agarrar, no sé, libros sí agarraba, de vez en cuando, tampoco no era muy metódico. [Fue] bastante complejo, los dos primeros años que estudie Pedagogía en historia, no sé si considerarlos un fracaso académico, pero sí, fueron bastante traumantes para mis experiencias académicas posteriores. Era como chocar con una barrera, por así decirlo, donde nunca había estado preparado. (Entrevista estudiante)

En estrecha relación con los desafíos de adaptación académica, los estudiantes expresan una alta satisfacción respecto a la universidad y sus carreras reflejada en la calidad y cercanía de sus docentes. Asimismo, se sienten motivados por el modelo formativo de la universidad que los hace conscientes de sus propios aprendizajes. Con ello, se concibe que las dificultades y esfuerzos que enfrentan sí conlleva el cumplimiento de sus expectativas.

> A pesar de las dificultades que hay encuentro que es una universidad excelente, tiene muy buenos profesores, enseñan bien, en la forma que sea, enseñan bien. A pesar de las dificultades que he tenido encuentro que igual bien porque uno va a aprendiendo más, se va dando cuenta mejor de las cosas. (Entrevista estudiante)

> Yo amo la carrera, me encanta mucho, me gusta como estoy aprendiendo, me gusta como estoy llevando a cabo mi proceso formativo. (Entrevista estudiante)

Concepción de éxito académico y factores asociados. *Salir de la clase y decir, sí, aprendí.*

A nivel de las unidades institucionales entrevistadas, el éxito académico se asocia a i) la progresión regular del plan de estudio; ii) logro del perfil de egreso; iii) satisfacción por la elección vocacional; y iv) formación integral, que permita desarrollar sus proyectos de vida y empleabilidad, vinculada a inserción en el trabajo con la intención de aportar al desarrollo de su región.

El éxito académico se configura como multifactorial, sin embargo, se mencionan algunos dispositivos que lo potencian, entre ellos el soporte institucional disponible para el acompañamiento del estudiante. Y desde un plano más situado en el sujeto, emergen como dispositivos la motivación, la capacidad de agencia del estudiante y el apoyo familiar. Tanto los aspectos institucionales como los personales son relevantes para que un estudiante logre el éxito académico, sobre todo si se considera el quiebre que experimenta el joven en el paso del

liceo a la universidad. Se añade que la institucionalidad debe ser consciente del perfil real del estudiante que ingresa, pues a partir de éste se definen las estrategias para su formación y éxito académico.

Las unidades institucionales reconocen que el perfil del estudiante presenta un rendimiento académico deficiente debido a la falta de contenidos, hábitos académicos y la propia adaptación a un modelo académico ajeno a sus *habitus*. La universidad apuesta a un perfil docente acorde al modelo educativo, destacando como características deseables estar centrado en el aprendizaje del estudiante, la flexibilidad y apertura metodológica, la capacidad de contextualizar los aprendizajes, entre otras.

Para los jóvenes estudiantes en tanto, el éxito académico no solo se mide por rendir en términos académicos sino principalmente por aprender desde una concepción de integralidad del aprendizaje. Especialmente vinculado a saber desenvolverse social y empáticamente en el mundo que están viviendo.

> Para mí el éxito académico no es tanto las notas, nunca han sido las notas, (…) sino que aprender realmente, el salir de la clase y decir sí, aprendí en la clase, o terminé el ramo y decir, sabes que, ahora puedo llevar a la realidad todo lo que aprendí. Por ejemplo, el año pasado tuve unos ramos que a mí me costaban mucho (…) puedo decir que realmente aprendí, porque este verano hice mi práctica, (…) llegué a la práctica y realmente sabía mucho. Me supe desenvolver súper bien, encontré todos los puntos que necesitaba ver, supe estabilizarlos. En clases muchas veces pensaba que me faltaba mucho por aprender y llegué a la realidad y sabía bien. Hay éxito porque aprendí, logré algo igual fui reconocida en mi práctica, así que siento que hasta el momento he tenido éxito académico. (Entrevista estudiante)

Por su parte, los académicos conectan el éxito con las nociones de integralidad, trayectoria académica exitosa y desarrollo de competencias.

> El éxito académico de los estudiantes, lamentablemente, hoy día tenemos que medirlo mediante algunos -y ellos mismos lo saben- parámetros como las evaluaciones, los tiempos de retención y titulación oportuna. (Entrevista académico)

> Todavía está en el colectivo el éxito académico del estudiante [asociado] a las buenas notas, pero como estamos en un modelo por competencias considero que más que un estudiante con buenas notas, debiera ser un estudiante que domine las competencias declaradas en su perfil, porque puede tener muy buenas notas, pero no necesariamente desarrollar sus competencias. (Entrevista académico)

Desde el punto de vista institucional, el éxito académico es favorecido por los apoyos, sistemas y dispositivos que viene implementando la universidad, el trabajo docente y los aspectos personales del estudiante.

> [El éxito académico] depende de tres elementos, el estudiante tiene que tener motivación, tiene que tener ganas de aprender porque si no, no sacamos nada. El docente tiene que tener la capacidad de enganchar con el estudiante en sus formas de aprendizaje y en sus estilos de aprendizaje, sus formas de poder aprender y mejorar. Y la institución tiene que poner el soporte. Porque, por ejemplo, los estudiantes actuales son muy visuales, mucho de video y cosas por el estilo, entonces si la plataforma de la universidad no permite trabajar con eso, se hace más complejo. (Entrevista académico)

Los académicos demuestran progresivamente un rol activo más allá de lo académico, sin que ello implique la ausencia de resistencias que han sido superadas en el tiempo.

> No te voy a mentir que no nos quejamos, pero somos muchos del concepto de para qué me voy a quejar si no los voy a cambiar. Si yo no les hice clases en el colegio no puedo pedirles ahora que sean como yo quisiera que fueran para mi clase. Por lo menos, lo que es el área disciplinar, siempre he sido bien dada a trabajar con los estudiantes y, entre comillas, rellenar vacíos, hasta de presentación personal, de exposición, que cuando uno les dice "venga formal", (…) hay que decirles a las chiquillas que no es minifalda, es formal. (Entrevista académico)

Desde el punto de vista de las funciones docentes, los académicos tienden a avanzar gradualmente hacia la centralidad del aprendizaje y el foco puesto en el estudiantado, en un proceso que no está exento de renuncias, despojos y nuevas apropiaciones.

> Había un chico que se levantaba a las 4 de la mañana, tenía que sacar a los animales al potrero. Había fallecido su papá entonces estaba a cargo del trabajo, sacaba los animales los dejaba en el campo, bajaba a su casa se cambiaba de ropa, se subía a la micro a las 5 y tanto, no alcanzaba a llegar a las 8:30 -en ese tiempo las clases eran a las 8:30 ahora las adelantaron a las 8:00 que es una lesera-, y decía "a mí me cierran la puerta profesora, 8:40 y me cierran la puerta". (Entrevista académico)

En el balance de lo que representa el ingreso a la universidad, los costos y beneficios identificados por los jóvenes ponen de manifiesto lo siguiente: los costos personales tienen relación con el deterioro

en su calidad de vida, la pérdida de tiempos personales para dedicar a la familia y sus relaciones amorosas y afectivas y otros espacios de desarrollo personal (participación en deportes, religiosa, entre otros). Los jóvenes se encuentran en la encrucijada de tener que elegir hacia dónde orientan sus esfuerzos y renunciar a algunos ámbitos de su vida personal, dado que son conscientes que la universidad no otorga facilidades para un desarrollo equilibrado. Desde su condición de EMTP la balanza se inclina hacia responder a la racionalidad que impone la exigencia universitaria.

> Levantarse temprano, acostarse tarde, hacer trabajos hasta muy tarde, de repente no dormir, y no estar con la familia. De repente no nos vemos porque de verdad vengo a puro dormir a la casa, porque en realidad de lunes a viernes estoy en la universidad, todo el día y sábado y domingo estoy trabajando todo el día, entonces como que no hay, o sea, sí hay comunicación por temas de *Whatsapp,* de llamadas. (Entrevista estudiante)

> Al principio yo era atleta y voy a la iglesia, entrar a la universidad, ir a la iglesia, ser atleta, que tienes que ir a [competencias] internacionales, que tienes que perder clases. Hay que elegir o una o la otra, porque la universidad no te da la facilidad para hacer todas las cosas, entonces elegí al final la universidad. (Entrevista estudiante)

Como beneficio de estar en la universidad, los entrevistados expresan que han tenido la oportunidad de alcanzar seguridad en sus capacidades, organizarse y responder progresivamente a las exigencias de su formación. Asimismo, valoran las experiencias de otros como conocimiento práctico que contribuye al propio aprendizaje. Cuando se refieren a su futuro, reconocen el compromiso que asumen con sus familias y en los aprendizajes que adquieren para la vida. Es interesante cómo los jóvenes se movilizan a partir de la motivación intrínseca y la percepción de que son ellos los que controlan su vida, valorando positivamente el esfuerzo que realizan para mantenerse en la universidad.

> Los beneficios de estar en la universidad, en mi familia, veo el orgullo de mi mamá y mi papá, y para mí eso es todo. Veo, por ejemplo, cuando estoy en práctica puedo ayudar a un niño que tiene problemas de conducta fuerte y puedo llegar bien a él, eso también es importante. Son muchos más los beneficios, porque lo otro es parte más de gestión interna, tal vez me cuesta gestionar los tiempos, es que la universidad demanda harto tiempo, pero también si soy organizado también puedo. (Entrevista estudiante)

> El mayor beneficio para mi desarrollo personal es estar en un proyecto con un profesor, eso nunca lo había pensado, o el tener un buen promedio, no echarme ningún ramo (...) se infla el pecho con eso, porque uno sabe lo que cuesta, el costo es la dedicación que uno le pone. (Entrevista estudiante)

Percepción docente de la juventud.

Veo una conformidad de los estudiantes, ellos quieren que sea todo tan light, sí, así los veo.

Los discursos sobre las juventudes actuales se articulan destacando características de orden personal, cultural y social. Se los describe como sujetos inmaduros, una especie de quinto medio cuando ingresan a la universidad; solitarios y con escasa orientación y claridad respecto a decisiones y rumbos a seguir con tendencia a la frustración; hacedores en tanto imaginan su relación con el mundo y el aprendizaje desde la acción y fuertemente conectados con la tecnología y las redes sociales y, por tanto, influenciables.

> Yo veo estudiantes que son en general más solos, que tienen poca orientación o no la han sabido aprovechar, estudiantes que no tienen interés por nada, o sea llegaron aquí como, muchas veces, como pajaritos para ver qué ocurre, muy en las nubes, cuesta que sepan que están en la universidad, que no están en el colegio. Son muy pocos los que llegan con las cosas claras, muy inmaduros, increíblemente inmaduros, muy aficionados a todo lo tecnológico, la lectura y la escritura es como si estuvieran escribiendo por *Whatsapp*, entonces tenemos que preocuparnos de esas cosas, o sea, a ver, esto no es *Whatsapp*. (Entrevista académico)

Particularmente en el estudiante técnico profesional se reconoce su capacidad práctica de enfrentar la realidad a partir de la acción.

> A ellos les cuesta menos hacer experimentos, por ejemplo, y se han imaginado más el mundo haciendo. En cambio, los de liceo que estudian para la PSU y sacan un buen puntaje, es más de conocimiento de su mundo. Y de cosas hechas, porque para relajarse generalmente ven películas. (Entrevista académico)

Los estudiantes tienen una experiencia cotidiana marcada por sus condiciones de vida en la ruralidad, con amplias distancias territoriales respecto a lo urbano y los artefactos de la modernidad. Con ello, han tenido que sobreponerse a choques culturales, discriminación, machismo, distancias que, en un primer momento, no advierten como una condición de desigualdad estructural y la enfrentan desde su vivencia individual, haciendo todo lo posible por romper las brechas.

> Hay muchos alumnos que son de afuera que tenemos que empezar el día a las ocho de la mañana, bueno a las seis cuando se levantan y terminarlo a las once, doce de la noche. Yo vivo acá en Temuco, pero igual los días miércoles tengo que levantarme a las seis de la mañana y no salgo de aquí hasta las siete y media de la tarde. Entonces eso implica estar fuera de la casa todo el día, y de repente uno no tiene para comer, y tenemos que aguantar todo el día, porque tienes que estar aquí estudiando, aprendiendo. (Entrevista estudiante)

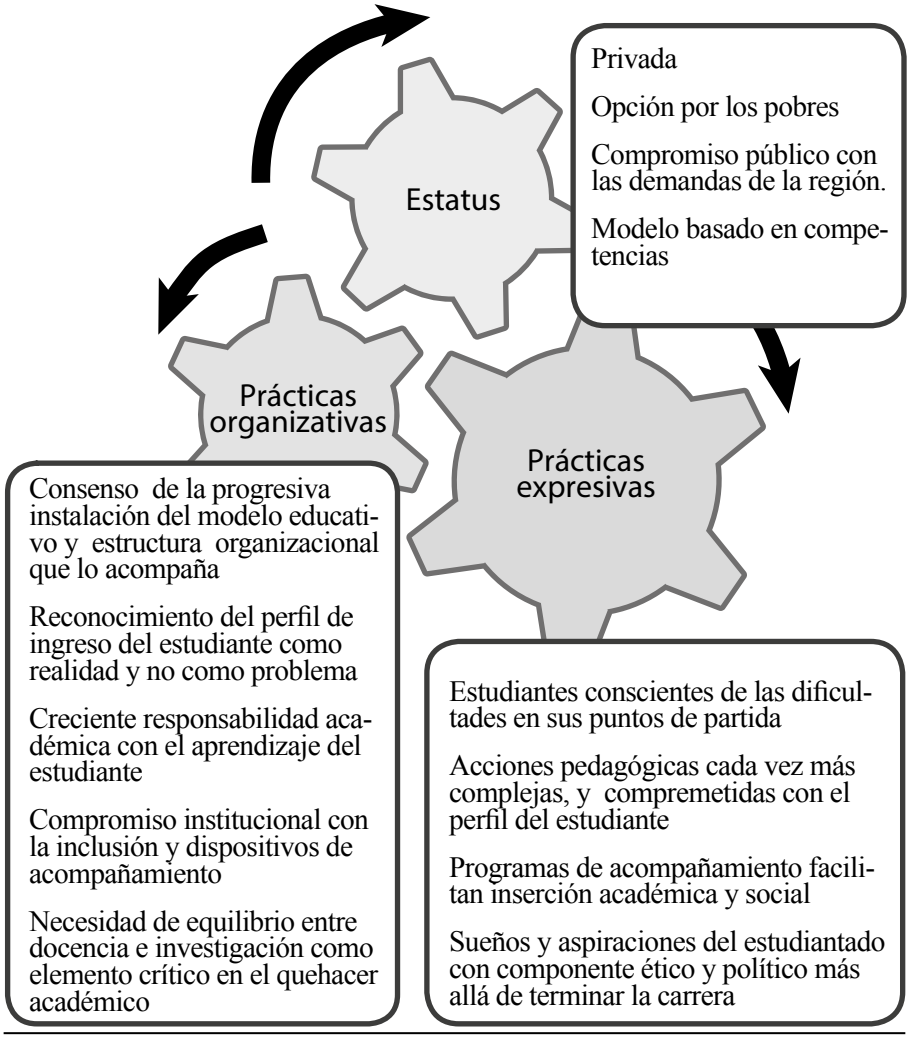
> Es un pueblito chiquitito (…) en mi casa hay que salir a buscar leña, hay que picarla, hay que ordenarla, hay que picar tierra para poder sembrar, entonces igual es como pueblo y campo. Entonces igual de repente en la universidad me he puesto a llorar por cómo es allá. (Entrevista estudiante)

Los entrevistados manifiestan estar conscientes de las contradicciones que presenta la juventud actualmente. Son críticos respecto a la falta de compromiso y conformidad con lo mínimo que demuestran en su día a día. Reclaman falta de autonomía de sus pares para enfrentar la vida universitaria y cuando deben hacerse responsables de sus aprendizajes. También respecto a la pérdida del respeto hacia la figura de autoridad del profesor.

> Veo que ellos piensan que la universidad es como un trámite. Estoy súper de acuerdo con una educación gratis, pero si no es de calidad y si tampoco hay motivación de los estudiantes no le encuentro ningún sentido. Por ejemplo, cuando entré me acuerdo que me iba mal en un ramo, me frustraba tenía que ir a ayudantía (…) tutoría. Pero, por ejemplo, ahora no van, o si me va mal soluciónelo usted profesor, o es su culpa, yo estudié es su culpa, entonces veo una conformidad de los estudiantes que quieren que sea todo tan *light*. (Entrevista estudiante)

> Actualmente a los chicos les da lo mismo que el profesor está explicando cosas que realmente son muy relevantes, y el profesor "por favor chicos, tomen atención, que esto es importante" y nada, ninguna atención hacía a él, que a veces es primordial. Y no es por el bien del profesor, sino por el bien de ellos, como que no es tanto ese respeto hacia la autoridad. Se ve en las clases, los chicos no tienen la misma dedicación de tomarle atención al profesor, de respetarlo. (Entrevista estudiante)

Figura 2: Síntesis panorámica del *habitus* institucional y *habitus* del estudiante EMTP, caso B



Fuente: Elaboración propia.

III.3. Caso C

III.3.1. Marco institucional

Se presenta información del Caso C que fue sistematizada desde documentos oficiales de la institución tales como planes de desarrollo estratégicos, proyecto educativo institucional, modelo formativo, entre otros. Con estos datos se construyó una primera aproximación al *habitus* institucional, que se muestra en la tabla 20.

Tabla 20
Marco institucional

	Elementos de permanencia	Nuevo
Misión 1993-2025	Atenta y comprometida con los desafíos regionales y del país. Búsqueda de la excelencia académica a través de la investigación científica. Vinculación permanente con el medio externo. Formación integral de personas inspiradas por la fe y la ética cristiana.	Espíritu de servicio.
Rasgos identitarios	Lo regional y la vocación de servicio. Orienta su quehacer a los desafíos y necesidades del contexto sociocultural de la región, Chile y el mundo globalizado. Busca articular la fe, la razón, la ciencia y la cultura. Postula una concepción de educación a lo largo de la vida, definiéndose como una universidad abierta. Desafío en la formación integral del estudiante desde una perspectiva cristiana.	
	Modelo formativo	Área curricular
Proyecto educativo institucional	Sello humanizador y cristiano que busca contribuir en el desarrollo integral del estudiante y la formación a lo largo de la vida. *Currículum* orientado a competencias y resultados de aprendizaje centrado en el estudiante, a través dominios cognitivos, procedimentales, y actitudinales.	Formación General: conocimiento interdisciplinario para una formación integral.

Continúa

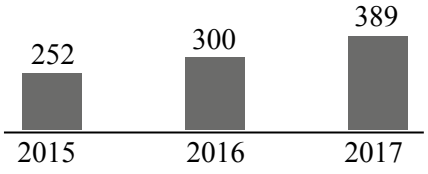
Proyecto educativo institucional	Enfoque pedagógico integrado: el contexto sociocultural del estudiante es clave.	Formación Disciplinar: apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes propias de la disciplina. Formación Profesional: conocimientos y habilidades propias de la profesión (saberes, procesos y aspectos instrumentales y valóricos).
Planes de acceso y permanencia inclusivo	Programa PACE. Programa de Atracción de Talentos en Pedagogía. Programa de Apoyos y Recursos para la Inclusión.	

Fuente: Elaboración propia, en base a documentos institucionales.

III.3.2. Caracterización del perfil de estudiante EMTP que ingresa a carreras profesionales periodo 2015-2017

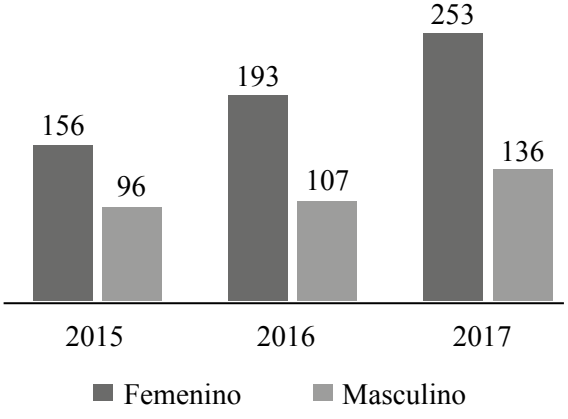
A partir de la base de datos entregados por la institución para los periodos en estudio, se observa un crecimiento sostenido de la matrícula de estudiantes EMTP de primer año en carreras profesionales, destacando la feminización de la matrícula que registra un promedio de 63%.

Gráfico 11. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, período 2015-2017



Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Gráfico 12. Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, por género en el período 2015-2017



Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Los estudiantes procedentes de EMTP en un 87% son procedentes de la región del Maule, específicamente de las comunas del Maule norte, como Teno, Curicó y Molina. En cuanto al nivel socioeconómico, se concentran en los 2 primeros quintiles, correspondiendo a un ingreso per cápita familiar de $62.090 y $106.214, respectivamente.

Tabla 21
Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según región de procedencia (2015-2017)

Región	2015	2016	2017
Región de Maule	227	264	332
Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	21	29	49
Región del Bío-Bío	2	1	5
Región Metropolitana	2	5	1
Región de Coquimbo	0	0	1
Región de La Araucanía	0	0	1
Región de Valparaíso	0	1	0

Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Tabla 22
Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según comuna de procedencia, período 2015-2017 (ranking 5 mayores ingresos)

Comuna	2015	2016	2017
Talca	93	123	141
Curicó	50	43	64
Teno	14	17	26
Molina	16	16	20
Linares	12	10	17

Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Tabla 23
Estudiantes EMTP matriculados en pregrado, según quintil de ingreso (2015-2017)

Quintil	2015	2016	2017
I	177	155	170
II	42	89	124
III	18	33	31
IV	13	21	19
V	2	2	6
Sin información	0	0	39
Total año	252	300	389

Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

Respecto al desempeño de los estudiantes en la PSU se observa una baja en el promedio general, así como en el máximo y mínimo respectivamente. Estos últimos, probablemente, sean parte de programas de inclusión que tiene la institución. Por otro lado, la mayor concentración de matriculados EMTP está en las carreras de Pedagogía general básica y Agronomía. En tanto, la carrera de Medicina muestra la participación de dos matriculados en el período de estudio.

Tabla 24
Puntajes promedio PSU de EMTP matriculados en pregrado (2015-2017)

Puntajes PSU	2015	2016	2017
Puntaje promedio anual	542,4	548,4	524,1
Puntaje promedio PSU máximo	713,0	687,0	649,0
Puntaje promedio PSU mínimo	475,0	475,0	327,0

Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por universidad (diciembre, 2018).

III.3.3. Estatus institucional

Para facilitar la lectura de los resultados obtenidos en las entrevistas, se presenta la Tabla 25 que sintetiza las dimensiones del estatus, prácticas organizacionales y orden expresivo de los diversos actores.

Tabla 25
Síntesis del estatus según unidades institucionales

Estatus	Unidades institucional
Privada	Vocación de servicio. Marco ético cristiano.
Regional	Matrícula de procedencia regional. En diálogo con el medio externo público y privado. Formación pertinente a las necesidades regionales.
Excelencia	Implementación de modelo de gestión gerencial. Tránsito a la universidad compleja con énfasis en investigación. Implementación de sistemas informáticos y de calidad.
Identidad	Con tradición histórica. Orientación al servicio.
Proyecto educativo institucional	Modelo formativo orientado a competencias. Centralidad en el estudiante. Compromiso con formación integral.
Nicho de *expertise*	Educación. Salud. Formación valórica.
Desempeño en docencia	Debilidades en: insuficiente información cualitativa que dé cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje; necesidad de fortalecer las competencias directivas e investigación en docencia; necesidad de permear la gestión de calidad en la cultura institucional. Fortaleza vinculada a resultados de progresión, retención y titulación oportuna sobre el promedio regional.

Fuente: Elaboración propia, a partir de entrevista a unidades institucionales (abril, 2019).

Titularidad, misión, identidad y proyecto educativo.

Formar a profesionales que sean competentes para el servicio de nuestra región.

La universidad C es de titularidad privada y se posiciona en la comunidad regional desde la vocación de servicio. Las conversaciones advierten que la dimensión regional cobra sentido en el ejercicio que realizan los profesionales egresados cuando abordan las necesidades del medio regional desde un marco ético cristiano. Apuestan al desarrollo de la calidad de vida y el bienestar de la población.

> Tenemos [el deber] de estar al servicio del país o de alguna comunidad o localidad. Somos una universidad que se destaca por ser regional (…) donde el sello de la gran mayoría de nuestras carreras y de nuestros estudiantes (…) es la vocación de servicio. Eso se puede ver, por ejemplo, en las diferentes evaluaciones que se realizan a nivel nacional o a través de los procesos de autoevaluación. (Entrevista institucional)

También lo regional se expresa en la pertinencia de su oferta educativa, la cual se orienta a la satisfacción de las necesidades de la región en la que es posible identificar su componente rural, con una población que tiene una débil estructura de oportunidades en el ámbito educativo y sociocultural, entre otros. Destacan, además, los vínculos con los distintos actores públicos y privados de la región.

> Somos regional, una institución con mucha presencia en la región, reconocida por su trabajo con las comunidades más desfavorecidas con la ruralidad y el rezago. Por ejemplo, cuando fue el incendio de Santa Olga, la universidad que llegó a trabajar con las personas y la comunidad fuimos nosotros. (Entrevista institucional)

Se concibe la idea de ser una universidad de excelencia, lo que se asocia, principalmente, al tránsito a la complejidad, fundamentado en la modernización de la gestión institucional y el desarrollo de la investigación científica. Se menciona cómo la universidad, en los últimos años, ha desplegado una serie de estrategias para desarrollar calidad y eficiencia en todos sus procesos, lo que da cuenta del tránsito de un modelo colegiado a uno gerencial. De igual modo, se reconoce que la institución, en el último tiempo, ha hecho un esfuerzo importante por fortalecer el área de investigación, aunque identifican que no es su nicho de *expertise*. Asimismo, se manifiesta que parte de esta transformación ha sido impulsada desde las nuevas reglas del juego en el sistema de educación superior.

> Hoy día, una de nuestras principales debilidades como universidad es la productividad en la investigación. En los últimos años hemos hecho un esfuerzo importante por fortalecer el área de investigación, aunque claramente la universidad por años estuvo enfocada en la docencia. Gran parte de este cambio ha sido impulsado desde el sistema de educación superior. (Entrevista institucional)

Como parte de los procesos de modernización institucional, destacan una serie de transformaciones en el ámbito de la gestión administrativa y académica. Diseño e implementación de sistemas de información orientados a facilitar la toma de decisiones; convenios de desempeño académico por facultades que permiten la planificación, ejecución y evaluación de la gestión de las unidades académicas alineadas con el plan de desarrollo estratégico institucional; y la creación de diversas unidades para el acompañamiento, seguimiento y control del quehacer institucional.

> Calidad y la eficiencia de los procesos académicos y administrativos. La innovación en los procesos de enseñanza, y la capacidad de satisfacer las expectativas de nuestros grupos de interés, principalmente del estudiante. Si logramos cumplir esas cuatro ventajas competitivas entonces somos de excelencia. En términos de eficiencia en los procesos, hoy día se está trabajando en el SAP, este es un sistema que te permite instalar buenas prácticas, por lo tanto, el hecho (…) de informatizar nuestros procesos que hoy día gran parte son manuales, nos debiera permitir ser más eficientes y dar respuesta en tiempo cero. (Entrevista institucional)

Se reconocen ciertos rasgos identitarios que guían el actuar institucional. La concepción cristiana del hombre es una noción que se implementa a través de distintos niveles. En un macro nivel, en los instrumentos institucionales que son permeados por esta concepción, se menciona el proyecto educativo institucional, el modelo formativo y el plan de desarrollo estratégico. A nivel micro, se advierte que la universidad posee un ambiente familiar, acoge al estudiante y el actuar de los profesionales egresados se caracteriza por su orientación al servicio, sello ampliamente reconocido por el medio externo.

> Cuando levantamos el plan de desarrollo estratégico actual, en informes cualitativos que realizamos con gente externa, principalmente con empleadores, distinguen en nuestros egresados un sello distinto que es el servicio. Los empleadores dicen que el sello de nuestros estudiantes es que son chiquillos respetuosos, afables, que tienen buen trato con los pacientes, por ejemplo, que tienen una cercanía en el trato con las personas, y pareciera que eso es bien valorado. (Entrevista institucional)

En el ámbito de la docencia, los entrevistados señalan que el proyecto educativo institucional y el modelo formativo, centrados en la formación integral del estudiante y en una concepción y práctica distinta de la docencia, constituyen instrumentos de creación reciente que han demandado esfuerzos importantes por avanzar en su implementación. Al respecto, el modelo formativo declara que el aprendizaje tiene como actor principal al estudiante, guiado por una robusta formación valórica que se expresa en las competencias genéricas.

> Desde la dirección de docencia se hicieron varios cambios hace tres años atrás, relacionados precisamente con focalizar la atención en los estudiantes. Se creó la unidad de apoyo al aprendizaje para acompañar al estudiante durante (…) el primer año. Esta unidad, de alguna manera, ha contribuido a que se visualicen más las necesidades de los estudiantes y, de alguna manera, se le den los apoyos que requieren en virtud de las diferentes temáticas y necesidades que ellos tienen, que van desde apoyo psicológico, psicopedagógico, académicos, ¿te fijas?, en las distintas áreas. Y también, de alguna manera de socialización al interior de la universidad, también con actividades que ayudan a que los estudiantes se incorporen a la vida universitaria ¿ya? Eso yo diría que es una unidad clave, que en el fondo cumple un papel relevante respecto de los estudiantes. (Entrevista institucional)

En su proceso de elaboración, el proyecto educativo institucional y el modelo formativo fueron diseñados de manera participativa con la comunidad universitaria, para lo que se generaron espacios de encuentro y reflexión entre académicos, funcionarios y estudiantes. En tanto, en su etapa de implementación, el modelo formativo ha significado para la institución una reorganización de la estructura organizacional que acompañe los procesos de capacitación docente, las innovaciones al currículo de las carreras y el acompañamiento al estudiante por parte del académico.

> Esto se empezó a trabajar como el 2013 en la dirección de docencia, lo que pasa que la universidad estaba trabajando en un modelo por competencias, esto por los proyectos Mecesup, pero no había un marco orientador cada carrera interpretaba el enfoque por competencias a su manera. Entonces era necesario construir un marco que ordenara el trabajo docente. Se creó una comisión compuesta por académicos de todas las facultades, se hicieron varios talleres, y se socializó la propuesta. Costó ponerse de acuerdo, sobre todo con las competencias genéricas, pero salió. (Entrevista institucional)

Nicho o área de *expertise*.
Nuestra expertise viene de la historia.

La *expertise* de la universidad tiene que ver con su origen histórico, que parte en la década del 50 como centro de formación para profesores. Su nicho fundacional se identifica con el área de las pedagogías, dirigidas principalmente a la formación de profesores. Se advierte también el área de la salud que partió

su desarrollo en la década del 70 y que ha prolongado su oferta hasta hoy. Ambas áreas se consideran consolidadas, por su posicionamiento a nivel regional y la formación de cuadros académicos expertos en las disciplinas. Destacan que, en las últimas décadas, se han desarrollado las ingenierías y las ciencias sociales y económicas. No obstante, se advierte que un componente importante en la formación es la línea valórica del estudiante, la que busca desarrollar una impronta orientada al servicio a la comunidad.

> Viene de la historia, nosotros partimos como una escuela normal de formación de profesores, de ahí nuestra experiencia en educación. Cuando fuimos parte de la (…) se desarrolló el área de la salud, eso es como nuestro nicho. Pero también pienso en la formación valórica más que nada, que está plasmada en las diferentes normativas institucionales. En este caso el proyecto educativo, por ejemplo, que tratamos de resguardar al interior de la institución que se cumpla durante la formación. Eso se refleja también, por ejemplo, en las competencias genéricas o transversales que se explicitan en los diferentes proyectos formativos de las carreras y que, además, se van midiendo a través de diferentes estrategias. (Entrevista institucional)

Respecto al crecimiento de la institución, la creación de nuevas carreras ha conciliado el compromiso con las necesidades de la región y los requerimientos de financiamiento institucional.

> Nosotros, cuando hicimos análisis comparativo con otras instituciones, nuestro nivel de ingreso es mucho menor. Casi el 100% de nuestro ingreso proviene del arancel de pregrado *versus* otras instituciones que tienen un gran porcentaje que proviene de la diversificación de recursos. Entonces, la única posibilidad (…) de generar ingresos es crecer en matrícula y, de hecho, si tú revisas el plan estratégico nuevo el énfasis viene en pregrado, crecer en matrícula de posgrado, en educación continua, en las prosecuciones de estudio, los diplomados, cursos, postítulos todo eso, eso es lo que nos va a permitir crecer. (Entrevista institucional)

Perfil del estudiante.

Los estudiantes son regionales.

El perfil del estudiante, en términos socioeconómicos, se caracteriza por ser de los dos primeros quintiles con más de un 80% de matrícula regional, procedentes de establecimientos municipales y particular subvencionados, todos factores que indican un alto nivel de vulnerabilidad.

> La universidad el 2017 tenía un 4% [de estudiantes de colegios] particular pagados, 40% municipal, 56% particular subvencionado. De ese 40%, el 23% de los estudiantes ingreso 2017 venían de liceo técnico profesional. (Entrevista institucional)

> El 71 % es del primer y segundo quintil, la mayoría son de la región, pero tenemos de la sexta. Mira, la matrícula de este año que fueron 2.300 y tantos estudiantes, el 81% es de la séptima región, el 14,7% es de la sexta y el 4,6% proviene de otras regiones, de Chillán, de la octava. (Entrevista institucional)

Desempeño de la universidad.
En la búsqueda de un alineamiento constructivo.

Las unidades identifican como nudos críticos en la docencia la gestión de los datos. Se cuestionan dos aspectos, uno que se relaciona en cómo se construyen los datos del desempeño de la docencia por el excesivo hincapié en los resultados como tasas de aprobación, retención y titulación oportuna, entre otros. Advierten la necesidad de generar información de la experiencia del estudiante y/o docente en los procesos de enseñanza aprendizaje. Un segundo aspecto, se asocia con la necesidad de fortalecer la formación en competencias directivas y gestión del currículo en las autoridades que lideran la docencia.

> Las unidades de análisis institucional trabajan con *big data*, nosotros no tenemos *big data*. Entonces, cuando me piden un informe de gestión de una facultad me dicen, "pero esto está todo bueno", claro, como dato duro, pero todo el proceso entre la expectativa del estudiante y lo que realmente se le entrega en términos académicos, esa partecita la desconozco porque no tengo *big data*. Entonces, solo analizo el desempeño en términos de dato duro, pero en términos más perceptivos, más cualitativos, no logro ver lo que pasa en el aula, que es lo mismo que le debe pasar a docencia, es la caja negra, no sabemos lo que pasa en el aula. (Entrevista institucional)

> El desafío es grande, siento que tenemos directores de escuela que son comprometidos, pero siento que también en el caso de la dirección de docencia, se tiene un debe con ellos, en el sentido de entregarles más herramientas de gestión curricular. A veces, aprenden de lo que le dice el otro director de su facultad, pero no existe un alineamiento institucional, no existe (…) un programa para formar a estos nuevos directores de escuela. Debería haber un programa de inducción para cada uno, por ejemplo, directores nuevos, o podríamos poner un director más antiguo acompañando a este director nuevo dentro de los procesos, porque igual es angustiante la gestión curricular, académica o administrativa. Uno de nuestros desafíos es crear un modelo de

> gestión curricular al interior de la dirección de docencia, donde se especifique, por ejemplo, la relación que tienen con los directores, los diferentes servicios que brindamos (…) eso también les va ayudar a ellos en su función. (Entrevista institucional)

Se menciona que la investigación en docencia es una debilidad y se reconoce que no existen, desde la unidad de docencia, orientaciones para incentivar estos procesos, lo que explicaría en parte la escasa indagación y autoobservación de los procesos formativos por parte de los académicos. En el proceso de instalación del modelo formativo se identifican una serie de inconvenientes, como el insuficiente desarrollo de mecanismos de seguimiento del currículo, y acompañamiento a los académicos en el desarrollo de sus actividades curriculares, entre otros.

> Es que las principales debilidades que se detectaron fueron que no hacemos investigación en docencia y, por lo tanto, ahí estamos al debe, no hay articulación. No tenemos instrumentos para medir el perfil de egreso y evidenciar resultados, por lo tanto, no estábamos haciendo el seguimiento adecuado. (Entrevista institucional)

> Lo que se denomina el alineamiento constructivo entre las estrategias y la evaluación, porque finalmente a raíz de las encuestas también que se aplican a los estudiantes, ellos dicen que las mayores falencias que encuentran en sus profesores, son precisamente en la parte evaluativa, no tanto en cómo se desarrolla la clase. La debilidad más grande que hay, es que no hay alineamiento constructivo entre la metodología y la evaluación. (Entrevista institucional)

Entre las fortalezas destacan los indicadores de progresión y retención, titulación oportuna, entre otros, que sitúan a la institución por sobre el promedio regional.

> Son sumamente buenas, la titulación oportuna y la tasa de empleabilidad, a pesar que no sabemos la pertinencia del empleo, son unas de las mejores. Puede ser, o puede ser por eso que conversamos al principio, que como existe una mayor cercanía entre el académico y el estudiante se logra ahí una afinidad distinta y logramos retener el chico acá. (…) como hay un acompañamiento a nivel de primer año, en ese sentido, tenemos buenas tasas de retención y cuando miramos en términos globales, de segundo y tercer año un poco más bajo, te estoy hablando de una tasa de retención del 87% *versus* una del 72,75%. (Entrevista institucional)

Políticas de acceso inclusivo.

Cómo vinculamos el currículum de la media con el currículum de la educación superior.

La institución actualmente cuenta con programas de acceso, como talentos pedagógicos, impulsado desde las políticas del MINEDUC, en el marco del fortalecimiento de la formación inicial de profesores, el programa *ranking* 850 que lidera la USACH, y programas de acceso inclusivo, para estudiantes con discapacidad física, visual o auditiva.

De los programas de política pública, se encuentra el PACE. Más allá de los programas de acceso inclusivo, la universidad no dispone de mecanismos de acceso específico para los estudiantes EMTP. No obstante, se advierte que los ingresos de talento pedagógico y PACE, en su mayoría, son de procedencia técnico profesional. En cuanto a procesos de reconocimiento de aprendizajes previos de los estudiantes EMTP que ingresan, se señala que no existe institucionalmente una política al respecto.

> Lo que he visto tiene que ver con cómo vinculamos el *currículum* de la media con el *currículum* de la educación superior, no sólo el reconocimiento del aprendizaje previo que eso es más bien del sujeto que da una prueba y se convalidan cursos, sino (…) cómo logramos que el currículo del TP finalice con el título profesional. Sé que el DUOC tiene una buena experiencia en eso, porque acompaña a colegios específicos liceos específicos técnicos y luego se conducen a los estudiantes a sacar el título técnico profesional en el DUOC.
>
> A nivel de educación superior creo que nos hace falta una revisión más en profundidad del *currículum*, ver donde se puede hacer este trabajo de continuidad. Porque está en el discurso, porque esta institución tiene un CFT primo hermano de la misma (…) pero todavía funciona desvinculadamente, y si bien ha habido esfuerzo por hacer articulación es un esfuerzo más bien testimonial, son personas que van tratando de tejer entre una y otra algunas redes, pero aún nos falta. (Entrevista institucional)

III.3.4. Prácticas organizacionales

Tabla 26
Síntesis de las prácticas organizativas según unidades institucionales y académicos

Instalación del modelo por competencias	
Unidades institucionales	Académicos
Modelo formativo en proceso de instalación. Esfuerzos institucionales en la transferencia del modelo y fortalecimiento de la docencia. Existencia de unidades de apoyo institucional para estudiantes y académicos. Reflexión y diálogo con la comunidad en el diseño del modelo formativo. Esfuerzos institucionales en crear soporte de acompañamiento docente y fortalecimiento de la docencia.	Reconocimiento del esfuerzo institucional en la transferencia del modelo y fortalecimiento de la docencia. Existencia de unidades de apoyo institucional para estudiantes y académicos. Reconocimiento de la complejidad que enfrenta la docencia derivada del perfil de ingreso del estudiantado. Necesidad de equilibrio entre docencia e investigación como elemento crítico en el quehacer académico.
Coordinación de la acción académica	
Unidades institucionales	Académicos
Existencia de mecanismos institucionales tales como sistemas informáticos, procesos de diagnósticos, reuniones, entre otros. Esfuerzo institucional por superar trabajo balcanizado de unidades. Escaso seguimiento y acompañamiento institucional al trabajo docente. Cobertura insuficiente de las acciones de acompañamiento y nivelación del estudiante más allá del primer año de formación.	Proceso de formación (preparación y capacitación) docente en modelo por competencias. Cobertura insuficiente de las acciones de acompañamiento y nivelación del estudiante más allá del primer año de formación. Reconocimiento de un perfil de ingreso del estudiantado con demandas formativas, que desafía las competencias pedagógicas de los académicos.

Continúa

Gestión de la heterogeneidad	
Unidades institucionales	Académicos
Existencia de programas de acceso inclusivo externos. Presencia de programas de acompañamiento y nivelación que requieren prolongarse a cursos superiores. Perfil del estudiante EMTP caracterizado por bajas expectativas educativas de sus docentes, brechas de contenidos y conocimientos previos, desorientación vocacional, bajos ingresos económicos, rurales, trayectoria educativa exitosas. Valoración del componente socioemocional en los programas de acompañamiento al estudiantado.	Reconocimiento y valoración de la unidad de acompañamiento al estudiantado. Presencia de programas de acompañamiento y nivelación que requieren prolongarse a cursos superiores. Valoración del componente socioemocional en los procesos de enseñanza aprendizaje, pero sin correlato con las competencias del académico en esta área. Perfil de ingreso del estudiantado complejiza el trabajo docente. Dificultad para sintonizar las características del perfil del estudiante y las demandas disciplinares de las diversas carreras.

Fuente: Elaboración propia, a partir de entrevista a unidades institucionales y académicos (abril, 2019).

Formación del académico para la docencia universitaria.

La universidad de hoy es distinta a la que ellos pensaron. Esa universidad prácticamente no existe.

En las unidades institucionales se advierte que existe una disociación entre el modo de enseñar del docente -que en su mayoría fue formado en el modelo academicista- y el nuevo perfil del estudiante que requiere un cambio en las formas de generar aprendizajes. Se plantea la necesidad de que los académicos se hagan conscientes de esta situación y que el modelo formativo, para su implementación, debe reconocer al estudiante real.

En tanto los académicos se muestran claros respecto de la envergadura del trabajo a desarrollar en un contexto de complejidad, por lo que significa trabajar con diversidad y déficits académico del estudiante.

> Muchos académicos siguen pensando y lo que dicen "estos cabros que entran con estos puntajes tan bajos, que no saben escribir, que no saben leer, y que no saben esto y que no saben lo otro" se centran en lo que les falta, no en el potencial que tienen los estudiantes. La gente tiene que cambiar la visión, se centran en el problema, no en la solución ¿me entiendes? Se centran en todo lo que les falta. Y resulta que todo lo que les falta, hoy le falta a todo el mundo, les falta a todas las generaciones en la [institución]. (Entrevista institucional)

> Porque tengo la impresión que estos chicos que llegan de la enseñanza media técnico profesional cada día (…) llegan con más falencias. O sea, mi percepción es que cada día se le somete a menos rigurosidad, sobre todo en los planos que estamos conversando, donde ellos tienen que hacer un esfuerzo mayor, donde ellos tienen que hacer un análisis mayor, donde ellos tienen que generar más reflexión, más meditación acerca de sus procesos formativos. Ese proceso no lo traen, entonces cuando llegan a agarrar [el hilo] han pasado tres años (…) y el avance en sus mallas con suerte un 30%. Eso es lo que veo, cada día siento que esto se va replicando, por más esfuerzos que hagamos acá en los primeros años, se podrá salvar un 10%, un 12%, un 9% de esos alumnos. (Entrevista académico)

Las unidades institucionales, como también los académicos, reconocen los esfuerzos que la universidad hace para apoyar el trabajo con este nuevo perfil de estudiantes. Aunque ambos reparan en la fragilidad de las condiciones institucionales para llevar a cabo efectivos procesos de seguimiento y acompañamiento en el tiempo.

> Yo creo que se están haciendo esfuerzos [institucionales], valoro súper positivamente todos los esfuerzos que hace el (…) el tema de alfabetización académica, el acompañamiento en matemática, por ejemplo, creo que son esfuerzos importantes que se están haciendo, que está haciendo la universidad. Noto que hay un esfuerzo interesante que el chiquillo que entró a la universidad se mantenga, sea parte de la casa de estudios, que intente terminar en los tiempos necesarios y correctos de su formación. Como que se empiezan a mover todos estos tópicos, [uno los llama a entrevista] viene la mamá, entonces esa red de sostén creo que es súper valorable los esfuerzos que se hacen, como te digo, para mantener y que ojalá cumplan en los tiempos necesarios su formación académica. (Entrevista académico)

> Creo que en el fondo las resistencias [de los académicos] son porque no hay acompañamiento pedagógico, creo que esa es la debilidad más grande. Porque, en el fondo, se han hecho hartos estudios que tienen que ver con mirar al académico, ir a observarlo a la clase, ir a decirle lo que tiene mal. La universidad tiene que tener estos espacios de ayuda, (…) a eso yo le llamo asesoramiento pedagógico para

> los académicos. Tú lo que haces en el diplomado [de docencia universitaria] es dar orientaciones generales, es mostrarle lo que tienen que hacer. Lo que haría es potenciar más [el trabajo] con asesores pedagógicos que acompañen [al docente] que pidan hora y tú vas y lo observas en una clase, "profesor me di cuenta de que le falta esto, yo lo voy a ayudar con tal estrategia", es un *coaching* educativo, eso es lo que tienes que hacer con ellos. (Entrevista institucional)

Destaca que las unidades institucionales tienen conciencia y claridad respecto a los desafíos que implica la implementación del modelo formativo en relación con la docencia y el perfil del nuevo estudiante, aunque señalan que, institucionalmente, no existe un perfil declarado y que está en proceso de levantamiento.

> [En] la dirección de docencia estamos determinando un perfil de ingreso por carrera, nosotros ya tenemos una encuesta de caracterización del estudiante que se le aplica a todos los estudiantes que llegan. Hace mucho tiempo que se hace una caracterización socioeconómica, se hace una prueba de lenguaje, de matemáticas se han ido agregando *test* de habilidades sociales al estudiante. (Entrevista institucional)

Mecanismos de coordinación y seguimiento al trabajo académico.

Para el apoyo docente se están haciendo diplomados, se están haciendo talleres para prepararlos.

Se reconoce en la unidad de dirección de docencia un esfuerzo orientado a la implementación de mecanismos para alinear las prácticas docentes al modelo formativo, entre ellas destaca: i) inducción a los docentes noveles; ii) apoyo profesional para los rediseños curriculares; iii) capacitación en metodologías y didáctica de la enseñanza, evaluación por competencias, TIC, entre otros. Desde el análisis institucional, se indica que hay facultades y carreras más proclives a los apoyos. Por ejemplo, en el área de las tecnologías para la innovación en el aprendizaje destacan carreras como Enfermería y Medicina.

> La dirección de docencia está implementando todos estos mecanismos para poder hacer la bajada a los rediseños curriculares y, desde los docentes, que son los relevantes, que son los que implementan finalmente el currículo en el aula. También existe una unidad en la dirección de docencia para el apoyo docente, que en el fondo se están haciendo diplomados, se están haciendo talleres para prepararlos, y hay algunos proyectos ahí que quedaron andando que en el fondo está focalizándose más en ayudar a que los académicos transiten en estos nuevos requerimientos del modelo formativo que en el fondo básica-

> mente son: alineamientos en las estrategias, en las metodologías de enseñanza, que son metodologías activivas y participativas, y alineamientos en las estrategias evaluativas. (Entrevista institucional)

Los académicos advierten la acción institucional dirigida desde una unidad de apoyo a la docencia para acompañar su trabajo por la vía de acciones formativas que buscan actualizar las competencias del profesorado. Uno de los desafíos que reconocen es poder avanzar a una acción formativa orientada al sujeto y, por tanto, a la centralidad del aprendizaje en un proceso que implica tensiones para aquellos con una formación más disciplinaria y, por ende, academicista.

> Hago rúbricas para todo, porque en realidad muchos de los trabajos podrían ser súper subjetivos, por ejemplo, el tema del análisis de reclutamiento y selección de personas, por ejemplo, que podría ser algo súper subjetivo en ese caso lo que hago es una rúbrica, una pauta respecto de lo que se va a tratar. De los [estudios de] casos también me toca hacer rúbrica (…) nos enseñaron en el diplomado de docencia universitaria, que no había que colocar la respuesta que uno pensara, sino más bien (…) que podría haber diversidad de soluciones, o sea no hay una solución única, sino que lo importante es que conceptualicen y que puedan aplicar. (Entrevista académico)

> Partimos con un proceso sistemático, primero con la dirección de docencia, haciendo cursos los días viernes, cursos bien focalizados, después aparece esta metodología orientada por competencia. Yo, en lo particular, hice un magíster orientado en competencias y de ahí fui un poco evangelizando internamente la importancia de que nos empoderemos, que tengamos más herramientas, que no es solamente ir a pararse a entregar láminas [a los estudiantes]. (Entrevista académico)

Por otro lado, tanto las unidades institucionales como académicas visualizan la tensión que se produce entre las demandas que a la docencia de pregrado plantea el nuevo perfil de estudiante y las exigencias en productividad científica asociada a la investigación y al desafío de transitar hacia una universidad compleja. Existe consenso en la necesidad de buscar un proceso que permita equilibrar ambas demandas.

> Entonces el profesor, además, tiene que preocuparse de investigar para publicar o hacer otras actividades (…) El [docente] está también llegando creo que al límite de su capacidad para responder a todas las cosas que hay que hacer. (Entrevista académico)

En relación al acompañamiento docente, las conversaciones con las unidades institucionales muestran que esta acción se ha focalizado en la formación de los académicos por la vía de la capacitación y

la actualización. Sin embargo, es preciso avanzar en el seguimiento del trabajo docente que asegure la instalación de los procesos en el aula.

Particularmente en la dimensión de docencia, se reconoce la instalación de mecanismos para la mejora continua como reportes a las carreras con los resultados de pruebas de diagnóstico, instrumentos de evaluación de la calidad de la docencia, modelo de evaluación curricular, entre otros.

> Se crearon instrumentos distintos para evaluar al docente en el trabajo de tesis o titulación, para evaluar las prácticas y para evaluar al docente en su cátedra. También en lo curricular se implementó el mecanismo de evaluación curricular, (…) fruto de la aplicación del mecanismo de evaluación curricular se tensionó a las carreras para que rediseñaran. (Entrevista institucional)

Para las unidades institucionales, la cultura organizacional se caracteriza por el trabajo de tipo insular, sin embargo, destacan que en los últimos años la institución ha hecho un esfuerzo importante para alinear el funcionamiento de las distintas unidades.

> Recién ahora estamos avanzando hacia allá, porque nuestra cultura es el trabajo insular (…) hoy se están haciendo cambios, tendría que decirte que desde que estuvo [una persona en la] vicerrectoría, se empezaron a generar cambios en docencia, porque antes era como todo más libre acá en la universidad. El cambio, desde 2014 o por ahí, o desde la llegada de este rector que todo se ha ido modificando y ha ido cambiando. La articulación hoy día entre docencia, la vicerrectoría académica y la VRIP, se ha ido materializando cada vez más. Antes trabajaban de manera parcelada, pero hoy día tienen la mirada más global de mirar la docencia como un todo, hay una mayor articulación ahí. (Entrevista institucional)

Se advierte que, desde la dirección de docencia, existen mecanismos de coordinación con las carreras, a través de las reuniones con directores de escuelas, comités curriculares, el centro de apoyo a la docencia, entre otros.

> Existen varias instancias como, por ejemplo, las reuniones de directores de escuela, también están las reuniones de los comités curriculares donde nuestro equipo de la unidad currículo y evaluación se relaciona con los diferentes comités curriculares donde está el director de escuela y académicos. También está el (...) donde se ofrecen diferentes talleres, cursos, o programas o diplomados [a los docentes]. (Entrevista institucional)

Estos mecanismos de apoyo a la docencia deben enfrentar las formas de trabajo de facultades y carreras, las que se movilizan en función de lógicas academicistas y la especificidad de sus disciplinas.

> Lo que pasa es que ahí hay resistencias, las facultades tienen distintos tipos de resistencia, y hay algunas que son más proclives, pero hay otros que dicen no necesito que me ayuden. Eso es súper visible, se lo puedes preguntar a toda la gente, y te van a decir cuáles son las facultades más resistentes en todas las universidades. ¿Y cuáles dirías tú? Educación. Y pregúntale a cualquier director y te van a decir que los más resistentes son Educación, es así, y es una cuestión paradójica. (Entrevista institucional)

> Creo que esto supone un proceso de institucionalización mucho más fuerte, de un trabajo más coordinado, estoy pensando por ejemplo en el caso del PACE, nosotros vemos esta área del PEM que trabajamos con la enseñanza media. Y la universidad tiene la facultad de educación más grande de la región y la más antigua. Sin embargo, a la fecha no hemos generado ningún trabajo en conjunto, en circunstancias que nosotros tenemos un trabajo directo con 31 establecimientos. (Entrevista institucional)

Mecanismos de gestión de la heterogeneidad.

Programas y su institucionalización: tenemos acompañamiento, tenemos apoyo para los estudiantes de primer año.

Las unidades institucionales destacan los programas de acceso, que datan en la universidad del año 2015 y están representados por: Atracción de Talentos en Pedagogía, iniciatva que es impulsada con la nueva ley de carrera docente; Talento Escolar, que cuenta con la transferencia del modelo del PENTAUC; el 2016 se inicia el programa PACE y el 2017 la universidad se une a la red de *Ranking* 850 que lidera la USACH y el programa Explora cátedra UNESCO.

Producto de la demanda de estos programas y la necesidad de institucionalizar el acceso y acompañamiento de los estudiantes, se crea una Unidad de Apoyo al Aprendizaje que depende de la Dirección Docencia.

> [Existen programas de acceso] el PACE, este año entraron 171 estudiantes por esa vía; el programa PAT, entraron cerca de 20 estudiantes por esa vía; el *Ranking* 850, de varias universidades que reconocen a los chiquillos que tienen 850 como *ranking* en su enseñanza media y también tienen cupo, este año entraron seis acá; y del Programa Conicyt Explora, que es para talentos en la ciencia, para estudiantes que hayan desarrollado talentos científicos o intereses por la ciencia,

> hay un cupo para eso y este año no fue utilizado; y el Programa Semilla, (…) que esperamos que cuando estén saliendo de cuarto medio también tengan un acceso por vía propia. (Entrevista institucional)

Tanto las unidades institucionales como académicas distinguen la Unidad de Apoyo al Aprendizaje del estudiante, la que centra su foco en el momento de inserción inicial del estudiantado para favorecer su permanencia. Sin embargo, afirman que su acción resulta aún insuficiente frente a la cantidad de estudiantes y los requerimientos que progresivamente demandan.

> La [unidad de apoyo a los estudiantes] ha sido fundamental para nuestros estudiantes, estrictamente en lo que es la enseñanza de la matemática ¿Por qué? Porque desde que apareció nacieron alternativas de apoyo, de acompañamiento a los estudiantes, y las hemos usado todas. Tenemos acompañamiento, tenemos apoyo para los estudiantes de primer año, tenemos una muy buena voluntad respecto de los profesionales que trabajan en la [unidad de apoyo a los estudiantes] respecto de atender a nuestros estudiantes en horarios diferentes a los que ellos tienen. También hay un apoyo psicopedagógico importante, ¿por qué?, porque nuestros estudiantes que trabajan tienen que organizar su tiempo de estudio, y que el tiempo de estudio sea provechoso, por tanto, ahí también ellos se contactan con esta gente y ellos le ayudan a ordenarse, respecto de cuál es la mejor estrategia para poder estudiar. (Entrevista académico)

La acción de esta unidad se centra en la nivelación de las áreas de lenguaje, matemática, inglés y química, además de trabajar habilidades socioemocionales. Para el caso de los estudiantes que provienen de establecimientos EMTP, no existe una atención particular.

> Los apoyos no son específicos para estudiantes que vienen de centros de formación técnica. Sí, es algo que estamos como al debe, no hemos hecho la separación, lo que sí yo podría decirle es que, en muchos casos, los estudiantes que son ingresos EMTP, por ejemplo, no tienen gran diferencia en su avance curricular que otros estudiantes. Existen carreras en que sí se marca la diferencia entre un estudiante ingreso EMTP y otro que no, pero en la gran mayoría no existe diferencia entre ellos. (Entrevista institucional)

Se destaca que, a partir de la creación de la unidad de apoyo al aprendizaje, la universidad institucionalizó los programas de acceso y acompañamiento. Sin embargo, reconocen dificultades asociadas a su financiamiento.

> La financiera, definitivamente, la [unidad de apoyo a los estudiantes] desde sus orígenes iba ser financiado por fondos propios institucionales, pero eso ha ido cambiando, sólo el primer año fue así y los otros dos años hemos tomado fondos externos, proyectos. Lo que significa perder mucho tiempo valioso, en que la administración de los proyectos [resta tiempo] a la persona que está para análisis, por ejemplo, para ver si efectivamente un estudiante que viene de EMTP o del PACE tiene el mismo rendimiento en tercer año, que uno que viene de científico humanista, esa persona se la pasa el día haciendo pertinencia, haciendo rendiciones de cuenta, haciendo cuadrar los presupuestos. Partimos con unas condiciones y ahora vamos trabajando con otras, con unas condiciones que te daban estabilidad por tres años, hoy estamos en el día a día. Lo atribuyo a un tema financiero de la universidad, es un tema complejo, se toman decisiones a un nivel en el que uno no participa, sino que llegan las decisiones dadas y ante eso uno tiene dos opciones, aceptarlas y trabajar con esa línea, o no. (Entrevista institucional)

Otra dificultad se asocia al proceso reciente de instalación de la unidad, el que requiere de un tiempo de madurez organizacional para el cambio cultural y, con ello, el tránsito de los académicos a la valoración de la diversidad y el reconocimiento del estudiante.

> Esto es un trabajo progresivo, paulatino, porque no es fácil de un día para otro instalar, por ejemplo, programas de acompañamiento o programas de seguimiento o de acogida o de apoyo al estudiante (…) implica un cambio cultural, implica una socialización de estos programas, implica a lo mejor ver otras realidades, implica seguimiento. (Entrevista institucional)

> Ayer nos llamaron a la [unidad de apoyo a los estudiantes] para reclamar "hasta cuándo aceptaban estudiantes PACE, si no sabían química, no sabían esto, no sabían esto otro". Tuvimos que decir, esto es una política de gobierno si no le gusta lo siento, pero va a tener que asumir a este estudiante. En esta universidad conviven discursos, el de lo justo, el espíritu de servicio que llaman acá, con el discurso de la exigencia académica, como si fueran incompatibles. (Entrevista institucional)

Finalmente, las conversaciones con las unidades institucionales y académicas permiten comprender que para progresar en la concreción de las declaraciones misionales de excelencia y espíritu de servicio, la institución requiere avanzar en el proceso de permear la cultura organizacional y, con ello, hacer efectiva la transformación de sus prácticas.

Perfil del estudiante.

Grandes falencias, la primera que se me viene es como tienen falencias de todo.

Los estudiantes de EMTP presentan un perfil que puede ser caracterizado en los siguientes términos:

• Bajas expectativas educativas de sus docentes, pues los objetivos curriculares del nivel, dada su orientación al mundo del trabajo, no promueven el tránsito a la educación superior.

> El discurso en general en los liceos TP, tiene que ver con el salir del cuarto medio a trabajar. En los liceos técnico profesionales la universidad no es alternativa, nadie les habla de la educación superior. (Entrevista institucional)

• Brechas en los contenidos de la formación, dado que el currículo de enseñanza media está orientado a formar competencias laborales. Por ello, presentan déficit en conocimientos.

> Los estudiantes que vienen de liceos técnicos profesionales, efectivamente el *currículum* no cubre los contenidos que en la universidad se esperan. Nos pasa en las ingenierías, sobre todo en las carreras que tienen áreas disciplinarias de las ciencias básicas. En los primeros años es más fuerte, como las matemáticas, cálculo, álgebra o química, con las ciencias básicas. No es por capacidades, ni habilidades, sino por el *currículum* que no cubre [contenidos] de química o biología que se les pide al entrar a la universidad. Entonces, los estudiantes de liceos técnico profesionales, además de temas socioeconómicos, también [tienen] disparidad en los contenidos trabajados, entonces es doblemente injusto, porque el *currículum* nunca se pretendió cubrir lo que se espera que ellos trabajen, entonces vemos mucha frustración. (Entrevista institucional)

• Desorientación vocacional, por escasa formación en sus establecimientos de procedencia y la ausencia de modelos profesionales en sus familias. Además eligen carreras universitarias que no siempre se relacionan con la especialidad que estudiaron en el liceo. Por otro lado, el exitismo económico y de prestigio que la sociedad les asigna a carreras del área de la salud, genera una inclinación a elegir este tipo de oferta.

> Nos hemos dado cuenta también que hay un tema de orientación vocacional importante, porque el discurso en general, la orientación en los liceos EMTP tiene que ver con el salir del cuarto medio a trabajar. Cuando se abre la posibilidad de entrar a la universidad, se modifica un poco el discurso que has teniendo desde la básica, en tu casa y

desde el propio liceo. Y cuando entras a la universidad, (…) la mayoría de las veces no coincide el título técnico [con la carrera] que se está estudiando. En los EMTP y en todos los liceos cuando preguntas ¿quién quiere estudiar área de salud?, todo el curso levanta la mano, porque son las carreras que son más visibles o que tienen un estatus o qué sé yo, nos sucede que entran estudiantes pensando en el enfermero que van a ser o en el médico que van a ser y no siempre es el camino, ahí es donde tenemos las mayores complejidades. (Entrevista institucional)

• Bajo nivel socioeconómico, dada la pertenencia a los tres primeros deciles y, por tanto, sectores en situación de vulnerabilidad.

Se ven diferencias grandes, evidentes, lo noto en que, por ejemplo, tiene que ver principalmente con los segmentos socioeconómicos que ingresan a la educación superior, yo creo que desde ese momento existe una diferencia importante, y eso también define el resto de la formación que han recibido. Grandes falencias. Desde la forma de expresarse en forma oral, en forma escrita, desde la forma de relacionarse con el otro, con sus pares. (Entrevista institucional)

• Provienen de localidades rurales con oportunidades educativas restringidas.

Lo que se [ve] harto en el EMTP es el traslado a vivir a otra ciudad, entonces, generalmente, los liceos técnico profesionales con los que trabajamos nosotros, los chicos están a distancia de sus familias. Por eso trabajamos con ellos las horas autónomas, si viajan dos horas en micro, qué haces en esas dos horas "lees, duermes, ¿qué haces?". (Entrevista institucional)

• Estudiantes con trayectoria educativa exitosa en sus establecimientos de origen.

Se les reconoce como los mejores de sus colegios porque en eso sí lo trabajamos, "tú estás acá porque eres desde el 15% mejor rendimiento, no de un año, sino de cuatro años". Pero no es fácil, porque ellos de verdad ingresan al mundo de la universidad que es absolutamente distinto. Es muy radical el cambio. (Entrevista institucional)

• Presentan altas expectativas educativas y visualizan la universidad como mecanismo de movilidad social.

El año pasado trabajamos con una tesista de sociología, trabajó con estos chicos, los entrevistó, los fue viendo con los que ya estaban en la universidad. Entonces, cuando se les preguntaba, por qué elegiste

> estar en la universidad, eran del PACE, y "¿por qué escogiste esta carrera que estás estudiando acá?", la respuesta que más se repitió fue porque quiero ser alguien en la vida. (Entrevista institucional)

Funcionamiento de programas de acceso y acompañamiento. ***Tenemos un contacto bien fluido con el estudiante.***

Respecto al funcionamiento de los programas, se describe el PACE y se destaca que es la universidad regional con mayor número de establecimientos, y el trabajo que desarrolla la institución obedece a lineamientos dados centralmente por el MINEDUC. Como parte del programa PACE, se reconoce la creación de una escuela de preparación para la vida universitaria el año 2017, con el objetivo de nivelar al estudiante para un mejor desempeño académico.

> Desde el año 2017, segundo semestre, comenzamos a trabajar con la escuela de preparación para la educación superior. Tiene como propósito entregar herramientas a los estudiantes para que puedan tener un mejor ingreso en primer año de universidad. El primer año del 2017, lo implementamos en el segundo semestre y lo hicimos con el 18% de mejor rendimiento de los estudiantes PACE, en esa época teníamos solo 21 establecimientos. Ahora tenemos 31 liceos. Finalmente, este año ampliamos la convocatoria, tratamos de garantizar que el 18% asistiera a esta escuela, pero se amplió a todos los que estuvieran genuinamente interesados y tenemos casi 550 estudiantes. (Entrevista institucional)

En esta misma línea, se describe el programa de atracción de talentos pedagógicos dirigido a establecimientos con un IVE mayor al 65% y a jóvenes con el 10% de mejor rendimiento en la enseñanza media y que tengan interés y/o vocación pedagógica. A estos jóvenes se les aplican diversas técnicas de selección, para luego formar parte los sábados de un proceso de acompañamiento vocacional y de nivelación académica.

> Se ingresa al programa a partir de un proceso de selección. Se convoca a los estudiantes de liceos municipales de cuarto medio (…) se les aplica un *test* de intereses, los estudiantes con resultados positivos en lo pedagógico y social siguen la preselección. Posteriormente, a los preseleccionados se les cita a una entrevista personal donde tienen que traer una carta de recomendación de algún profesor y una carta personal de por qué quieren ser parte del programa, junto al *test*, las dos cartas, la entrevista y su promedio de notas se saca un porcentaje, y se selecciona a los estudiantes. Vienen a clases los días sábado de 9 a 2 de la tarde. Se les imparten tres módulos de formación que son habilidades comunicativas, pensamiento lógico matemático y vocación pedagógica y desarrollo personal. (Entrevista institucional)

Respecto a los programas de acompañamiento, destaca que la universidad cuenta con una semana de inducción en la que todos los estudiantes deben rendir pruebas de diagnóstico en las áreas de matemática, lenguaje y habilidades socioemocionales, cuyos resultados se ponen a disposición de los directores de escuela, quienes organizan apoyos externos a través de la unidad de apoyo al aprendizaje o internos a través de las actividades curriculares.

Por otro lado, reconocen la existencia del programa de mentores a cargo de académicos de las carreras que acompañan a estudiantes en su adaptación a la vida universitaria. Se añade, además, el programa de tutores pares. Adicionalmente, se plantea que los acompañamientos están dirigidos a todo estudiante de primer año que los necesite.

> Todos los estudiantes de primer año tienen derecho a acompañamiento en las disciplinas de biología, química, inglés, matemática y acompañamiento más transversal, de apoyo psicoeducativo, tutores pares para estudiantes con discapacidad y acompañamiento inserto en las actividades curriculares como alfabetización académica, o acompañamiento en matemática. También está el programa de docentes mentores que terminamos de pilotar y este año vamos ya con fuerza, que son profesores de la propia carrera, que acompañan a 20 estudiantes de primer año. Tomando los modelos que ya existían en la universidad hace años. Todos estos programas están integrados la unidad de apoyo al estudiante. (Entrevista institucional)

Finalmente, se reconoce que hay facultades que tienen mayor participación docente en los programas de acompañamiento, así como un mayor reconocimiento de las necesidades de sus estudiantes.

> La facultad de ciencias sociales es la facultad que lejos está más comprometida con el [unidad de apoyo a los estudiantes]. Pienso que los buenos resultados que hay, en particular en matemática, por ejemplo, para el caso de ingeniería comercial y sociología, auditoría. También pienso ahí hay algo en las direcciones de escuela, en el departamento o en la facultad, a nivel también entre los propios académicos que van entendiendo el sentido de esto o van no solo entendiendo sino que van construyendo el sentido de esto, con los estudiantes y con nosotros. (Entrevista institucional)

Los programas de acceso y los de nivelación se articulan al interior de la unidad de apoyo al aprendizaje para dar respuestas a las demandas de estudiantes, docentes y establecimientos escolares. Los académicos canalizan sus requerimientos a través de la dirección de escuela que son las encargadas de mediar los apoyos requeridos.

> Tengo graves problemas con los chicos de primer año, no comprenden lo que leen, a través de la reunión de escuela se lo planteé a mi director y con la [unidad de apoyo a los estudiantes] logramos trabajar, con un profesional de apoyo, el método de interrogación de texto. (Entrevista académico).

Las unidades institucionales identifican la existencia de una batería de indicadores de resultados, lo que permite monitorear el desarrollo de los programas. Sin embargo, consideran que es necesario realizar un trabajo cualitativo, orientado a visualizar los procesos que experimenta el estudiante más allá del resultado. Por otro lado, se comenta la importancia de levantar una unidad de investigación que permita un análisis profundo de la información que genera la unidad.

> Un desafío importante, (…) es levantar lo subjetivo y lo cualitativo a nivel tan legítimo como lo cuantitativo, en términos de éxito académico. El ver, pasó el ramo, pero ¿qué sucedió en ese tanto? ¿Qué sucedió en ese trayecto? (…) también creo que un incentivo para nosotros es cacarear más los huevos demostrar mejor nuestros resultados positivos como [unidad de apoyo a los estudiantes] vincularnos más con investigaciones, porque tenemos mucho, mucho dato, nos hace falta generar conocimiento es un desafío. (Entrevista institucional)

III.3.5. Orden expresivo

Tabla 27
Síntesis del orden expresivo según unidades institucionales, académicos y estudiantes

Institución	Académicos	Estudiantes
Reconocimiento a la diversidad		
No se presenta un perfil de ingreso que visibilice la diversidad. Se reconoce como un instrumento necesario hacia el cual debe avanzar la institución. Visión homogénea de la diversidad del estudiante. La especificidad del estudiante EMTP, no se contempla en los análisis institucionales. El nuevo perfil de estudiante es problematizado a partir de los desafíos que conlleva a la docencia, más allá de aspectos disciplinarios. Noción de flexibilidad en la capacidad de adaptarse a las demandas que este nuevo perfil impone a la docencia universitaria.	Reconocimiento a la diversidad centrado en la noción de déficit y en el cambio y deterioro progresivo del perfil del estudiante. Reconocimiento a las potencialidades que traen los jóvenes de EMTP, especialmente focalizadas por sus especialidades de origen TP. Docencia orientada al estudiante promedio, por tanto, pervive una noción de diversidad en términos de homogeneidad. Concepción de la diversidad como problema dado un descenso en competencias académicas previas y en disposiciones hacia el aprendizaje.	Sujetos que enfrentan un proceso individual de reconocimiento a las diferencias sociales y de desigualdad estructural al momento de ingreso a la universidad. Estudiantes que enfrentan trayectorias académicas no lineales y/ convencionales que les dificulta una comprensión global de los procesos de atención a la diversidad. Déficit en conocimientos principalmente en el pensamiento lógico matemático, habilidades comunicativas y hábitos de estudio que los ubica en una posición de desventaja frente a sus pares. Consciencia del desnivel académico que los obliga a esforzarse y realizar una inversión mayor de tiempo para la misma tarea en relación al estudiante de EMCH.

Continúa

Institución	Académicos	Estudiantes
Integración social y académica del estudiante		
Modelo educativo institucional con centralidad en el estudiante que permea el discurso de los académicos, y que gradualmente se visibiliza en las prácticas. Proceso que no ha estado exento a resistencias. Noción de dureza y dificultad de adaptación asociada al primer año de ingreso del estudiantado.	Reconocimiento al trabajo del centro de apoyo al aprendizaje, sin embargo, se define como insuficiente. Necesidad de formación permanente del profesorado para dar respuesta al nuevo perfil de estudiantes. Tensión entre académicos conocedores de los esfuerzos que hace la universidad por apoyar el trabajo con este nuevo perfil de estudiantes, y otros que reparan en la fragilidad de las condiciones institucionales de apoyo a la docencia.	Dificultad para establecer relaciones sociales al ingresar a la universidad, percepción de escasa integración. Frágil establecimiento de vínculos sociales entre estudiantes durante su trayectoria académica. Se reconocen entre iguales.
Éxito académico		
Éxito académico vinculado a: Desarrollo de un pensamiento reflexivo. Progresión curricular.	Noción de éxito asociado a: Lograr aprendizajes y perfil. Inserción personal y social.	Éxito vinculado a: Aprendizaje. Sentido personal y proyecto de vida. Sueños y aspiraciones concretas.

Fuente: Elaboración propia, a partir de entrevista a unidades institucionales, académicos y estudiantes (abril, 2019).

Concepción de heterogeneidad y diversidad. *Una diversidad que comienza a problematizarse.*

El orden expresivo deja en evidencia que la universidad C transita desde la invisibilidad hacia el reconocimiento de la diversidad del estudiantado. Este proceso de avance se genera a partir de la implementación del modelo formativo y de las necesidades formativas que emergen de un cambio progresivo en el perfil de los estudiantes que ingresan a la institución. Esto se asume como un desafío de fortalecimiento a la docencia y como una eminente transformación de las estructuras institucionales que dan soporte a la labor académica.

Para las unidades institucionales, el perfil del estudiante que ingresa a la universidad se define a partir de su caracterización socioeconómica, e indican que se atiende a un sujeto que presenta vulnerabilidad educativa. Con ello, se asume que los déficits académicos que traen son evidentes y homogéneos. Esta condición de vulnerabilidad y, específicamente, los déficits de estudiantes de EMTP, son atendidos desde los programas de acceso y acompañamiento. Sin embargo, la cantidad y naturaleza de necesidades que muestran los estudiantes tornan insuficientes las acciones, particularmente en lo referido a mecanismos de seguimiento a su trayectoria académica posterior al primer año de carrera.

> No le hacemos seguimiento exclusivo a los de EMTP. También tenemos en las otras carreras, en menor porcentaje, tampoco las carreras les hacen seguimiento o que nos pidan a nosotros como unidad de análisis alguna información adicional. O sea, están un poco invisibilizados estos sujetos. Si bien tenemos, hacemos todos los indicadores de progresión que nos permiten medir la efectividad de la gestión en docencia, no identificamos de manera separada, se ve global. (Entrevista institucional)

Este reconocimiento a la diversidad comienza a problematizarse en el discurso de los académicos a partir de la presión que la masificación de la educación superior ha generado para el desarrollo de la docencia universitaria. Se advierte que el perfil del estudiante ha cambiado progresivamente hacia un estudiantado que presenta déficit formativo, expresado en las habilidades para comunicar ideas de manera oral y escrita, así como, en conocimientos disciplinarios básicos. Se evidencia que el área más descendida es la ciencia y la matemática.

> Los chicos que vienen de colegios técnicos, en matemáticas vienen con una matemática muy, muy descendida. Tenemos problemas con los chicos que vienen del área científico humanista porque su mate-

> mática no es la óptima, para la educación superior, pero con los técnicos tenemos [dificultades] mucho más profundas. Porque ellos ven matemáticas en primero y en segundo, y es una matemática básica, es casi la de octavo repasando, pero no tienen los contenidos que le pasan ahora en primer año, que son de alguna forma recordar lo que vieron en enseñanza media, para ellos es primera vez que ven esos contenidos. (Entrevista académico)

Se destaca la coherencia entre modelo formativo institucional centrado en el aprendizaje del estudiante y la evidente preocupación de los docentes por responder a las demandas de formación y atender a la diversidad del estudiantado. No obstante, se reconoce la necesidad de mejorar los mecanismos internos de regulación que favorezcan la articulación entre el esfuerzo individual realizado por el académico y el trabajo que realizan unidades institucionales encargadas de docencia y acompañamiento al estudiante.

> La facultad de ingeniería se está preocupando, se está cuestionando el tema de la docencia. En álgebra, por ejemplo, contrataron a una profesora que claro, era del PACE, justamente que conoce bien la educación media, a nivel curricular y a nivel de cultura de educación media, entonces ella está haciéndose cargo de esta transición en álgebra. (Entrevista institucional)

> El estudiante tiene características diferentes, entonces implica desafío, trabajo, buscar nuevas estrategias, posibilidades para poder ofrecérselas a nuestros estudiantes. Creo que ya quedó en el pasado la visión que en algunos años atrás teníamos la idea que los estudiantes tienen que llegar con ciertas competencias o ciertas habilidades a la universidad, ahora creo que el discurso de nosotros cambió, por lo menos estoy hablando aquí como académica, nosotras tenemos que hacernos cargo del chiquillo como llegue. (Entrevista institucional)

A pesar que los docentes problematizan las desventajas académicas de los estudiantes y su evidente impacto en la forma como se ha ejercido la docencia tradicionalmente en la institución, también se reconoce que el estudiante de EMTP presenta potencialidades y una disposición a la superación que los visibiliza como sujetos capaces. Para los docentes esto implica apoyarlos en su evolución hacia la integración académica.

> El técnico profesional que viene con otro agarre, sí, tienen como más fuerza, como que el científico humanista se queda dormido en los laureles, tal vez por los ramos. Porque lo que yo he visto son chiquillos de, que vienen del área electrónica, de esas cosas así, eh, tienen más, más *punch*. (Entrevista académico)

> Traen habilidades diferentes la persistencia, por ejemplo, porque ellos están acostumbrados en el técnico profesional a trabajar con productos, entonces ellos generan el producto, insistir, no darse por vencidos. Esos alumnos después en segundo año les va muy bien y pueden ser muy buenos guías. (Entrevista académico)

Finalmente, la diversidad del estudiantado es reconocida por los académicos y está centrada en lo académico disciplinario, preferentemente en los ámbitos de matemática y lenguaje.

> Hablan menos, escriben mucho más sintéticos, pero no desarrollan ideas. Acabo recién de dar un trabajo de primer año, entonces, yo distingo en estos estudiantes, que para sus oraciones son menos estructuradas, van de diferentes ideas no logran establecer una lógica en el texto que escriben, ese tipo de cosas. (Entrevista académico)

Integración social y académica de los estudiantes EMTP. *El encuentro con lo diverso.*

El orden expresivo presenta un progresivo avance hacia la integración del modelo educativo institucional centrado en el aprendizaje, en los discursos y demandas del docente universitario. Esto favorece la alineación de los procesos de atención a la diversidad. No obstante, existe la necesidad de fortalecer los mecanismos de apoyo a la docencia universitaria y de seguimiento a los cambios presentes en las prácticas de los académicos.

> Tiene que ver con transformar la cultura institucional de la universidad. Cada día siento que va siendo más claro y compartido el diagnóstico de ser universidad regional, de respetar el territorio en el que trabajamos, de devolver la mano a las comunidades con las que formamos, pienso que eso ha ido permeando el discurso de la docencia. Da gusto a veces en reuniones con direcciones de escuela o con comités curriculares escucharlo como algo propio, como algo sentido, no como algo impuesto, ni el discurso políticamente correcto, sino que algo que se siente, que se vive. Ahora, el discurso es una cosa y las prácticas otra, creo que en las prácticas es donde todavía nos queda harto por hacer, hay hartos académicos que nos dicen "yo quiero, pero no sé cómo", "yo llegué a mi primera clase hablándole en inglés a los chiquillos, suponiendo que ellos leían papers, y me di cuenta en el camino que no que tengo que adecuar mis expectativas al contexto y desde ahí exigir, desde ahí desarrollar mi docencia". Pienso que entonces lo que nos falta harto trabajar es cómo llevamos a la práctica este discurso de inclusión que está instalado en el discurso. (Entrevista institucional)

Los docentes enfrentan este nuevo escenario como un desafío de formación continua. Se muestran reflexivos y conscientes respecto a la distancia que existe entre sus expectativas académicas y las condiciones reales que presenta el estudiantado en la actualidad. A partir de ahí, emerge como una necesidad imperiosa el hacer uso de todos los soportes proporcionados por la institución para atender las nuevas demandas formativas.

> Todas esas iniciativas son súper positivas y obviamente aportan, no podemos saber cuánto aportan, porque no sabemos cuánto al final le impactó en la mente, cuánto le impactó en su proceso formativo a cada uno, no es fácil medirlo, eso lo tenemos claro. Pero siento que cada día es como cuando uno está sacando agua de un bote, y por el otro lado le está entrando. Siento que a veces estamos más naufragando que sacando agua del bote. (Entrevista académico)

Asimismo, se presentan discrepancias entre académicos que reconocen y valoran los esfuerzos que hace la universidad por apoyar el trabajo con este nuevo perfil de estudiantes y otros que reparan en la fragilidad de las condiciones institucionales de apoyo a la docencia. También se aborda la responsabilidad docente frente al ejercicio de su autonomía para el uso de los mecanismos institucionales de apoyo a la docencia.

> Sé que hay un apoyo del lenguaje, hay un apoyo en matemática, pero por lo menos en el tema del lenguaje, en redacción los chiquillos todavía tienen bastantes deficiencias. Yo sé que no pueden hacer todo, porque del colegio traen muchas deficiencias, pero el tema de redacción, estoy corrigiendo ahora informes que ya son de chicos de cuarto año, quinto año y todavía hay demasiadas deficiencias en redacción. Entonces, me gustaría que hubiese a lo mejor un acompañamiento sé que, para ligar el colegio con la universidad, pero quizás la universidad después pudiese colocar algunos módulos o no sé, donde ayuden a estas deficiencias, porque los chicos siguen teniendo problemas de redacción, de comprensión de lectura. (Entrevista académico)

Este proceso de reconocimiento a la diversidad y de visibilización institucional implica para el estudiante un proceso de incorporación a la vida universitaria marcado por una evidente desconexión entre sus experiencias previas de formación y su frágil desarrollo social.

Los estudiantes manifiestan que, al momento de ingreso a la universidad, sus primeros contactos están marcados por el reconocimiento de sus diferencias sociales y un proceso individual de conocimiento y apoyo mutuo entre estudiantes. Las diferencias están marcadas por la condición socioeconómica, la edad y sus formas de expresión cultural.

Esto da cuenta de un proceso débil de integración social, dado que los primeros contactos dependen de las habilidades sociales del estudiante, sin mediación desde la misma institución. Para los estudiantes de EMTP implica un proceso que definen como extraño y de descubrimiento hacia aquello que es diferente a su propia realidad social.

> Sí, ahora que me acuerdo eran todos de liceos técnicos. Si, eran dos niñas y un niño. Ahora hablo solo con una niña y entre las dos nos ayudamos harto, entonces como nos complementamos porque a ella le enseñaron algo y a mí otra cosa, entonces así nos vamos ayudando bastante. Sí y no sé cómo que nosotros tratamos de apoyarnos, pero al mismo tiempo nos damos cuenta que éramos muy distintos, entonces ahí nos fuimos separando un poco. (Entrevista estudiante)

En cuanto a su trayectoria en la universidad, los jóvenes reconocen niveles bajos de integración social entre generaciones de estudiantes, donde prima la competencia. Otro factor que afecta esta integración en la trayectoria del estudiante de EMTP son las dificultades académicas y su consecuente impacto en el rendimiento y la reprobación de cursos, lo que determina una trayectoria que no es lineal y que los enfrenta a tener que integrarse con una diversidad generacional de estudiantes, debilitando las relaciones entre compañeros de un mismo nivel. Asimismo, la condición de vida del estudiante limita la participación en espacios de integración social.

> No, es que quizá, bueno, una de ellas también era como, vive en el campo, en zona rural, entonces son como de mí, como que nos entendemos en esa parte, si ellas me cuentan algo yo puedo entender de qué su contexto, como que, logramos yo creo que relacionarnos y comprendernos. (Entrevista estudiante)

> Yo me atrasé [reprobé asignaturas] y todos ellos siguen adelante, quedé ahí después claro, [tuve] que volver a retomar con otro grupo, si bien me hice amiga de otra niña, [luego] congelé dos veces entonces también la volví a perder, entonces después retomar fue demasiado complicado. (Entrevista estudiante)

Desde la perspectiva de los jóvenes, se reconoce esta necesidad de nivelación dada la evidente desventaja académica al momento de ingreso a la universidad. Las principales diferencias con sus pares de la EMCH es que éstos tienen una experiencia académica que permite un mejor desempeño y los pone en una evidente ventaja. A esto se agrega que llegan mejor preparados desde sus liceos de procedencia, por tanto, tienen condiciones para dedicarse solo a estudiar. En cambio, para los jóvenes EMTP, la exigencia y el esfuerzo resultan mayores y constitu-

yen un desnivel que no logran igualar. Esto afecta su integración social dado que deben pasar más tiempo dedicados a nivelarse y les dificulta expresarse por vergüenza a poner en evidencia este desnivel. Esto implica un desafío a la docencia y cambios en las prácticas academicistas.

Sin embargo, en las prácticas de los docentes prevalece una noción de la diversidad en términos de homogeneidad cuando refieren a estudiantes según la modalidad educativa de origen, técnico profesional o científico humanista. Sí se muestran conscientes de las dificultades de inserción social y académica que genera en el estudiante, a través de los sentimientos de temor, angustia y frustración que les provocan los resultados académicos obtenidos.

> Los chiquillos muchas veces estando en el liceo, colegios, están acostumbrados quizás a una prueba más de memoria, a no hacer relaciones entre elementos, conceptos, entonces hacerse paso o ese tránsito inicialmente genera algunos ruidos también para los chiquillos. Te cuento, no sé, ayer los chicos de aquí de la carrera tuvieron su primera prueba esta semana entonces algunos ya están muy urgidos, llegan aquí "y qué pasa si me echo el ramo", y tú los escuchas que hay un tema de pseudo angustia por ser la primera prueba. Están entrando a otro ambiente universitario que es distinto, están recién a un mes, pero tú notas que, claro, en lo didáctico este aprendizaje que viene de la formación básica, la formación media, que a lo mejor tiene que ver con responder, muchas veces quizás desde la memoria, no conlleva a un nivel que permita la abstracción quizá como en un concepto. (Entrevista académico)

La diversidad para los académicos constituye una realidad y un problema que, desde la perspectiva de las políticas públicas, se relaciona con los procesos de masificación y de gratuidad, lo cual, si bien permite un acceso más igualitario de estudiantes de distintas formaciones a la educación superior, también supone un descenso en competencias académicas previas y en disposiciones hacia el aprendizaje.

> Primero la idea de universidad se ha abierto en cuanto a programas, a posibilidades de ingreso también de estudiantes, ya no tan solo de una elite que era antes, sino que ahora también chiquillos que pueden insertarse a la educación superior. Pero también, siento que [implica] compromisos que supone entregar una formación universitaria, a qué voy con eso, es cómo se va haciendo cargo también de estas diferencias. Hemos hecho algunos diplomados donde se habla la diversidad, que dentro de una sala hay formas de aprendizaje que hay chiquillos que son no tan abstractos, sino mucho más concretos, y es lo que pasa, con los chiquillos que vienen más de la educación técnica pro-

> fesional, que claro, el pensamiento, la sintaxis más abstracta, cuesta un poco más lograrlo. (Entrevista académico)

> Son estudiantes que muchos vienen en atención a que calificaron para gratuidad, entonces vienen a ver qué resulta. Insisto, podemos estar muy equivocados, pero es esa la percepción como profesor que uno tiene. Respecto de la didáctica de profesores nosotros sí, nosotros no tenemos formación de profesor, por lo tanto, nos hemos ido formando por así decirlo, leyendo, revisando, asistiendo a estas capacitaciones que se hacen dentro de la universidad, pero cuesta cuando uno tiene que ir aprendiendo sobre la marcha. (Entrevista académico)

Desde las vivencias cotidianas de los jóvenes, se hace evidente que su desempeño académico ha presentado brechas producto de una enseñanza media que no los prepara para el ingreso a la universidad. Sus principales dificultades se relacionan con falta de conocimientos básicos y la articulación entre teoría y práctica.

> Es que, a ver, puede que sea distinto porque es mucha escritura, es todo más teórico, pero en la práctica creo que es igual, es lo mismo ¿Por qué? Porque creo que en el colegio estudié gastronomía, todo tenía su orden, sus colores, sus formas y estructuré mi forma de estudiar, como que lo tomé por ese lado. Yo estructuré y plasmé en una hoja todo lo que tenía que aprenderme y fue la forma. (Entrevista estudiante)

Una dificultad respecto a la falta de contenidos básicos son los contenidos de matemática, estableciendo que existen muchas diferencias entre la matemática que aprenden en el liceo, específicamente en el marco de sus especialidades técnicas y las que requieren en la universidad. Los jóvenes atribuyen esta responsabilidad a la desigualdad presente en sus establecimientos.

> No recuerdo como las materias puntuales, pero había cosas como en dos o tres ramos que había que saber sí o sí, lo que enseñaban como en tercero o cuarto medio y no las sabía, me costaba mucho y nunca las entendí. De hecho, me eché dos ramos por eso mismo, porque las bases de esos ramos tenían que ver con cosas del liceo, de básica y no las tenía, igual fue súper fome porque fue como ¿Qué culpa tengo yo que no me hayan enseñado cosas que se supone que me deberían haber enseñado? (Entrevista estudiante)

> Se notaba, por ejemplo, que en matemática era como otro contenido, porque yo siempre me aprendí todas las reglas de contabilidad todo eso, y cuando llegamos empiezan a pasar las propiedades de números naturales, todos se lo sabían, porque yo era el único técnico dentro

> de mi curso, y no sabía. Entonces me sentía: ¿cómo no voy a saber algo que es básico? Que todos los demás saben. Entonces como que tuve que ponerme a estudiar el doble que el resto para poder alcanzar el mismo nivel de los demás. En ciencias a nosotros nos separaban, era como biología, química y física. En cambio, acá era como todo junto como que todos sabían y yo no entendía nada de física, nada de química, nada de biología. Ni siquiera lo más básico. (Entrevista estudiante)

> Los estudiantes reconocen dificultades iniciales para enfrentar las exigencias académicas de las carreras. Son conscientes que no tuvieron un proceso de tránsito o de preparación para lo que han tenido que enfrentar en la integración académica en la universidad. Eso les da trayectorias interrumpidas por la reprobación de cursos y los obliga a generar estrategias personales para superar los desniveles académicos. Era mucha materia, jamás había tenido que estudiar tanta materia en mi vida, fue demasiada materia y, claro po, acumulé todo para el final, como lo hacía antes y no me dio el tiempo. (Entrevista estudiante)

Trabajo pedagógico con los docentes universitarios. *Todos creen que vienen al mismo nivel o al mismo ritmo.*

Los jóvenes expresan una diversidad de experiencias. Respecto al papel de los docentes en la superación de brechas académicas, se advierte que existe compromiso por apoyar el desempeño de los estudiantes, a través de la disposición a resolver dudas y un variado número de estrategias para atender sus necesidades académicas. Sin embargo, a pesar de ello, los estudiantes reconocen no alcanzar a suplir la brecha.

> Al profesor lo rescato muchísimo, creo que él, a pesar de todo y de que nosotros teníamos muchas dificultades, igual como que lo intenta y lo intenta, le da como muchas alternativas, de hecho, fui muchas veces a su oficina, fuimos, en realidad, muchas veces a su oficina, porque él tiene igual mucha disponibilidad para que uno igual avance, pero siento que el tiempo se le hace poco. (Entrevista estudiante)

Un efecto de la docencia que genera desventajas, para EMTP y EMCH es la concepción fragmentada del *currículum* y, con ello, la falta de integración entre contenidos. Asimismo, la visión homogénea de los aprendizajes que se expresa en falta de estrategias para atender a la diversidad.

> El profe que tuvimos en primer año nos explicaba con metodologías de fútbol y nosotros quedábamos como ¿qué? Si ya no entiendo de neurología, ¿quiere que entienda fútbol? Todas las personas que estábamos [en clase] 75 somos mujeres y él con su metáfora de fútbol yo quedaba [colgada] al final terminaba estudiando lo que entendía, tuve compañeras que venían de humanistas y pasaron con 4 ese ramo. (Entrevista estudiante)

> Los profesores yo creo que para ellos [todos los estudiantes] son iguales, es como que todos creen que vienen al mismo nivel o al mismo ritmo, entonces nunca se nota que hagan una diferencia, pero quizá sí sea importante. (Entrevista estudiante)

También reconocen diversos estilos docentes, destacando que falta una mayor visibilización de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y que se evidencia falta de coherencia entre discursos constructivistas y una práctica aún academicista.

> Resulta que ellos [docentes] son súper tradicionales para todo, por ejemplo, estamos en una clase, y como para ellos, hacernos decir que están haciendo un descubrimiento guiado es como, bueno, esta es la clase, bla, bla, y dice un compañero "profe, pero según esto, esto es así y esto es asá". "Ah, muy bien, porque eso es lo que ustedes tienen que hacer, nosotros no tenemos todo el conocimiento. Ustedes también tienen que darnos conocimiento a nosotros". Y es como que ahí se ve como el discurso, pero en la práctica más allá, no se ve de otra forma. Son clases como que uno está todo el rato así. (Entrevista estudiante)

Como parte de las habilidades personales y sociales que presentan los jóvenes EMTP y que consecuentemente les han aportado en el desarrollo de los procesos de adaptación académica en la universidad, destaca el autoconocimiento, la capacidad de hacer y pensar creativamente y el foco atencional puesto en sus estudios. La perseverancia aparece como característica transversal.

> Organicé a los chicos, como que nadie sabía si sacar o no la voz, porque les da miedo quedar mal. Eso también, que observo mucho a la gente le da mucho miedo quedar mal. Y cómo decir las cosas para caerle bien a todos. Y yo tenía eso que no me importaba, porque yo tenía un objetivo, igual eso ha cambiado. Cuando yo entré a primero, dije "esto me ha costado, aquí vengo a estudiar y vengo a estudiar y vengo a estudiar y a nada más". (Entrevista estudiante)

Los jóvenes expresan claridad al reconocer cuáles son los hábitos de estudio que requieren para su permanencia en la universidad. Por ello, inicialmente sus experiencias han sido complejas, dado que consideran estar preparados para una formación más práctica y debilitados en la organización mental que requiere la adquisición de conocimientos teóricos. Al respecto, los jóvenes recurren a estrategias y habilidades diversas para favorecer el orden. Este proceso ha sido una búsqueda individual apoyada por compañeros.

> Por ejemplo, una de ellas, su cuaderno, para tomar apuntes en clases lo hacía con muchos colores entonces ella me decía "mira, estos colores, está destacado por tal cosa, esto tiene este color porque esta es otra materia", y así. Entonces yo siempre le decía ¿porque tienes un estuche tan grande?, y yo iba con un estuche minúsculo, y era por eso, porque ella así se organizaba. (Entrevista estudiante)

> Fue horrible, no traía hábitos de estudio para mí todo era práctico. Yo entraba a un taller, preparaba cosas, ahí me sacaban notas. Acá tuve que llegar a leer mucho, mucho, mucho. ¿Qué empecé a hacer? Mapas conceptuales yo sola. Fue el hecho de probar qué cosas me servían porque al principio eran anotaciones, pero encontraba que las anotaciones eran muy largas y se me terminaba confundiendo. (Entrevista estudiante)

Concepción de éxito académico y factores asociados.

No solamente pasé el ramo, sino que logré poder aprender y logré dominarlo.

En torno al éxito académico es posible identificar nociones comunes entre unidades institucionales, académicos y estudiantes, que lo vinculan a la noción de aprendizaje. En ese sentido, está la posibilidad de lograr verdaderos aprendizajes, y no solo aprobar u obtener una elevada calificación. Esta idea de aprendizaje se asocia directamente al cumplimiento del perfil de egreso declarado por las carreras, en el caso específico de los académicos y, en el caso de los estudiantes, quienes dada la complejidad de experiencias vividas en la universidad, enfrentan la definición de éxito desde una dimensión más centrada en el aprendizaje y el sentido personal/proyecto de vida que van conformando.

> Yo, aquí, por ejemplo, fútbol, básquetbol, *voleyball*, *handball*, son disciplinas complejas, que es difícil poder desarrollarlas, pero al final aprendí. Y son nuevos desafíos, es genial la sensación de no solamente pasé el ramo, sino que logré poder aprender y logré dominarlo. (Entrevista estudiante)

> Va en cómo se ve uno de estar contento con uno mismo. Porque estar matándose por estudiar sin un sentido, así como que usted se sienta bien, al final termina empeorando uno la situación. (Entrevista estudiante)

Como distinciones, es posible reconocer en las unidades institucionales la idea de éxito conectada con la progresión académica de los estudiantes respecto del plan de estudios de las carreras.

> Éxito para mí es aquel estudiante que logra acceder a la educación superior, que permanece y que tiene un avance curricular aceptable, no es aquel que sale en los 5 años, si son 5, si no el que avanza progresivamente, sostenidamente en el tiempo, independiente de su nota y que avanza porque tiene una vocación o porque está motivado, porque le gusta lo que está estudiando y porque lo demuestra. (Entrevista institucional)

Para el caso de los académicos emerge la noción de éxito asociada a alcanzar la inserción personal y social del sujeto, comprendiendo que la formación profesional no puede desvincularse de la vida misma, y de la posibilidad de provocar cambios y transformaciones.

> Lo más importante es que comprendan que en esta vida no están solos, que tienen la necesidad de depender de otros y trabajar para otros y con otros. Para mí, esa es la clave del éxito, no tiene nada que ver con notas y por eso digo que es importante que la universidad acompañe estos procesos, un buen ingeniero comercial no es el que salió con promedio 7, un buen ingeniero comercial es aquel que es capaz de pararse delante de otros, conversar, dar una buena entrevista de trabajo. No significa que sepa todos los temas, significa que tenga un tema de conversación interesante, inteligente, que sea capaz de darse cuenta, que tenga inteligencia emocional, que sea capaz de darse cuenta de las necesidades que hay en el otro. (Entrevista académico)

Respecto a los factores asociados al éxito académico, las unidades institucionales lo atribuyen, por una parte, al soporte institucional disponible para el acompañamiento del estudiante a través de la unidad de apoyo al aprendizaje, así como la reflexión que se está produciendo en las unidades académicas. Por otra parte, los aspectos personales del estudiante, expresados en perseverancia, apoyo familiar, desempeño ético y profundidad del aprendizaje.

> En ese estudio que te mencionaba que hicimos nosotros en la universidad, ellos decían que para ellos era súper importante, bueno lo primero su familia, la mamá, que lo llama, después el grupo de amigos que tienen, el grupo con el que estudia, o el grupo con el que se juntan

> a tocar guitarra, el grupo con el que juegan a la pelota. Eso pasa a ser el otro referente, que ayuda a que el chiquillo se sienta anclado en una nueva institución, donde para él todo es nuevo. (Entrevista institucional)

> Entonces el éxito académico lo relaciona mucho más con la profundidad en el aprendizaje, lo significativo del aprendizaje y también con los resultados, en la medida que lo que voy aprendiendo lo puedo ir aplicando o lo puedo ir compartiendo con otro. (Entrevista institucional)

Para los estudiantes, un factor explicativo de su permanencia en la universidad se relaciona a sus propias experiencias de vida personal y familiar. La superación de estas condiciones de desigualdad es un compromiso que adquieren con ellos mismos para alcanzar seguridad y una mejor calidad de vida futura.

> No podía dejarlo, o sea era como lo terminaba o lo terminaba, en realidad como que en mis opciones nunca estuvo dejar de lado de mi carrera. Igual es un tema de proyecto de vida para mí y la estabilidad económica para [mi hijo]. En realidad, fue como mucha la incongruencia que tuve antes de entrar a estudiar, entonces fueron como muchos cambios, así como que salté de un área a otra, muy distinta. (Entrevista estudiante)

Finalmente, respecto al rol atribuido al académico en el éxito o fracaso del estudiante, la institución cuenta con un perfil genérico del docente acorde al modelo educativo y este define las competencias disciplinares, profesionales y genéricas que debiera tener el docente. Aunque se advierte que no existe un perfil del profesor de primer año, se plantea que este docente debiera tener ciertas características que faciliten el aprendizaje de los estudiantes: calidez, empatía, promotor del aprendizaje, motivador.

> Primero, pienso que, a nivel humano, la calidez, eso pienso que va a ser como la bandera, la calidez, el escuchar, la empatía, el generar ganas de aprender, el inspirar, motivar, en lugar de temor o rechazo. Y, por otra parte, entender quiénes son los estudiantes con los que estoy trabajando, profundamente, no siendo paternalista o asistencialista, sino que saber de dónde vienen, cuántos vienen de tal o cual liceo, cuántos hombres, cuántas mujeres. (Entrevista académico)

Los académicos, en tanto, consideran que los factores asociados al éxito educativo están fuertemente centrados en la figura del estudiante y sus disposiciones hacia el aprendizaje, razón por la cual se busca que el estudiante sea capaz de transformar su forma de aprender,

dejando la tendencia a memorizar, evidenciar disposición hacia el estudio, expresado en el trabajo que despliega, entendiendo la necesidad de no darse por vencido y capaz de sobreponerse a la frustración de las primeras calificaciones.

> Para tener éxito en la universidad no es que uno tenga que ser muy inteligente, o sea, tiene que ser muy trabajador. Porque como decía, por ejemplo, un deportista muy destacado: "yo tengo talento, pero el 80% de mi éxito proviene del trabajo, no de mi talento". O sea, el 20% es de las actitudes o habilidades de matemática y el 80% tiene que ser de trabajo, que insista, que no se dé por vencido. (Entrevista académico)

> Vienen de niveles socioeconómicos relativamente bajos, eso [forma] el espíritu de superación que tienen. El hecho de llegar a la universidad es un paso tremendo que dan, entonces ellos no están logrando este éxito solamente por ellos, lo están logrando por su familia. (Entrevista académico)

También el éxito está asociado al profesor y, en ese sentido, son reconocidas una serie de exigencias al profesorado que tienen que ver con las disposiciones que se espera despliegue en relación a las necesidades de un perfil diverso de estudiante, prevaleciendo un discurso asociado al rol mediador del aprendizaje del estudiante.

> Un profesor universitario hoy se está transformando en un mediador, quizás estamos un poco bajándonos a lo que se hace en educación media, o lo que debería hacerse en educación media. Un mediador, que permita a los alumnos acceder a él sin mayores dificultades, porque hay muchos profesores que los chiquillos como que tienen miedo a [preguntar]. (Entrevista académico)

Por otro lado, visualizan las dificultades que para el académico tiene el nuevo perfil de estudiantes y la lentitud con la cual se suele reaccionar a las nuevas demandas formativas.

> Hay cierta resistencia en los profesores más antiguos y a aquellos profesores que son más dedicados a la investigación, pero a la investigación más matemática, digamos, tienden a estar como más alejados [de lo pedagógico] porque su foco es la investigación. (Entrevista académico)

Finalmente, los costos personales que expresan los jóvenes tienen relación con hacerse conscientes de su condición de desigualdad (romper la ingenuidad), de la pérdida de espacios afectivos, de momentos significativos de la vida y vínculos sociales, para poder rendir en los estudios y permanecer en la universidad. Este costo lo asumen desde el

dolor emocional como una renuncia temporal para aspirar a un futuro mejor.

> Perdí gran parte de la etapa de [niñez] vida de mi hijo, pero a la vez voy a poder hacer que sus siguientes etapas sean más estables o más seguras. (Entrevista estudiante)

> Creo haber querido tener la intención de querer ser alguien más o tener algo mejor, me ha costado harto emocionalmente. Estoy bien, igual [pero] me duele haber tenido ese quiebre con mis papás, me va a doler toda la vida. (Entrevista estudiante)

> Bueno, alejarme un poco de mi vida social, porque antes igual estaba en un proceso de tener muchos amigos. La familia igual, como no verlos todos los días, el hecho de venirme a vivir, acá es otro costo, dejar actividades complementarias de lado. (Entrevista estudiante)

Como beneficio de estar en la universidad los jóvenes expresan que han tenido la oportunidad de alcanzar aprendizajes que van ampliando sus posibilidades futuras y les ayudan a valorar la vida que van forjando.

> Beneficios como el conocimiento, adoro saber sobre lo que me gusta, creo que seguiría sufriendo el dolor emocional por seguir sabiendo más. (Entrevista estudiante)

> Sí, incluso creo que es uno de los mayores beneficios que da la universidad, el poder generar redes o generar contactos con distintas [personas], tanto como de la misma carrera, como de otras carreras, esto termina siendo un aporte para lo que uno pueda obtener a futuro. (Entrevista estudiante)

Percepción docente de la juventud. *Entre la comodidad y el facilismo.*

Las nociones sobre las juventudes ponen de manifiesto dos tipos de discursos. Por una parte, las características derivadas del tiempo que viven y, en ese sentido, son vistos como sujetos tecnológicos fuertemente vinculados a las redes, dispersos y, por tanto, con dificultades para situarse en los contextos y para organizarse, dada la inmadurez con la cual arriban a la universidad.

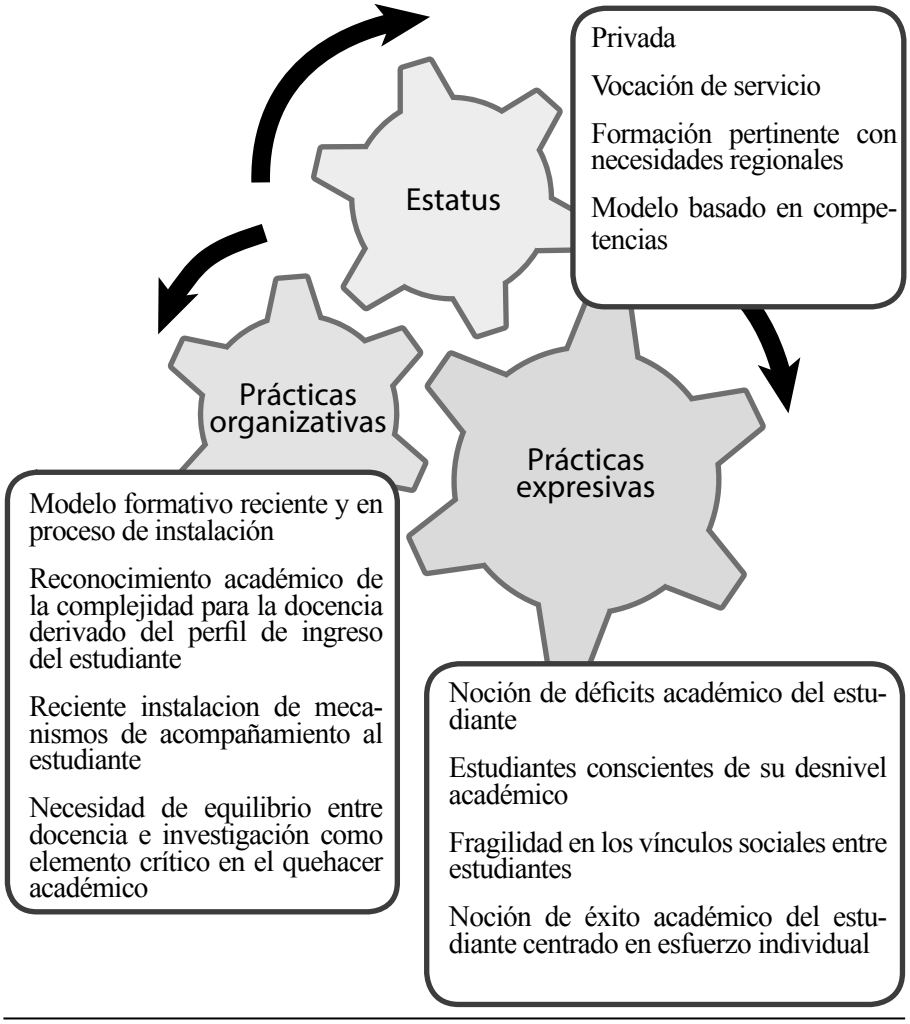
> Ellos tienen menos paciencia, quieren aprender rápido, esto de madurar de reflexionar, lo que a veces nos pide la universidad, ese es el conflicto. El análisis, esa inquietud que hay que tener la vienen a encontrar a madurar a los dos o tres años después. Claro, porque vienen a entender dónde están [universidad] como dos años después, muchas veces a porrazos, cuando han reprobado una, dos, tres veces los ramos. (Entrevista académico)

> La comodidad, creo que es la característica principal de nuestros estudiantes, tal vez el entorno se lo ha permitido, o sea, el facilismo. Pero, como te digo, creo que eso es un problema de la sociedad de los últimos años. A mí me llamó mucho la atención una vez que un estudiante del semestre pasado me dice "profesora, ¿qué video me recomienda para estudiar?" y yo realmente quedé impactada porque en mis tiempos, no hace muchos años, uno hablaba de libros, pero ahora no, uno tiene que saber de videos, de *YouTube*, porque ellos estudian por canales de *YouTube*. En el fondo, uno para que se va a hacer el tonto, no puede tapar el sol con un dedo. (Entrevista académico)

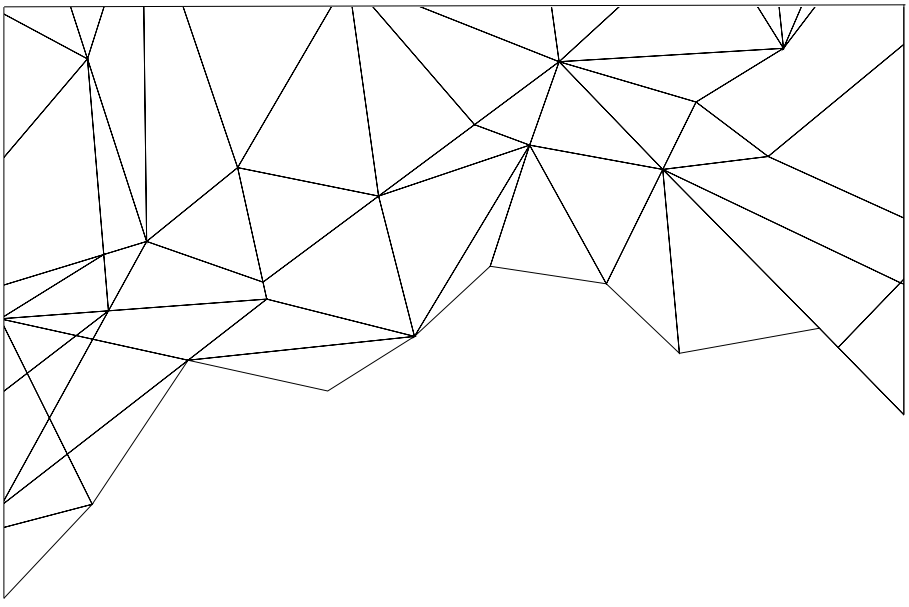
Sin embargo, también son destacados en sus potencialidades. Específicamente, son sujetos capaces de acceder a mucha información, inquietos y, por tanto, en proceso de búsqueda permanente y orientados a la movilidad social.

> Existe mucho potencial ellos tienen mucha información a su acceso, lo que pasa es que ellos no saben cómo utilizarla o generalmente utilizan la tecnología sólo para entretenerse, no la utilizan como un medio para adquirir conocimiento. (Entrevista académico)

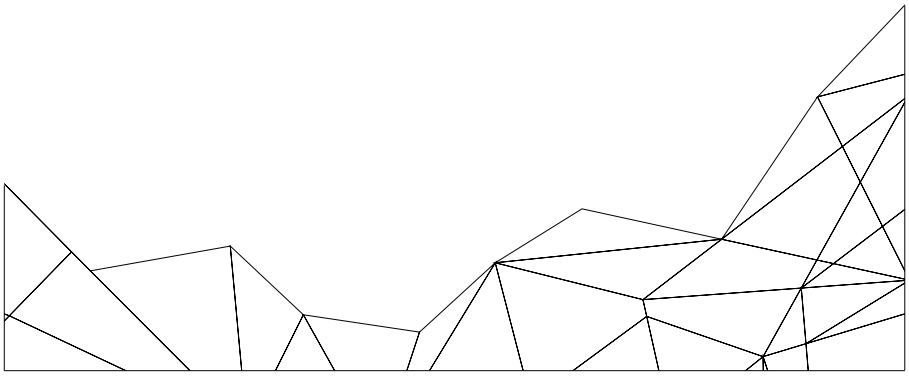
Figura 3: Síntesis panorámica del *habitus* institucional y *habitus* del estudiante EMTP, caso C



Fuente: Elaboración propia.



CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES



En el ámbito del estatus educativo que involucra cuestiones asociadas a la titularidad de los centros educativos, el tipo de oferta de que disponen y el nivel de demanda que generan, de las instituciones estudiadas, una presenta titularidad estatal y dos privadas. Sin embargo, un elemento que es común a las tres universidades es la idea de bien público asociado a dar respuesta a las problemáticas regionales y al servicio del desarrollo del país. En particular, en el caso de la universidad estatal, uno de los elementos que la distingue es la laicicidad con orientación a la diversidad, en el caso de las otras, el sello se relaciona con la vocación de servicio desde una perspectiva cristiana.

Para las tres instituciones el vínculo con el territorio es una dimensión que define su quehacer. Sin embargo, la forma de aproximación muestra distinciones. Para el caso A el vínculo se asocia a la dimensión productiva de los recursos naturales de la zona norte; para el caso B, la dimensión social; y para el caso C, los procesos formativos pertinentes a las necesidades de la región.

En términos identitarios, destaca en las tres instituciones su trayectoria histórica vinculada a áreas de conocimiento que constituye su nicho de *expertise*, desde la cual se ha ido configurando su desarrollo y cultura organizacional. En los documentos y entrevistas se devela que todas experimentan las demandas de modernización que surgen desde el sistema a partir de la década de los 90. Las moviliza a ajustar sus estructuras, procesos y prácticas, por lo que evidencian capacidades de respuesta diferentes a requerimientos tales como mejorar en la calidad de los procesos, racionalización de la gestión, atención al nuevo perfil de estudiante, desarrollo en investigación y, como consecuencia, definición de un modelo de universidad que avanza a la complejidad. Este tránsito es parte de una educación superior que, en nuestro país, las últimas décadas ha configurado un panorama de alta heterogeneidad y creciente complejidad.

En esta perspectiva, como se señaló en el estudio, las universidades se caracterizan por situarse desde la no selectividad y sin investigación, hasta aquellas altamente selectivas con orientación a la investigación. En este escenario de diversidad, la discusión tanto académica

como del Estado se ha dirigido a definir cuáles son las funciones de la universidad, generando como resultado la predominancia de la función investigativa por sobre la docente. Paradojalmente, Bernasconi (2017) sostiene que esta idea discrepa con la discusión internacional sobre el alcance de las funciones de las instituciones de educación superior, en las que domina el concepto de desagregación que propone nichos de especialización y/o función en que la institución tiene ventajas comparativas en el medio externo. A contrapelo, las universidades en Chile han adherido a la noción de universidad compleja o de multidiversidad, muchas de ellas sin la experiencia y los recursos, impulsadas por una política pública que incentiva el financiamiento a través de indicadores de productividad científica.

A eso se agrega que en un escenario de masificación de la provisión y la mercadización de la educación superior, se han generado presiones para la instalación de nuevas formas de gestión gerencial. Las instituciones estudiadas despliegan diversas estrategias de gestión para compatibilizar esfuerzos e intereses, con la intención de dar coherencia institucional con miras a la sustentabilidad de los proyectos académicos, en un marco de crecientes exigencias y competitividad. En todos los casos estudiados este nuevo modelo de universidad tensiona las identidades históricamente construidas y, por ende, su *habitus* y las moviliza a reconfigurar sus estructuras internas de gestión orientadas a alcanzar la modernización. Ello implica la profesionalización del trabajo, modelos de gestión gerencial, sistemas de información y calidad y la implementación del modelo educativo e investigación en áreas estratégicas y, en consecuencia, la transformación de sus prácticas cotidianas. La discusión teórica confirma que estas presiones cuestionan los sustentos históricos de la universidad tradicional, en medio de resistencias y tensiones de lo que significa cambiar en sus formas de organización, gobierno y gestión, con la intención de superar el acoplamiento ligero y fortalecer su funcionamiento como un sistema integrado. Así, emergen modelos como el capitalismo académico y nuevo gerencialismo, que muestran los esfuerzos institucionales por mayor coherencia organizacional mediante prácticas de gestión del sector privado.

Un elemento adicional, que introduce cambios en el *habitus* de las instituciones, es la reciente Ley de Educación Superior que incorpora el tema de la gratuidad (2016) y, con ello, el arribo de nuevos perfiles de estudiantes, proceso que ya se venía experimentando a través de los programas de acceso equitativo.

Desde el inicio de la implementación de la política de gratuidad se evidencia un incremento progresivo de beneficiarios por el sistema.

En el año 2016 alcanzan 138.951 estudiantes favorecidos con la exención completa de los aranceles de sus carreras, mientras que el 2017 dicha cifra aumenta a 261.744 beneficiarios (95 mil de ellos pertenecientes a CFT e IP), para finalmente registrar en 2018 un total de 336.065 estudiantes (MINEDUC, 2019). En este escenario, las instituciones de educación superior enfrentan una transformación derivada de las nuevas demandas formativas de estos estudiantes, además de tener que asumir, por ley (Ley de Educación Superior, artículo 11), el reconocimiento a la diversidad de talentos, capacidades o trayectorias previas de los estudiantes. En consecuencia, la universidad y sus docentes ven tensionado su paradigma academicista frente a las crecientes exigencias que plantea el nuevo perfil de estudiante.

En el ámbito de las prácticas organizativas, junto con responder a todas las fuerzas de transformación que se experimentan desde el sistema, se agrega la compleja implementación de un enfoque formativo por competencias y resultados de aprendizaje que compromete la centralidad en el estudiante. El *habitus* institucional, muestra que en general ha sido un proceso lento y con resistencias desde el mundo académico, debido a factores ideológicos. En relación a los casos estudiados, la institución A logra definir un diseño que gradualmente está permeando la cultura institucional. Se enfrenta el desafío de involucrar a los actores del mundo académico, lo que se manifiesta en la participación y reconocimiento de los esfuerzos institucionales en el ámbito de la formación académica (talleres, diplomados, magíster) y en el acompañamiento a los estudiantes, en que destaca el trabajo desarrollado en el Propedéutico, bachillerato, entre otros. La institución B consigue alinear las dimensiones del diseño e implementación del modelo, para lo cual desarrolla un proceso de implementación de largo aliento, sustentado en la participación de todos los actores institucionales, con lo que logra un mayor nivel de apropiación y compromiso con la práctica. En el caso C, con una menor data en la formulación del modelo formativo, aún en proceso de instalación, se reconocen los retos que implica el perfil de estudiante.

La temporalidad en la implementación de los modelos formativos en cada institución ha llevado a desarrollos diferenciados en términos de formación, coordinación, seguimiento y evaluación. Todas las universidades han instalado unidades de apoyo a las necesidades formativas de los académicos y al acompañamiento y nivelación de los estudiantes. Un elemento que destaca es la coordinación entre estas unidades, facultades y carreras, lo que permitiría inferir que en aquellos casos en que hay una mayor coordinación, los niveles de apropiación son mayores y viceversa.

Respecto a los programas de acceso, en el caso A y B presentan una trayectoria de inclusión con experiencias en Propedéuticos para jóvenes en situación de vulnerabilidad social, a los que se han sumado recientemente otros programas de política pública como el PACE, y han considerado la colaboración y el trabajo en red con la Universidad de Santiago con vasta experiencia en esta área. Esto ha favorecido un aprendizaje institucional para construir una estructura de acompañamiento a los procesos, sustentada en la visibilización de estos estudiantes. Particularmente, en el caso B hay una declaración explícita que el perfil de sus estudiantes está dado por jóvenes que viven en sectores de alta vulnerabilidad social, por lo que reconocen y despliegan su institucionalidad para atenderlo.

En el caso C, este es un proceso de reciente instalación, representado por el programa PACE y Talento Pedagógico, ambos promovidos por MINEDUC. Esta casa de estudios se encuentra en etapa de aprendizaje e implementando un modelo de seguimiento y nivelación académica.

La inclusión se asume como un desafío más amplio, fundado en un proceso de constante búsqueda y trabajo contra la exclusión, desde variados ángulos y en todos los niveles del sistema educativo. Estos programas proponen acciones para lograr un mejor acceso, participación, retención y compleción en la educación superior de estos grupos (Lizama, Gil & Rahmer 2018).

En los tres casos analizados se concluye que los estudiantes, académicos y unidades institucionales valoran el aporte de estos programas al proceso formativo. Sin embargo, son conscientes de las necesidades de ampliar la cobertura desde el primer año a los posteriores, lo que demanda requerimientos asociados a mayor financiamiento. Particularmente, las unidades institucionales estudiadas advierten los costos que implica atender el perfil de este tipo de estudiante, y la ausencia de un reconocimiento del propio sistema a los esfuerzos que realizan este tipo de instituciones.

En este marco, las tres instituciones presentan estudiantes con un perfil socioeconómico vulnerable, el 70% de su matrícula pertenece a los tres primeros quintiles. De este modo, adherir a programas de acceso inclusivo ha sido, en mayor o menor medida, una respuesta decidida para eliminar las barreras de exclusión e inequidad en el ingreso a la educación superior.

En el ámbito expresivo, las instituciones desarrollan prácticas sustentadas en el reconocimiento del perfil diverso de sus estudiantes

en términos culturales, de ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros. Sin embargo, hay una práctica en el trabajo cotidiano que tiende a la homogeneidad de los sujetos. Todos son reconocidos como vulnerables, sin distinguir sus especificidades en términos de demandas. En las tres instituciones resulta paradojal que los programas de acceso inclusivo estén conformados, principalmente, por estudiantes de procedencia EMTP.

La diversidad de estudiantes constituye una realidad y, por lo tanto, se problematiza respecto a ella. Hay conciencia de la necesidad de transformar las prácticas docentes. Sin embargo, el mundo académico está en un proceso de reconocimiento y apropiación gradual de esta diversidad y de las implicancias para su docencia. En el trabajo cotidiano encontramos docentes que no asumen una responsabilidad activa en el aprendizaje de sus estudiantes y, por lo tanto, esperan que sea el estudiante quien deba hacer el esfuerzo por integrarse académicamente. Y aquellos otros profesores que, a través de reflexión y capacitación, van tomando conciencia de quiénes son sus estudiantes reales y de la necesidad de cambiar sus estrategias y, en definitiva, su práctica docente. En esta línea, las prácticas expresivas institucionales relevan el componente socioemocional del estudiante que accede a la universidad como parte del trabajo que es necesario realizar para favorecer su integración académica y social.

El caso B logra permear en su acción cotidiana el reconocimiento de sus estudiantes. Desarrollan una práctica que construye espacios de encuentro donde se promueven relaciones empáticas a partir de las cuales los estudiantes se conocen, toman conciencia de sus diferencias y desarrollan estrategias personales y sociales para hacer frente a las exigencias académicas. Esta práctica muestra la mediación que la institución realiza con el estudiante, como expresión de su compromiso por avanzar hacia la justicia social y el reconocimiento.

En las tres instituciones estudiadas se valora el equipo profesional a cargo de los programas de acompañamiento, y se destaca su calidad humana y compromiso con el estudiante.

Desde la perspectiva de los estudiantes existe conciencia que su posición social es producto de las condiciones estructurales de desigualdad. Esta conciencia surge de la experiencia cotidiana al reconocer en su trayectoria histórica, condiciones de vida en sus contextos de origen con fuerte segregación, las responsabilidades familiares que les corresponde enfrentar y el esfuerzo diario que esto conlleva. Por tanto, el estudiante condiciona sus proyecciones académicas desde un punto

de partida de alta complejidad y, consecuentemente, de un sacrificio personal que los compromete a asumir los costos que implica el ingreso, permanencia y finalización de la carrera.

De acuerdo al planteamiento de Tinto (1993), esto supone que el estudiante debe adaptarse a los valores, normas y prácticas universitarias. Entre los factores que dificultan esta adaptación están la sensación de aislamiento social y académico, así como la apreciación de una falta de integración.

Para los jóvenes de EMTP estudiados ser conscientes de las condiciones de desigualdad estructural, evita sentirse vulnerables, por lo que dejan de centrar la responsabilidad en ellos mismos (individuo), y lo hacen en la falta de acceso a oportunidades que les permitan estar en un mejor punto de partida al ingresar a la universidad.

Por tanto, desde la noción de *habitus*, el sujeto tiene capacidad de agencia y de romper con los determinismos que le da su posición social. De ahí que el sujeto se distancie de la noción de vulnerabilidad que plantea la institucionalidad y se sienta con capacidad de romper el determinismo, pese a las dificultades que le tocará enfrentar. Destaca que muchos de estos estudiantes son los mejores egresados de sus liceos y tienen pocas experiencias de fracaso académico.

Lo anterior se materializa en el reconocimiento de déficits en conocimientos básicos, habilidades y hábitos que determinan la presencia de brechas académicas y sociales asociadas a la procedencia técnico profesional. Se agrega un cuestionamiento a una educación media que no los prepara para el acceso a la universidad. Sin embargo, estos desniveles iniciales son contrarrestados a partir de disposiciones personales asociadas a responsabilidad y perseverancia y, como consecuencia, un decidido compromiso con los estudios universitarios.

Enfrentado a su proceso de formación, el estudiante inicia su integración social primero con la sensación de no poseer las herramientas necesarias que el contexto universitario le demanda. Con ello, experimenta un primer momento de desacople que lo lleva al sentimiento de frustración. Gradualmente, haciendo uso de las estructuras de oportunidades que le provee la institución, en el encuentro con sus iguales y en el despliegue de sus propios recursos personales, logra comprender el espacio donde se forma y adaptarse a él.

Esta experiencia que vive el estudiante, como parte de su integración social, es facilitada u obstaculizada por el *habitus* institucional. Las condiciones institucionales presentan espacios de segregación que

surgen de las prácticas culturales desarrolladas al interior de facultades y carreras, en que existe un desacople entre su *habitus* y el de los jóvenes. Como ejemplo de ello, carreras de alta valoración social asociadas al estatus y logro económico dificultan la inserción de este estudiante.

En este escenario, los jóvenes constituyen una identidad estudiantil que dependerá fuertemente del entorno sociocultural e institucional en el cual están inmersos. En este sentido, las identidades académicas -fuertes o débiles- dependerán del grado de exigencia que es percibido en el ambiente universitario y del tiempo que demandan estas actividades. De este modo, el *habitus* institucional forzará a los estudiantes a una mayor o menor disposición hacia el aprendizaje como estrategia para poder integrarse en dicha cultura estudiantil.

Facilitan la integración del estudiante, los mecanismos institucionales de acceso y permanencia, representados por programas de bachillerato, Propedéuticos y nivelación académica. Destacan aquellos que apuestan a desarrollar aspectos socioemocionales que ayudan a enfrentar el desacople inicial con el que se encuentra. En estos espacios de socialización y contención que favorecen el encuentro entre iguales, los jóvenes rápidamente se reconocen de acuerdo a sus características de origen y ello favorece su integración social y académica.

Autores como Perry y Allard (2009) muestran que la permanencia en el sistema educativo de jóvenes en situación de pobreza requiere de un apoyo institucional decidido y consistente, que facilite la conexión entre las experiencias previas que traen consigo estos estudiantes y la racionalidad con la cual la universidad pone a su disposición los nuevos conocimientos que han de asegurar su preparación profesional

El estudio muestra que en universidades con un componente social más diverso y con prácticas académicas más competitivas, persisten relaciones de desconfianza entre los jóvenes, con manifestaciones de temor y miedo a la otredad, asociadas a la segregación por nivel socioeconómico. En cambio, en las universidades más homogéneas socialmente se desarrollan prácticas expresivas que favorecen los vínculos.

El estudiante desarrolla estrategias de sobrevivencia para sortear las dificultades de integración académica a través de acciones que permiten ser más eficientes y eficaces en el trabajo como organización del tiempo, desarrollo de hábitos de estudio y tutores pares, con el objetivo de aprobar las asignaturas. Viven la tensión entre la presión por aprobar y avanzar académicamente y desarrollar otras facetas de sus vidas, asegurando autocuidado y desarrollo integral.

Es importante considerar que el *habitus* no es una estructura inalterable que el sujeto interioriza, todo lo contrario, es un conjunto de capas y dinámicas que se van grabando, almacenando y que recogen la influencia de diversos ambientes que sucesivamente se han encontrado a lo largo de una vida. La agencia del sujeto sobre estas estructuras permitirá que "se encuentra con un mundo social del que es producto, es como un "pez en el agua": no siente el peso del agua y da por sentado el mundo sobre sí mismo" (Bourdieu & Wacquant, 1992:127).

Por tanto, los sueños y aspiraciones de jóvenes de EMTP, mediados por la experiencia de integración académica y social, están asociados a la posibilidad de un proyecto de vida mejor que, en algunos casos, enfatiza en salir adelante y ampliar los horizontes de vida más allá de los determinismos de su contexto. Y, en otros, con una dimensión ética y política de transformación social, que los mueve más allá que solo terminar su carrera. Fundamentalmente, esta última idea se podría comprender desde la experiencia de estudiantes que están insertos en un territorio en conflicto.

Los estudiantes reconocen el éxito académico a partir del logro de aprendizajes y del desarrollo de un proyecto de vida que responda a sus aspiraciones. En este sentido, los factores que permiten alcanzar esta noción de éxito, desde lo personal, son la responsabilidad y perseverancia, sustentadas en un marco de contención afectiva social y familiar. Por consiguiente, el éxito no aparece directamente vinculado a los mecanismos de apoyo institucional, así como tampoco a la figura de sus docentes. Como el éxito se asocia al proyecto de vida futura, no logran integrar cómo los apoyos institucionales colaboran en ese proceso y, como consecuencia, el éxito queda circunscrito a una dimensión personal.

Como factor estructural que permite la construcción de un proyecto profesional, a través del acceso y permanencia en la universidad, está la gratuidad y el acompañamiento que desarrollan los distintos programas y, particularmente, el perfil de los profesionales que trabajan en estos programas.

La experiencia de los jóvenes se torna particularmente difícil para aquellos que no disponen de procesos de acompañamiento, que representa a la gran mayoría de los estudiantes.

Los jóvenes reconocen entre los costos personales asociados a la permanencia, el deterioro de su calidad de vida y la pérdida de tiempo personal para el desarrollo de los afectos. Con ello, se podría suponer la idea de que están dispuestos a postergarse hoy para acceder a un

futuro mejor. Y se configura como el mayor beneficio la posibilidad de movilidad social.

En el contexto general de las tres instituciones lo que se visualiza es la existencia de niveles de acoplamiento entre el *habitus* institucional y el del estudiante. La experiencia universitaria para los estudiantes de EMTP al ingresar constituye una vivencia dura, debido a la diferencia entre la preparación con la cual acceden y las exigencias académicas con las que se encuentran. Para la universidad, lo anterior se asocia al desconocimiento de la especificidad del perfil de sus estudiantes, comparado con la exigencia que caracteriza la formación universitaria en su enfoque tradicional y a la envergadura de los dispositivos que debe generar la institución para asegurar su permanencia. En tanto, para los estudiantes la complejidad radica en el encuentro inicial con un *habitus* que desconocen y que fija en ellos expectativas y proyecciones más allá de sus puntos de partida.

En esa línea, se reconoce en todos los actores la noción de déficits académicos asociados a la trayectoria en enseñanza media. Los estudiantes se muestran conscientes de sus deficiencias y aluden a la noción de engaño de su experiencia formativa previa, valoran el esfuerzo institucional de los programas de acompañamiento y también el esfuerzo que realizan aquellos docentes más sensibilizados con sus necesidades. Sin embargo, advierten que el esfuerzo no se traduce necesariamente en el logro de aprendizajes, pues disminuir estas brechas sociales y académicas requiere más tiempo y madurez por parte del sujeto. Están también aquellos docentes que, en su relación pedagógica, evidencian prácticas más academicistas que en el caso de estos estudiantes resultan contraproducentes en términos de generar condiciones para el aprendizaje.

Uno de los elementos que favorece la integración académica y social de los estudiantes, y que resulta ampliamente valorado, son los programas de acompañamiento, especialmente aquellos que tienen un énfasis en el desarrollo socioemocional, vocacional y de gestión personal. Estos programas se constituyen en mecanismos que facilitan el acople del *habitus* institucional con el del estudiante, porque se desarrollan en el reconocimiento de un perfil diverso, la presencia de líneas de acción dirigidas a sus necesidades académicas y personales, el espacio de contención que generan en la relación con el estudiante y la presencia de un foco de trabajo que procura alejarse del asistencialismo y promover la autonomía.

Un aspecto común en el *habitus* individual del estudiante es el despliegue de todos sus recursos personales para conseguir la integración académica y, con ello, permanencia. Asumen una racionalidad instrumental para la aprobación de asignaturas.

Como elementos comunes en el *habitus* institucional de los tres casos destaca la mirada sobre el estudiante EMTP centrada principalmente en la noción de vulnerabilidad, con mayor o menor conciencia de las causas estructurales que la generan. Desde aquella concepción que busca la adaptación y reproducción de un estereotipo de vida dominante y aquella que transita hacia una noción de derecho. Esta constituye una fuente de desacople entre *habitus*, que produce discursos y prácticas expresados en conceptos como mejorar, tratamiento, intervención, entre otros. Si consideramos lo planteado por Wacquant (2012), nuestras categorías de juicio y acción provenientes de la sociedad son compartidas por todos aquellos que fueron sometidos a condiciones y condicionamientos sociales similares.

El trabajo con este estudiante constituye para el docente una fuente de tensión y resistencia, derivada de la toma de conciencia que sus recursos pedagógicos resultan insuficientes para acompañarlo no solo en lo académico sino también en planos socioafectivos que demandan tiempos, preparación, espacios y recursos que no siempre están disponibles desde la institución. El desafío formativo para el académico universitario deriva de las características que definen el perfil del estudiante proveniente de la EMTP. Se perfilan como sujetos con una frágil trayectoria escolar, con una experiencia formativa en enseñanza media que curricularmente se presenta desajustada a los requerimientos universitarios y, en un plano más cultural y personal, jóvenes pertenecientes a contextos de pobreza provenientes de sectores rurales o de espacios de segregación urbana; con fragilidad socioemocional para la inserción a contextos de interacción formales. Entre sus potencialidades destacan la rápida conciencia de sus desventajas académicas, poseedores de competencias procedimentales, resiliencia y perseverancia frente a la adversidad, compromiso personal con su desempeño académico, capacidad para la búsqueda de estrategias y apoyos, y una alta valoración a las oportunidades de cursar estudios superiores.

Enfrentado a este perfil de estudiante, y a las demandas institucionales representadas por los modelos basados en competencia y centralidad en el aprendizaje, así como los desafíos de retención y titulación oportuna, el académico universitario con un *habitus* de naturaleza esencialmente academicista, experimenta la tensión de enfrentarse a la diversidad, problematizarla, reconocerla e iniciar un proceso de ajuste

de sus recursos pedagógicos actuando finalmente como condicionador del acople entre el *habitus* institucional y el del estudiante en el proceso de integración académica y social.

Finalmente, los niveles de acople del *habitus* institucional con el de los estudiantes están relacionados con la madurez organizacional alcanzada, la que se expresa idealmente en el alineamiento entre el estatus, las prácticas organizacionales y el orden expresivo. Para los casos en estudio, el mayor acoplamiento se da en aquellas instituciones que, junto con disponer de un tiempo para la instalación de las transformaciones, logran desarrollar absorción del conocimiento y movilizar capacidad de agencia. De esa manera, alcanzan el aprendizaje institucional que les permite reorientar los procesos y la toma de decisiones, a partir de espacios de encuentro y construcción más colectiva. En ellas el estudiante, luego de comprender el contexto institucional, descubrir los espacios de oportunidad que le brinda y encontrarse con sus iguales, agencia dispositivos individuales y sociales para su integración.

Las instituciones y sus prácticas desempeñan un rol clave para entender la estructura de oportunidades que ofrecen a los jóvenes. Configuran campos de acción que median las experiencias, decisiones, tensiones y trayectorias que siguen los estudiantes y, para el caso de los procedentes de EMTP, condicionar (ofrecer o negar) los soportes prácticos y emocionales que requieren.

Desde el punto de vista de los casos estudiados, los acoples logrados muestran que "los *habitus* institucionales pueden, en suma, transformarse, modificarse y adaptarse en base a presiones, conflictos o simples modificaciones tanto internas como externas" (Tarabini, Curran & Fontdevila, 2015: 4)

Orientaciones para la integración social y académica del estudiante de EMTP en la universidad

Se propone un conjunto de consideraciones que podrían favorecer la integración social y académica de los estudiantes EMTP en las universidades del país. Estas apuntan a tres niveles: políticas en educación superior, políticas institucionales y prácticas organizacionales.

Una primera consideración invita a los diversos sectores del sistema de educación superior a reflexionar sobre el nuevo perfil del estudiante y sus demandas formativas. Particularmente, esta idea cobra sentido en aquellas instituciones cuyos estudiantes están por sobre un 70% de vulnerabilidad socioeconómica, lo que exige mayores esfuerzos institucionales y financieros, el asegurar su formación.

En un contexto dominado por un modelo de universidad compleja, estas instituciones deben estar permanentemente lidiando con la tensión entre la docencia y la investigación, razón por la cual resulta urgente abrir la discusión para revisar la experiencia y trayectoria de las instituciones y reconocer los nichos de especialización y ventajas comparativas, más allá de un modelo homogéneo. Esto no impide que exista desarrollo en investigación, sino que el trabajo se oriente a fortalecer los procesos formativos de manera integral.

En el marco de este modelo de universidad compleja, los mecanismos de evaluación del desempeño del sistema de educación superior invisibilizan el esfuerzo que desarrollan este tipo de instituciones que trabajan en la formación con estudiantes vulnerables, lo que eleva los costos asociados. Al respecto, se propone generar un indicador de vulnerabilidad universitaria, que permita vincular la asignación de recursos con las necesidades formativas de este tipo de estudiantes.

Además, se sugiere la creación de un mecanismo de evaluación de la calidad en función de indicadores específicos para instituciones que trabajan mayoritariamente con estos estudiantes. Se debe considerar que la trayectoria de un estudiante que ingresa en condiciones de desigualdad implica mayores esfuerzos personales e institucionales para alcanzar el aprendizaje y el perfil de egreso declarado, situación que no es visibilizada en los indicadores actuales.

Una segunda consideración se refiere al ámbito de la gestión institucional en que predomina un modelo gerencial. Coherente con este modelo, los resultados de la investigación indican la necesidad de racionalizar los recursos y una gestión más eficiente en un escenario de crecientes demandas. Sin embargo, el éxito de la gestión institucional radica en la creación de un modelo capaz de transitar desde uno jerarquizado hacia uno de gestión más colaborativo, de tal manera de asegurar la transformación en las prácticas organizacionales y compromiso de los diversos actores. El logro de lo anterior supone liderazgo directivo, reflexión y participación de la comunidad, factores relevantes para transformar la cultura.

Una tercera consideración invita al MINEDUC y a la División de Educación Superior (DIVESUP) a revisar la articulación en los niveles de enseñanza media técnico profesional, la formación técnico profesional y el pregrado universitario, en un contexto de creciente acceso de población históricamente excluida, con escaso reconocimiento a sus aprendizajes previos. En particular, al CRUCH para que impulse mecanismos de articulación entre los CFT y las carreras de pregrado.

Una cuarta consideración propone discutir, en el contexto de las instituciones de educación superior, las implicancias que el factor gratuidad introduce a los procesos de formación profesional, ya que en la práctica implica la llegada de un nuevo perfil de estudiantes que complejiza el quehacer formativo. Específicamente para los estudiantes EMTP, se deben desarrollar mecanismos que acompañen la experiencia de integración a la vida universitaria, en términos socioemocionales, dada la dureza de la experiencia para estos jóvenes y las desigualdades sociales que arrastran. Este proceso requiere una estructura institucional diferenciada que dé soporte al acompañamiento durante toda la trayectoria educativa del estudiante. De igual modo, requiere que los centros de acompañamiento logren una mayor articulación con el quehacer de las carreras, a través de mecanismos que permitan ir traspasando la responsabilidad de este acompañamiento a los equipos docentes de cada carrera.

Una quinta consideración hace referencia a fortalecer los programas de acceso inclusivos y permanencia, que faciliten la trayectoria postsecundaria de los estudiantes de EMTP, mediante la construcción de estrategias de nivelación y exploración vocacional. Dada la brecha existente en la formación escolar, se requiere coordinar desde las universidades un trabajo conjunto con el sistema de educación media que facilite la trayectoria postsecundaria del estudiante. Además, se sugiere ampliar este tipo de programas más allá de los estudiantes talentosos y su lógica meritocrática, hacia una de agencia del sujeto, dirigida a aquel joven motivado por superar su determinismo social, lo que implica atender la calidad y naturaleza de los acompañamientos.

Una sexta consideración invita a las instituciones de educación superior a considerar un perfil docente para atender las necesidades que tienen sus estudiantes en el primer año de ingreso. En este perfil se releva, de acuerdo a los resultados, la importancia de un docente que junto con evidenciar dominio de su disciplina, movilice habilidades interpersonales en el encuentro y trabajo con los estudiantes. Específicamente, se espera un docente que reconozca al sujeto en sus fortalezas y debilidades, que esté dispuesto a innovar en sus prácticas pedagógicas, que atienda y retroalimente al estudiante en su proceso formativo. Todo esto exige a la institución condiciones de operación asociadas a tiempos, recursos, acompañamiento y seguimiento, entre otras.

Una séptima consideración alude a la necesidad de superar la noción homogénea de déficit estudiantil, la creencia pesimista respecto a sus posibilidades y la existencia de una propuesta formativa dirigida al estudiante promedio. Para ello, se sugiere avanzar en una perspec-

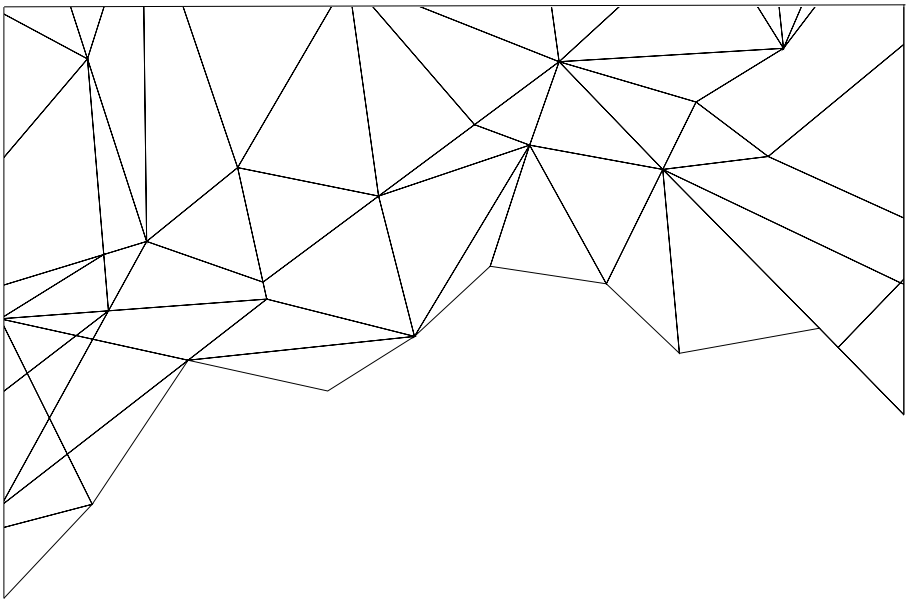
tiva de reconocimiento del sujeto y sus potencialidades, a partir de la apropiación de las cuotas de responsabilidad que cabe a cada uno de los actores institucionales en dicha tarea, desarrollando un proceso de formación profesional anclado al perfil real y no ideal del estudiante.

Una octava consideración contempla prestar especial atención a los equipos profesionales que integran los programas de acceso y acompañamiento. Si pensamos en que el estudiante debe experimentar un proceso de integración académica y también social, se requiere que estos profesionales desplieguen habilidades socioemocionales de contención, que faciliten la cercanía y el encuentro con estos estudiantes, además de proveer herramientas que favorezcan la regulación y autonomía.

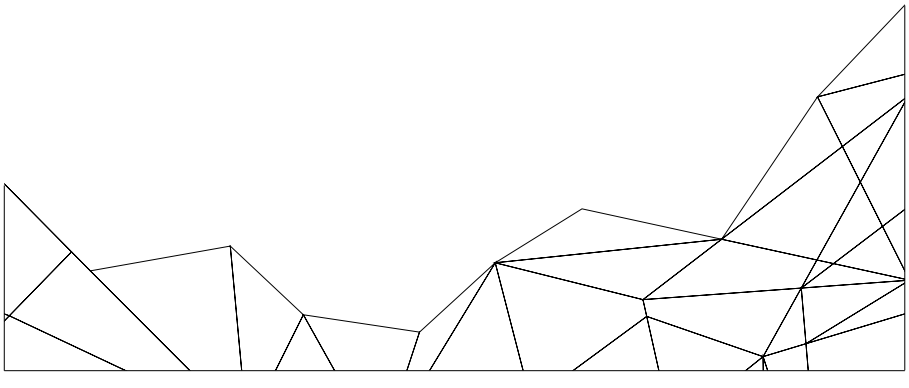
Una novena consideración se orienta a que las instituciones universitarias realicen esfuerzos conscientes por reconocer el *habitus* de sus estudiantes y superen lógicas academicistas -asociadas a nociones de tratamiento, mejoramiento o intervención- que tienden a la homogeneidad y, en consecuencia, plantea un proceso de formación profesional que termina por negar la cultura, identidad y saberes de los sujetos. En ese sentido, es importante reconocer la experiencia desarrollada por el caso B como una práctica institucional susceptible de replicar y dar origen a una política pública al respecto.

Una décima consideración invita a las instituciones y al sistema en su conjunto a revisar los proyectos formativos -sobrexigencias, carga académica, entre otros- en función del perfil que presenta el estudiante real. Específicamente, sujetos que arrastran importantes brechas que al enfrentarse a la vida universitaria experimentan sensación de frustración, dificultades para leer los códigos académicos y se sienten sobrepasados en las exigencias, lo que los obliga a concentrar todos sus esfuerzos en asegurar su permanencia y, de esa manera, ven deteriorarse su calidad de vida, con la siguiente pérdida de tiempos personales para el desarrollo de los afectos.

Finalmente, se hace una invitación a las universidades a visibilizar la especificidad del estudiante de origen técnico profesional y a tomar conciencia de las implicancias que tiene el *habitus* institucional y sus dispositivos, en la permanencia y éxito académico de estos estudiantes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Panorama de la educación media técnico profesional en Chile*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Ed_TP_en_Chile.pdf

Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneeus, C. & Rucci, G. (2015). *Educación Técnico Profesional en Chile*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Arum, R. & Shavit, Y. (1995). Secondary vocational education and the transition from school to work. *Sociology of Education*, 187-204. http://hdl.handle.net/1814/16905

Ashworth, P. D. (2000). Métodos cualitativos de investigación. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), (26), 91-106.

Bassi, M. (2007). *Educación Técnica en Chile: Conclusiones de una Encuesta sobre inserción laboral de los jóvenes*. Santiago: Banco Interamericano de Desarrollo.

Bassi, M. & Urzúa, S. (2010). *Educación en Chile: el desafío está en la calidad*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3393

Barrios, A. (2011). Deserción universitaria en Chile: incidencia del financiamiento y otros factores asociados. *Revista CIS*, 14, 59-72. Recuperado de: http://www.techo.org/wp-content/uploads/2013/02/barrios.pdf

Bernasconi, A. (2017) *Desafíos del Futuro de la Educación Superior Chilena*. En Temas de la Agenda Pública ISSN 0718-9745. Centro de Políticas Pública, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Bourdieu, P. (1990). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. London: SAGE.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Buenos Aires: Taurus.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2001). *Los herederos*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Braxton, J. M., Johnson, R. M. & Shaw-Sullivan, A. V. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. En J. C. Smart (Ed.), *Higher Education Handbook of theory of college student departure* (Vol. 12, pp. 107-164). New York: Agathon Press. doi: 10.12691/education-2-6-13.

Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillett, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P. & Salazar, F. (2005) *Guiar el mercado*. Informe sobre la educación superior en Chile. Viña del Mar (Chile), UAI

Brunner, J. J. (2009) *Tipología y características de las universidades chilenas*. Documento para comentarios, disponible en http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Tipol%26Caract_080209.pdf

Cabrera, A., Nora, A. & Castaneda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in higher education*, 33(5), 571-593.

Canales, A. (2016). Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: el rol de factores académicos y no académicos. *Calidad en la educación*, (44), 129-157. https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000100006

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación, introducción a los oficios*. Santiago: LOM.

Catalán, X. (2016). Elección de modalidad educativa en la Enseñanza Media y su rol en la postulación a las universidades del CRUCH. *Calidad en la educación*, (45), 288-320. https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200009

Coleman, J. (1968). The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22. https://doi.org/10.17763/haer.38.1.m3770776577415m2

Consejo Nacional de Educación (2019). *Matrículas Sistema de Educación Superior*.

Deem & Brehony (2005) Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education, *Oxford Review of Education*, 31:2, 217-235, DOI: 10.1080/03054980500117827

Deem, R. (2001). *Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: is the local dimension still important?*

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Tercera edición). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Dill, D. (2011). *Public Policy Design and University Reform: Insights into Academic Change*.

Donoso D., S., Arias R., Ó. & Castro P., M. (2011). Oportunidades Educativas y Territorio: Un Análisis de la Migración de Matrícula en la Educación Pública de la Región del Maule (Chile). *Panorama Socioeconómico*, 29(43). Recuperado de http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=39922984004

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* (Valdivia), 33(1), 7-27. https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001

Enders, J., De Boer, H. & Weyer, E. (2013). *Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited*.

Farías, M. & Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación Técnico- Profesional y Humanista- Científica en Chile. *Calidad en la educación*, (36), 87-121. https://doi.org/10.4067/S0718-45652012000100003

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Algine Publishing Company.

Hallinan, M. T. & Kubitschek, W. N. (1999). Curriculum Differentiation and High School Achievement. *Social Psychology of Education*, 3(1), 41-62. https://doi.org/10.1023/A:1009603706414

Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio del profesor. *Revista de Educación* (España), (298), 31-53.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). *Toward a Definition of Mixed Methods Research. Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Krücken, G. (2011). *A european perspective on new modes of governance and actorhood*.

Larrañaga, O., Cabezas, G. & Dusaillant, F. (2013). *Educación técnico profesional: trayectoria educacional e inserción laboral de una cohorte de alumnos*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_ETP_2013.pdf

Ley sobre educación superior (N° 21.091). *Diario Oficial*. Santiago de Chile. 29 de Mayo 2018.

Leyton, D., Vásquez, A. & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Intituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la educación*, (37), 61-97. https://doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003

Lizama O., Gil F. J. & Rhamer B. (2018), *La experiencia de la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Editorial: Usach

McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. New York: State University of New York Press.

Ministerio de Educación (2019). *Información Histórica Beneficios Estudiantiles Educación Superior*.

Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

OCDE (2017). *Educación en Chile*. Evaluación de Políticas Nacionales de Educación. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf

OCDE & Banco Mundial. (2009). *La educación Superior en Chile*. Revisión de políticas nacionales de educación. Santiago: MINEDUC.

Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la Educación Superior: una mirada al Chile de mañana. En Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes: Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias: Ediciones Universidad San Sebastián. Santiago, 80-142.

Perry, C. & Allard, A. (2009). Making the connections: transition experiences for first-year education students. *The Journal of Educational Enquiry*, 4(2). Recuperado de https://ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/525

Price, J. L. (1977). *The study of Turnover*. Ames Iowa: Iowa State University Press.

Rausch, J. L. & Hamilton, M. W. (2006). Goals and Distractions: Explanations of Early Attrition from Traditional University Freshmen. *The Qualitative Report*, 11(2), 317-334.Retrieved from. https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol11/iss2/6

Reay, D, David, M. & Ball, S. (2001). 'Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 126-142.

Reay, D. (1998). 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519-529. https://doi.org/10.1080/0268093980130405

Sepúlveda, L. (2017). Educación Técnica Profesional en el tiempo presente: Nudos críticos y desafíos de futuro. *Cuadernos de Educación*, 77.

Sevilla, P. (2012). *Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y claves de diagnóstico*. Centro de Estudios División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Seeber, M., Benedetto Lepori, Martina Montauti, Jürgen Enders, Harry de Boer, Elke Weyer, Ivar Bleiklie, Kristin Hope, Svein Michelsen, Gigliola Nyhagen Mathisen, Nicoline Frølich, Lisa Scordato, Bjørn Stensaker, Erica Waagene, Zarko Dragsic, Peter Kretek, Georg Krücken, António Magalhães, Filipa M. Ribeiro, Sofia Sousa, Amélia Veiga, Rui Santiago, Giulio Marini & Emanuela Reale (2015). *European Universities as Complete Organizations? Understanding Identity, Hierarchy and Rationality in Public Organizations*. Public Management Review.

SIES (2019) Base matricula 2019 [Base de datos]. Recuperado de: https://www.mifuturo.cl/bases-de-*datos*-de-matriculados/

Slaughter, S. & Leslie, L.L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Tarabini, A., Curran, M. & Fontdevila, C. (2015). El habitus Institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Revista Tempora*, 18, 37-58.

Tinto, V. (1986). *Theories of student departure revisited*. En D. Smart (Ed.), Higher Education.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Torres, E. (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.

Torres, R. & E. Zenteno, (2011). El sistema de educación superior. Una mirada a las instituciones y sus características. En Foro Aequalis *Nueva Geografía de la Educación Superior y de los Estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*, Jiménez, M y Lagos. F (Eds.). Ediciones Universidad San Sebastián, 13-72.

Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De los Ríos, D. (2009). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. En Evidencias para políticas públicas en Educación. Santiago de Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.

Vries, W. de, León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F. & Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49.

Wacquant, L. (2012). Desentrañando el habitus. *Revista Astrolabio*, 9.

Weick, K. (1976). *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. Administrative Science Quarterly. DOI: 10.2307/2391875

Yáñiz, C. & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SOBRE LOS AUTORES

Claudia Concha Saldías, investigadora responsable, socióloga de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales y doctora en procesos sociales y políticos de américa latina de la misma casa de estudios. Actualmente se desempeña como académica de la escuela de Sociología de la Universidad Católica del Maule y directora del Centro Integral de Innovación social Universidad Católica del Maule.

Gerardo Sánchez Sánchez, co-investigador, profesor de Historia y Geografía del Instituto Profesional del Maule y Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como académico del Departamento de Formación Inicial Escolar Universidad Católica del Maule. Cuenta con experiencia en el ámbito de las ciencias de la educación.

Caroll Schilling Lara, co-investigadora, profesora de educación física de la Universidad Católica del Maule y Doctora en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como académica del Departamento de Fundamentos de la Educación de la misma casa de estudios. Cuenta con experiencia en el ámbito de las ciencias de la educación.

CONTEXTO DE LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) presenta cuatro nuevos números correspondientes a la Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. Los contenidos de estos cuatro números están estrechamente vinculados a la realización de la IV Convocatoria de Investigación 2018 en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior. En esta ocasión la Convocatoria se enmarcó en los aprendizajes, la diversidad en educación superior y los desafíos para el aseguramiento de la calidad. Con ello, CNA espera seguir ampliando la base de conocimiento científico disponible y aumentar la comprensión que la comunidad tiene sobre la operación e impacto de aseguramiento de la calidad, desafío que la Comisión ha adoptado explícitamente dentro de sus prioridades.

Para el logro de lo anterior, la Comisión creó un fondo especial destinado al financiamiento de proyectos y estableció, para la adjudicación, un riguroso sistema de evaluación. Los estudios deben ser originales y plantear objetivos que apunten a reflexionar sobre el diseño u orientación en políticas en el área del aseguramiento de la calidad y la educación superior, y al desarrollo del sistema en su conjunto. Las investigaciones deben plantear también la identificación de potenciales oportunidades de mejora, fundamentado la introducción de modificaciones a los instrumentos existentes.

Además de los objetivos arriba señalados, la Comisión definió un conjunto de líneas de investigación prioritarias para el desarrollo de nuevo conocimiento:

- Modalidad virtual y combinada (semipresencial): situación actual y desafíos para el aseguramiento de la calidad en Chile.
- Internacionalización y su incidencia en la mejora de la calidad en los programas de doctorado. Evidencias y resultados.
- Diversidad de condiciones de ingreso a la educación superior: aseguramiento de la calidad con foco en inclusión y equidad.

• Formación de profesores vía prosecución de estudios: ¿cómo asegurar la calidad y equivalencia respecto de la formación inicial docente?

• Aprendizaje desde la diversidad institucional en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica como resultado de los procesos de aseguramiento de la calidad y certificación.

• Desafíos pendientes en materia de sistemas de mejoramiento de la calidad y certificación: resultados de aprendizaje, nuevas modalidades y articulación entre sistema escolar-grado-postgrado.

Los cuatro proyectos de investigación financiados que componen esta nueva Serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior* son los siguientes:

Cuadernos de Investigación (2019)	Investigador principal	Entidad patrocinante	Título
Cuaderno N°13	Carolina Martínez	Universidad de Talca y Universidad Técnica Federico Santa María	Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad
Cuaderno N°14	Claudia Concha	Universidad Católica del Maule	Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH
Cuaderno N°15	Manuel Cepeda	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad
Cuaderno N°16	Vivian Singer	Universidad Alberto Hurtado	Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con el desempeño

Los Cuadernos de Investigación correspondientes al año 2016, 2017 y 2018 (N°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12) y otras publicaciones de CNA Chile pueden ser descargadas en la página https://www.cnachile.cl/Paginas/investigacion.aspx.

Cuaderno N°1 (2016)

La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena

Cuaderno N°2 (2016)

Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014)

Cuaderno N°3 (2016)

Consistencia en la percepción de los estudiantes sobre la calidad de sus doctorados

Cuaderno N°4 (2016)

El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile

Cuaderno N°5 (2017)

La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología

Cuaderno N°6 (2017)

Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas

Cuaderno N°7 (2017)

Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación

Cuaderno N°8 (2017)

Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile

Cuaderno N°9 (2018)

Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo

Cuaderno N°10 (2018)

Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile

Cuaderno N°11 (2018)

Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad

Cuaderno N°12 (2018)

Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

Cuaderno N°13 (2019)

Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad

Cuaderno N°14 (2019)

Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH

Cuaderno N°15 (2019)

Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad

Cuaderno N°16 (2019)

Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con el desempeño

Formación Inicial Docente y aseguramiento de la calidad

Seminario, noviembre 2018

Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica

Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual

Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°1, diciembre 2017

Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°2, julio 2018

Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°3, julio 2019

Estudios y Publicaciones de la
Comisión Nacional de Acreditación
(CNA-Chile)

Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile