

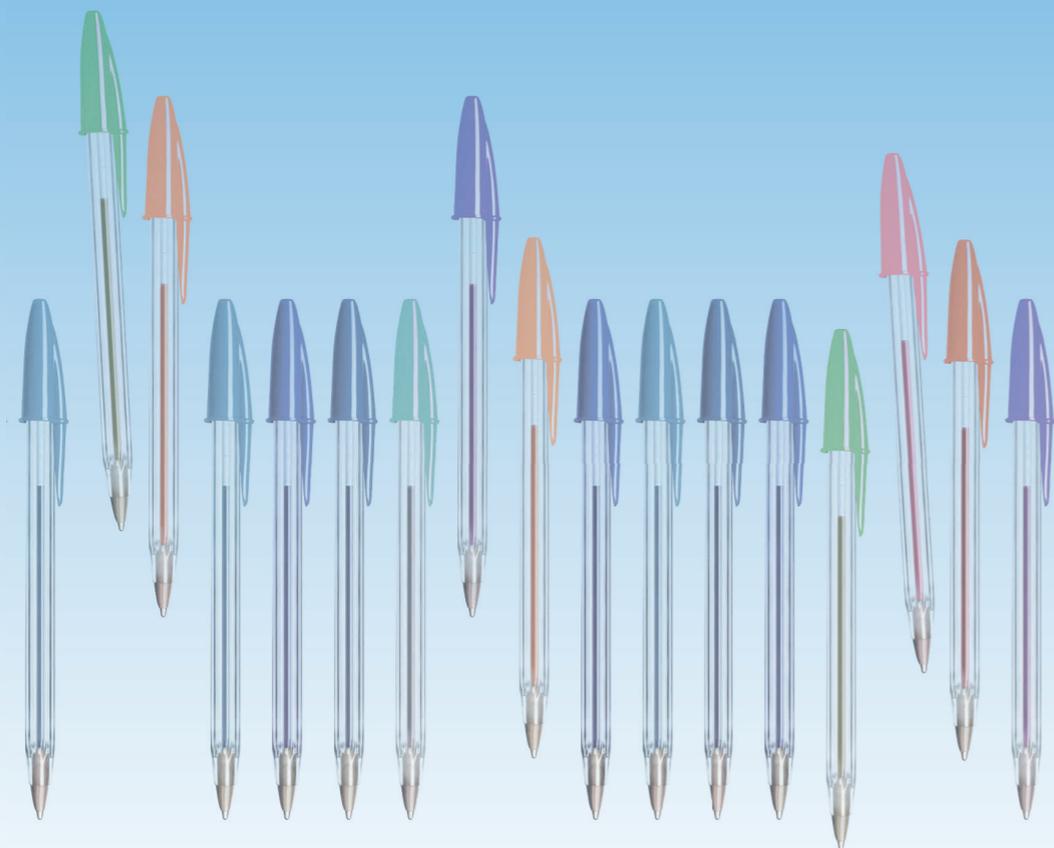


Organizan



Auspicia

www.fundacionequitas.org/congreso_2014



1er Congreso Inclusión en la Educación Superior



1er Congreso Inclusión en la Educación Superior

ACCIONES AFIRMATIVAS PARA IGUALAR OPORTUNIDADES

Universidad de Santiago de Chile

ISBN 978-956-362-748-0



9 789563 627480 >



1er Congreso de Inclusión en Educación Superior: Acciones afirmativas para iguales oportunidades

1ª Edición, noviembre de 2016
500 ejemplares
ISBN 978-956-362-748-0

Diseño y diagramación:
Gráfica LOM
Concha y Toro 25
Fonos: (56-2) 2672 22 36 - (56-2) 2671 56 12

Impreso en los Talleres de Gráfica LOM
Miguel de Atero 2888
Fonos: (56-2) 2716 96 95 - (56-2) 2716 96 84
Santiago de Chile

© Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro, su recopilación en un sistema informático y su transmisión en cualquier forma o medida (ya sea electrónica, mecánica, por fotocopia, registro o por otros medios) sin el previo permiso y por escrito de los titulares del copyright.

1^{er} Congreso de Inclusión
en Educación Superior:
Acciones afirmativas para
iguales oportunidades

Índice

■	Agradecimientos	7
■	Primer Congreso de Inclusión en Educación Superior	9
■	Inclusión y equidad en la educación superior. El desafío de las universidades selectivas <i>Pamela Díaz-Romero Monreal</i>	11
■	Perspectivas conceptuales sobre el desempeño académico de los estudiantes y sus implicancias para las intervenciones orientadas al mejoramiento de la retención en instituciones de educación superior <i>Paulina Pérez y Lorena López</i>	27
■	Claves para la equidad y la eficiencia en las políticas de inclusión en la educación superior. Estudiantes de primera generación universitaria que fueron top 10% en la enseñanza secundaria <i>Francisco Javier Gil y Claudio Frites</i>	53
■	Tutorías pares en el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile <i>Rafael Miranda</i>	67
■	Inclusión académica: aprendizajes institucionales a partir del Programa TIP de la Universidad de Chile <i>Carolina Matheson y Gustavo Castro</i>	83

Acciones estratégicas para la equidad mediante iniciativas de alfabetización académica	101
<i>Paula González-Álvarez, Pablo Lovera y Carolina Matheson</i>	
Apoyo institucional para la inclusión educativa universitaria: actividades deportivas de integración	115
<i>Gonzalo Gallardo, Constanza Espinosa, Martín Vergara, Macarena Sanhueza y Soledad Cruz</i>	
Esperanza digital para jóvenes vulnerables	139
<i>Leandro Ampuero y Luis Alberto Rivera</i>	
Implementación de un programa de lectoescritura académica en la Universidad de Santiago. Balance y desafíos pendientes	153
<i>Katherine Gajardo y Verónica Orqueda</i>	
Educación inclusiva e intercultural. Una perspectiva desde los docentes formadores	167
<i>Simona Albertazzi y Victoria Cáceres</i>	
Ingreso equitativo a la universidad, Programa Propedéutico UCSC: estructura de módulos y modelo de calificación por evolución	181
<i>Luis Alexis González</i>	

Agradecimientos

Gracias

Gracias a todos los autores de estos estudios.

Gracias a todos quienes trabajan día a día por la construcción de un Chile más inclusivo.

Gracias a todos quienes, impertérritos, superan las barreras de la indiferencia ante las brechas educacionales.

Gracias a todos quienes perseveran y perseveran y perseveran en pos de sus ideales.

Gracias a los estudiantes que aprovechan al máximo las oportunidades de aprendizaje que encuentran en sus contextos.

Gracias a quienes han sido humillados por decir que los talentos académicos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y todas las culturas, y obviamente entre hombres y mujeres.

Gracias.

Francisco Javier Gil

Director del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia

Director de la Cátedra USACH-UNESCO de Inclusión a la Educación Superior Universitaria

PRIMER CONGRESO DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Acciones afirmativas para igualar oportunidades

A través del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), la Universidad de Santiago de Chile, en colaboración con la Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Superior Universitaria, la Universidad Católica de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad Católica de Temuco, Universidad de Chile y la Fundación Equitas, y con el auspicio de la Embajada de Estados Unidos, organizó el Primer Congreso de Inclusión en Educación Superior: Acciones afirmativas para igualar oportunidades. Este evento se realizó los días 6 y 7 de noviembre de 2014, en Santiago de Chile.

El encuentro tuvo como objetivo contribuir a la revisión de modelos de intervención innovadores de acceso y retención, y a la generación de políticas públicas replicables, entre instituciones de educación superior con experiencia en temas de inclusión, nivelación y titulación oportuna de estudiantes de alto rendimiento en contexto, contribuyendo a la generación de evidencia, discusión de políticas y réplica de buenas prácticas.

En la conferencia inaugural participó Estela Mara Bensimon, profesora y co-directora del Center for the Urban Education (CUE), de la Escuela de Educación de la Universidad de Southern California.

Bensimon aplica su conocimiento del aprendizaje organizacional, del liderazgo y de la equidad en terreno tanto en universidades como en colegios de varias ciudades de Estados Unidos. Con un enfoque singular en el aumento de la equidad en los resultados de la educación

superior para los estudiantes de color, desarrolló el proceso llamado Equity Scorecard con el objetivo de impulsar cambios en la práctica y la cultura institucional.

INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El desafío de las universidades selectivas¹

Pamela DÍAZ-ROMERO MONREAL

Universidad de Chile

1. Segregación en la educación superior

La segregación educativa en Chile, entendida como “la desigual distribución, entre las escuelas, de estudiantes de diferentes condiciones sociales y económicas” (Valenzuela, et al. 2010) y la desigual distribución de los recursos y de la calidad de los docentes entre escuelas de distintos territorios, de distintas dependencias administrativas y de distinto nivel socioeconómico (Ruffineli, 2009), tiene importantes impactos en el sistema escolar y en el conjunto de los niveles educativos. El más directo es que disminuye la calidad de los resultados académicos de los estudiantes más pobres (“efecto pares”) (Duru-Bellat, 2004).

Además de su impacto en los aprendizajes, la segregación debilita la formación ciudadana que ofrece el sistema educativo, restando la esperable contribución de la educación a la cohesión social y limitando la efectividad de las políticas educativas dirigidas a corregir la vulnerabilidad, dado que “agrega un efecto colectivo que reproduce la exclusión social” (García-Huidobro, 2007). La evidencia internacional

¹ Artículo elaborado por Pamela Díaz-Romero, ex directora ejecutiva de Fundación Equitas y actual directora de Bienestar Estudiantil de la Universidad de Chile.

sustenta que en un ambiente más diverso, los estudiantes adquieren destrezas que son claves para el mundo de hoy, llevando a un sistema político más estable (Rossetti, 2014).

No sorprende entonces que, en los últimos años, la preocupación pública y académica por las consecuencias de la segregación haya aumentado, alertada por la tendencia al alza en su magnitud, ya que de los 53 países participantes en PISA en 2010, Chile registró la mayor segregación promedio después de Tailandia –ubicándose en el puesto 52– y, de acuerdo a los datos del SIMCE, esta es más acentuada mientras más alto es el nivel socioeconómico de los establecimientos evaluados y mayor incluso que la segregación residencial de nuestras ciudades (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010 y 2014).

Si bien el foco principal del debate se centra en los niveles de básica y media, la segregación educativa se extiende a la educación superior, a pesar de la tendencia expansiva sostenida: si en el año 1990 la matrícula total de pregrado no alcanzaba los 250.000 estudiantes, en marzo de 2010 casi cuadruplicaba esta cifra, superando en 2012 el millón de matriculados.

Por su propia naturaleza, la masificación no ha sido sin embargo suficiente para revertir la segregación y con ella las persistentes desigualdades en las oportunidades de acceso y dentro de este nivel educativo.

Las aún escasas oportunidades de los más pobres de continuar estudios contrastan con la alta demanda por educación superior. Como bien lo anticipaba la OECD en su informe sobre el sistema², esta demanda se extiende conforme se universaliza la experiencia de la educación como bien de consumo, sujeto a la libertad de elección de las familias, impuesta por el modelo educativo instalado en los años ochenta.

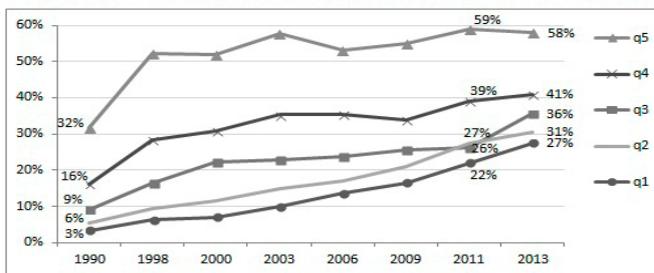
² <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9109014e.pdf>

Brechas en la cobertura

Las diferencias en la cobertura entre ricos y pobres son todavía elevadas. Aunque el aumento ha sido mayor en los grupos de menores ingresos, éstos aún mantienen una brecha importante respecto a los de ingresos más altos. De acuerdo a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), entre las y los jóvenes del 10% de menores ingresos, la de cobertura neta pasó de 16% en 2009 a 27% en 2013, mientras entre las y los jóvenes del 10% más rico la cifra pasó de 55% a 58%. El estancamiento de la cobertura neta en los sectores de mayores ingresos podría dar cuenta de que se ha alcanzado un punto de equilibrio.

Cobertura neta de educación superior por quintil de ingreso 1990 - 2013.

Gráfico N° 2. Cobertura Neta de Educación Superior por quintil, años 1990 – 2013



Fuente: Elaboración a partir de Encuestas CASEN, MDS.

Fuente CASEN, MDS.

El mayor avance de cobertura se registra entre las clases medias. Sin embargo, la brecha se mantiene, ya que mientras 3 de cada 10 jóvenes del quintil más bajo de ingresos asisten a la educación superior, en el quintil de mayores ingresos lo hacen 6 de cada 10 jóvenes. La capacidad de pago de las familias resulta todavía determinante en las trayectorias educativas de los estudiantes.

En términos agregados, si bien la situación “avanzada” de la cobertura bruta nos acerca año a año al grupo de países OECD más

adelantado con educación superior universalizada (cobertura sobre el 75%), en el que están países tan diversos como Corea, Finlandia, Estados Unidos y Noruega, sigue diferenciándonos la marcada estratificación de las oportunidades de acceso a este nivel educativo, fuertemente determinada por el quintil de ingreso de procedencia.

La matrícula tiene también una forma estratificada entre los distintos grupos socioeconómicos según el tipo de institución a la que acceden, siendo mayor la participación de los más pobres en la educación superior no universitaria (institutos profesionales - IP y centros de formación técnica - CFT).

La proporción de estudiantes pertenecientes a los quintiles IV y V es considerablemente mayor entre quienes ingresan a las universidades (seis de cada diez) y mucho más acotada en la educación técnico profesional (IP y CFT).

Del total de estudiantes en CFT, un 39% pertenece a los dos primeros quintiles de ingreso, mientras que en la educación universitaria apenas el 17% proviene de esos hogares³. Según las encuestas de la Fundación Chile, esto no respondería a una decisión vocacional, ya que la educación universitaria es el principal objetivo de los egresados de la educación media que desean continuar estudios. Así lo confirma la tasa de ocupación de las vacantes de primer año abiertas en las universidades, que supera el 95%, mientras en las entidades no universitarias bordea el 84%.

La deseabilidad se asocia al mayor prestigio de las universidades y a la mayor jerarquía del grado que otorgan⁴, lo que redundaría en retornos económicos más altos: la tasa de retorno estimada para los egresados

³ Fundación Chile: Recomendaciones para la Formación y Capacitación Técnica en Chile, informe final, octubre de 2007.

⁴ J.J. Brunner J., H. Courad y C. Cox. Estado, Mercado y Conocimiento: Políticas y resultados en la educación superior chilena 1960-1990. En Foro de la Educación Superior; FLACSO; 1992.

con título técnico de nivel superior es de 10.4%, mientras que para los profesionales universitarios es de 19.4%⁵.

No sorprende entonces que se concrete el acceso de jóvenes de menores ingresos a las universidades y que incluso aumente a pesar del carácter altamente restrictivo que las caracteriza, lo que se expresa en las mayores barreras al ingreso (puntajes PSU), la limitada oferta de programas de estudio más flexibles, compatibles con actividades remuneradas, y aranceles que en promedio están muy por encima de las instituciones no universitarias. De hecho, los aranceles fijados por las universidades, cuyos valores pueden llegar a representar hasta el 50% del ingreso familiar de un hogar de clase media, obligaron a los estudiantes de esta procedencia a optar a modalidades de crédito cuya carga financiera ha sido tema transversal en las manifestaciones estudiantiles desde 2011.

2. Masificación sin democratización: el rol de las políticas de acción afirmativa

Diversos estudios de tendencias publicados por el Consejo Superior de Educación, en base a los datos de Índices⁶, confirman que la masificación de la cobertura universitaria seguirá siendo alimentada por el ingreso de sectores previamente excluidos. Sin embargo, lejos de democratizarse, el sistema educacional chileno crea, según la educación escolar y el origen del estudiante, “una cierta estratificación de la educación superior, conformando una especie de segmentación longitudinal al interior de la matrícula primaria, secundaria y terciaria” (CSE; 2007: 19).

⁵ Fuente: Ministerio de Educación: <http://www.futurolaboral.cl>

⁶ Consejo Superior de Educación. Boletín ÍNDICES, varios números.

Ante la evidencia y siguiendo modelos internacionales⁷, muchas de las universidades selectivas más prestigiosas han incorporado, progresivamente, políticas de acción afirmativa a sus modelos de admisión. Con ellas buscan promover el acceso de estudiantes talentosos en contexto, procedentes de sectores excluidos por los procesos de selección regulares y por la segregación educativa de los niveles previos. El objetivo varía según la naturaleza de las instituciones, aunque en todas ellas los mecanismos en marcha apuntan a contrarrestar en parte la segregación, preservando en sus estudiantados una cierta base de representatividad de la heterogeneidad de la sociedad en la que se insertan.

Dependiendo de la escala proyectada para las políticas en curso y la efectiva articulación entre las estrategias de selección y acompañamiento diseñadas, el éxito de los modelos implementados para asegurar la heterogeneidad y diversidad de sus estudiantados debería, de acuerdo a la evidencia internacional, impactar favorablemente en el mediano plazo la calidad de la educación que ofrecen, asegurando al mismo tiempo su efectiva contribución a la cohesión social.

Los desafíos básicos de la inclusión: acceso y reducción de la repitencia y la deserción

Son heterogéneas las estrategias en marcha para favorecer el acceso y retención de los estudiantes talentosos en contexto a las universidades más selectivas. Se suman a los programas públicos, como los cupos supernumerarios asociados a las becas de excelencia académica, las iniciativas financiadas a través de los Planes de Mejoramiento de Programa (MECESUP) y ahora el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), y otras iniciativas más acotadas de las propias instituciones, como Talento e Inclusión

⁷ Ver, por ejemplo, proyectos desarrollados por: The National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE), Curtin University, Australia (<https://www.ncsehe.edu.au/>); Equity Office University of Auckland, New Zealand (<https://www.auckland.ac.nz/en/about/eo-equity-office.html>).

de la Universidad Católica, la Beca Equidad de la UDP o el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) de la Universidad de Chile. Todas encuentran, en el perfil específico de estos estudiantes y en las propias instituciones receptoras, importantes desafíos para consolidar el compromiso con la equidad y la calidad de la inserción que promueven. La deserción es, sin duda, una de las principales amenazas.

De investigaciones nacionales⁸ que entrevistan a desertores y autoridades se desprende que las principales causas o factores incidentes en la deserción se pueden agrupar en: las externas al sistema de educación superior, las propias del sistema e institucionales, las causas académicas y, en menor medida, las de carácter personal de los estudiantes.

Entre las causas externas, las principales son las condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar (el lugar de residencia, nivel de ingresos, nivel educativo de los padres y la necesidad de trabajar remuneradamente en paralelo a los estudios, entre otras).

Entre las causas propias del sistema e institucionales están: la ausencia de programas articulados para atender a los estudiantes de menores ingresos que requieren de mayor apoyo debido a su desconocimiento de trámites y beneficios; la carencia de mecanismos adecuados de financiamiento del sistema, en especial para el otorgamiento de ayudas estudiantiles, créditos y becas; el ambiente educativo e institucional y la carencia de lazos afectivos con la universidad.

Entre las causas de orden académico se consideran: la formación académica previa y el nivel de aprendizaje adquirido; la excesiva orientación teórica y la escasa vinculación de los estudios con el mercado laboral; la falta de apoyo y orientación recibida por los profesores; la falta de información al elegir la carrera y el desconocimiento de la formación en la profesión seleccionada; la carencia de preparación para

⁸ De los Ríos, D. & Canales, A. (2007); Fernández González, O. M., Martínez-Conde Beluzan, M. & Melipillán Aranedo, R. (2009); Díaz Peralta, C. (2008).

el aprendizaje y reflexión autónoma; la excesiva duración de los estudios.

Como es previsible, estas causas afectan con mayor fuerza a los estudiantes más vulnerables, de quintiles de menores ingresos⁹.

Enfrentar estas causas requiere estrategias coordinadas tanto a nivel gubernamental como al interior de las instituciones, ajustadas a diagnósticos que no sólo den cuenta de los recursos monetarios y bienes materiales disponibles en los hogares de los estudiantes de primer ingreso, sino que permitan mejor información sobre las motivaciones y habilidades de ellos mismos (y su medio) para protegerse y enfrentar riesgos y vulnerabilidades que desafían su efectiva inclusión y progresión en la educación superior.

3. Experiencias de inclusión en educación superior

Desde sus inicios en 2001, la experiencia de Fundación Equitas ha evidenciado que, para poder diseñar y modelar políticas eficaces hacia una mejor inclusión educativa y social, se requieren caracterizaciones que, además de los datos socioeducativos de contexto, ofrezcan información cualitativa relevante sobre aquellas variables diferenciadoras en torno a factores potencialmente protectores, que posibiliten el despliegue del potencial académico y las habilidades sociales de los estudiantes.

Pero, por cierto, esta información es por sí misma insuficiente y puede alimentar iniciativas con impactos heterogéneos y más bien acotados sobre las oportunidades efectivas de jóvenes vulnerables, en parte debido al desafío de focalizar estos programas en aquellos con mayor riesgo de deserción dadas las desventajas educativas y socioeconómicas que poseen, pero especialmente dado el contexto que ofrecen las instituciones en que se insertan.

⁹ <http://www.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIA-CLASSEM9.pdf>

La evidencia acumulada por Equitas, primero en su trabajo con el International Fellowships Program en el sistema de posgrado desde el año 2001 y posteriormente en el pregrado apoyando el desarrollo del modelo propedéutico desde 2006, da cuenta que las iniciativas más efectivas para generar mayores y mejores oportunidades de inclusión educativa y social para estos perfiles son aquellas en que las propias unidades receptoras procesan e incorporan la información de caracterización, cuestionándose a partir de ella y contribuyendo a la revisión de las barreras no intencionadas que existen en sus instituciones, comprometiéndose transversalmente a aprender de estos estudiantes, motivarlos y apoyarlos educativamente.

La apropiación de la información de los sujetos y del contexto ofrecido por la institución se transforma así en un recurso que contribuye a instalar discusiones sobre el sentido del programa y sus alcances en los equipos directivos y académicos, permitiéndoles identificar a quienes ingresan por esta vía no sólo en cuanto individuos con ciertas carencias, sino en cuanto actor colectivo que establece desafíos institucionales (curriculares, pedagógicos, de bienestar estudiantil, etc.) y que requiere de medidas que promuevan vínculos fuertes entre los ingresantes y la comunidad más inmediata de aprendizaje en la que se insertan.

La inclusión en universidades selectivas

Los programas de inclusión en universidades selectivas en los que participamos tienen en general escalas pequeñas y no está claro todavía cuál es la forma más efectiva para hacerlos crecer, para seguir abarcando con la misma efectividad a un grupo más amplio de destinatarios potenciales. Sin embargo, en todos ellos existe conciencia de la necesidad de coordinar y relacionar los procesos de selección y el acompañamiento, con el fin de reducir los costos financieros, emocionales y de deseos y expectativas que la educación superior selectiva tiene para las y los jóvenes más vulnerables y sus familias.

Hay consenso en que nuestro sistema de educación superior tiene mucho por avanzar para la efectiva inclusión de los estudiantes procedentes de sectores subrepresentados en las instituciones selectivas. Un primer paso es entender –y atender– no sólo sus carencias y necesidades, sino también sus aspiraciones y potencialidades.

La asistencia a los procesos de caracterización y selección nos ha enseñado que resulta igualmente indispensable entender y atender institucionalmente, y con el compromiso de los distintos estamentos involucrados, los factores contextuales que obstaculizan o limitan la inclusión efectiva con posterioridad al ingreso, fomentando simultáneamente los recursos protectores de los que los mismos jóvenes son portadores. Sólo así podremos avanzar en diseñar programas efectivos, susceptibles de institucionalizarse y ser escalados.

Las experiencias que hemos señalado dan cuenta de la necesidad de incluir programas de acompañamiento articulados, que los apoyen para adquirir nuevos códigos y establecer nuevas relaciones y grupos de trabajo académico, lo cual resulta particularmente complejo pues los estudiantes provenientes de sectores vulnerables “se reconocen en una posición de desigualdad, no sólo en lo referido al manejo de contenidos, hábitos de estudio y cultura general, sino también en su capital social, pues sus redes se hallan muy desvinculadas al sistema universitario”¹⁰. En este contexto, hemos constatado que, como se sostiene en la bibliografía relacionada, la perseverancia, el esfuerzo y las habilidades sociales serán elementos determinantes en la consecución del éxito¹¹.

Pero es insuficiente centrarse en aquellas características o variables que predicen retención y rendimiento, identificando los factores específicos que darían cuenta del “desarrollo exitoso de personas de las que se esperaban resultados deficientes como consecuencia de estar sometidos

¹⁰ Canales, Andrea y De los Ríos, Danae: 2009.

¹¹ Tinto, Vincet: “Definir la deserción: una cuestión de perspectiva”. En: Revista de la Educación Superior, N° 53, México, año 1989, página 4.

a situaciones de alto riesgo¹². Las dificultades de adaptación y los problemas de integración no radican sólo en los estudiantes talentosos en contexto, sino también en quienes interactúan con estos, el contexto en el que se insertan y las dinámicas institucionales que enfrentan.

Los programas de inclusión con mejor proyección serían, por lo tanto, no sólo aquellos dirigidos hacia los estudiantes seleccionados considerando limitaciones, factores protectores y potencialidades, sino también hacia quienes serán sus académicos y hacia la propia institución.

En nuestra perspectiva, las iniciativas de acción afirmativa requieren constituirse en una oportunidad para que las universidades que las alojan reflexionen críticamente sobre sus modelos hegemónicos de enseñanza-aprendizaje (“enseñar a muchos como si fueran uno sólo”¹³), los incentivos con que promueven estrategias de colaboración para la innovación y la experimentación institucional y la construcción de conocimiento alimentado por la investigación y por las prácticas de las y los académicos. Esto porque, aun en las universidades más selectivas, la presencia de estudiantes de contextos socioeducativos más desventajados seguirá creciendo alimentada por múltiples vías de ingreso (como las becas de Excelencia Académica - BEA, los respectivos programas de inclusión o equidad y el PACE).

En el mediano plazo se consolidará un mayor acceso –y visibilidad– de sectores antes postergados, fortaleciendo la incipiente tendencia a una mayor diversificación de sus estudiantados, implicando crecientes desafíos institucionales, pedagógicos y financieros para atender y favorecerse de esta mayor heterogeneidad.

En el transcurso de los sucesivos procesos de selección apoyados, resulta claro que el éxito y escalamiento de los modelos asociados a sus

¹² Kotliarenco, María Angélica, et al.: Estado de Arte en Resiliencia. OPS, CEANIM. Santiago, Chile, 1997.

¹³ Teodoro, A. (2013). Educação Superior e Inclusão. Tendências e desafios no século XXI. Revista Temas em Educação, 22(2), 225-238. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/17785/1014>

programas de acción afirmativa exigen avanzar en fórmulas con un mejor anclaje institucional, que permita la construcción colaborativa de estrategias articuladas y ampliamente consensuadas. Estas deben permitir combinar a la vez la diversidad de necesidades, experiencia y potencialidades de las distintas unidades académicas para acompañar a nuevos perfiles de estudiantes y los requerimientos de mayor coordinación, centralización y estandarización de los procedimientos para transformar la propia institución.

La institucionalización de los aprendizajes requiere que los equipos a cargo de estas iniciativas tengan una jerarquía en la respectiva organización, para que facilite su rol como coordinadores y articuladores de la diversidad presente en las múltiples iniciativas de inclusión que despliegan las universidades. La actual dispersión es una amenaza para lo avanzado, pues queda supeditado a las voluntades y capacidades de los equipos humanos directamente involucrados, los que pueden moverse o cambiar sin consolidar lo aprendido hasta ahora.

Junto con la reglamentación y ordenamiento de procesos y criterios para el ingreso y acompañamiento de los estudiantes talentosos en contexto, cualquiera sea la vía de admisión, es necesario avanzar también en la instalación de una reflexión crítica al interior de los cuerpos académicos y directivos, que permita una mayor apropiación de los compromisos implicados por el desafío de la inclusión y una alineación con los objetivos de largo plazo involucrados, manteniendo al mismo tiempo la autonomía y capacidad de innovación que ha caracterizado las primeras etapas de estos proyectos.

4. El momento político y el rol público de las universidades

Desde 2006, la repolitización del campo educacional por parte del movimiento estudiantil ha contribuido a sacar el debate educativo del dominio exclusivo de especialistas –profesionales expertos forma-

dos en universidades de excelencia, presuntamente neutrales desde el punto de vista ideológico– en quienes los gobiernos habían puesto las respuestas a lo que se definió como problemas sociales sectoriales y acotados, trasladando su responsabilidad y parte de su poder a esta comunidad intelectual.

La incidencia de la ciudadanía organizada en una serie de asuntos recuperados como de interés público, ha permitido superar la lógica sectorial y acotada con la que se definieron los problemas sociales, relevando temas transversales como la relación Estado-mercado y de marco valórico, entre otros.

En pleno desarrollo de las propuestas de reforma elaboradas desde el Ejecutivo, esto constituye una coyuntura histórica para redefinir y ampliar participativamente el sentido y rol atribuido a las universidades, incorporando al debate a aquellos grupos históricamente subrepresentados, para formular inclusivamente las propuestas que permitan corregir y/o reorientar las estrategias de desarrollo y validación actualmente vigentes en el sistema.

Por cierto, en un escenario de crisis de representación como el que actualmente se vive, son limitados los espacios institucionales adecuados para restablecer las confianzas y abrir diálogos significativos que permitan superar los focos de disociación entre los tomadores de decisiones y la ciudadanía¹⁴. El síntoma más visible de esta fractura es la conflictividad social.

La falta de capacidades políticas e institucionales para procesar la conflictividad y, por contraste, el consenso en que la sostenibilidad del proceso de desarrollo depende de su capacidad de promover mecanismos de inclusión¹⁵ –social, económica, política, cultural– exigen

¹⁴ Estudio del Observatorio Político Electoral del Instituto de Investigación en Ciencias Sociales (ICSO) de la Universidad Diego Portales (UDP).

¹⁵ CEPAL (2007), *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, LC/G.2335/Rev.1.

pensar de manera conjunta qué tipo de combinación Estado-mercado-sociedad se debería privilegiar.

Se abre así una valiosa oportunidad para el sistema universitario, espacio natural para el encuentro, la reflexión y la producción de conocimiento relevante y pertinente, para alimentar y dar legitimidad al proceso político. Porque sigue siendo la universidad el lugar donde se forman las redes de relaciones y las habilidades individuales que amplían y diversifican las oportunidades de los sectores desventajados de participar e influir en las orientaciones del gobierno, representando aquellos temas y consideraciones culturales, históricas y subjetivas tradicionalmente ausentes en los distintos niveles de toma de decisiones.

Por cierto, el carácter aún elitista y excluyente de la educación superior más selectiva dificulta el crucial aprovechamiento de esta oportunidad. Son las universidades con experiencias de acción afirmativa las que con mayor legitimidad pueden incidir en el debate respecto del rol que las propuestas legislativas y los marcos regulatorios derivados asignan a las instituciones y los términos en que se establece (o no) la educación superior como derecho, así como las políticas nacionales que de esta definición se derivan y su potencial aporte a la configuración de un sistema terciario más inclusivo, diverso y con mayor equidad.

Sólo así se podrá priorizar, en la función formativa de la educación terciaria, no sólo aquellos aspectos asociados al desarrollo del “capital humano avanzado”, sino también aquellos relacionados con la formación de ciudadanos y ciudadanas con conciencia crítica y experiencia en la deliberación democrática. Del mismo modo, la redefinición del rol del sistema universitario en su conjunto permitirá avanzar hacia un concepto de calidad no solamente vinculado a los procesos, sino además al sentido estratégico otorgado a la educación superior, restableciendo la articulación entre ésta y la sociedad en la que está inserta, potenciando su contribución a la cohesión social.

Bibliografía

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canales, A. & De los Ríos, D. (2009). "Retención de Estudiantes Vulnerables en la Educación Superior Chilena", *Revista Calidad en la Educación* N° 30, Primer Semestre, Consejo Superior de Educación.
- De los Ríos, D. & Canales, A. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, (26), 173-201.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86.
- Duru-Bellat, M. (2004). La ségrégation sociale á l'école: faits et effets, *Revista Diversité* 139, diciembre.
- Elacqua, G., Contreras, D., Torche, F., Mizala, A., Carrasco, A., Flores, C., Santos, H. & Valenzuela, J. (2014). *Hacia un sistema escolar más inclusivo: Cómo reducir la segregación escolar en Chile. Informe de Políticas Públicas N°3. Espacio Público*.
- Fernández González, O. M., Martínez-Conde Beluzan, M. & Melipillán Aranda, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 27-45.
- García-Huidobro, J.E. (2007). "Desigualdad y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno". *Revista Pensamiento Educativo* N°40.
- González Fiegehen, Luis Eduardo (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cap. 11. UNESCO - IESALC.
- Montané, A., Naidorf, J. & Teodoro, A. (2013). Social Relevance and Commitment of the University for Social Cohesion in Latin America. In I. Bogotch & C. Shields (Eds.). *International Handbook of Social [In]Justice and Educational Leadership*. (Chapter 25). New York, London & Frankfurt: Springer.
- Rossetti, M. (2014). La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. *Serie Políticas Sociales N°199; CEPAL*.

- Rufinelli, A. & Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de Pedagogía en Educación Básica, en Revista Calidad de la Educación. CNED, N°31.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. & De los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile, en Martinic, S. y Elacqua, G. (Ed.) ¿Fin de Ciclo? Cambio en la Gobernanza del Sistema Educativo, OREALC-UNESCO/UC.
- 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, FONIDE, pp. 231-284, Ministerio de Educación.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De Los Ríos, D. (2014). "Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile". *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.

PERSPECTIVAS CONCEPTUALES SOBRE EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES Y SUS IMPLICANCIAS PARA LAS INTERVENCIONES ORIENTADAS AL MEJORAMIENTO DE LA RETENCIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Paulina PÉREZ
Universidad Diego Portales

Lorena LÓPEZ
Universidad de Santiago de Chile

Resumen: El objetivo de este capítulo es revisar la evolución de las perspectivas teóricas más relevantes acerca del desempeño académico y la retención universitaria en las últimas décadas, y sus implicancias en las prácticas institucionales orientadas al aumento de la retención y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El capítulo resume también las características de las intervenciones institucionales efectivas para el aumento de la retención, según la literatura más reciente en este ámbito. Se espera que las perspectivas teóricas y mejores prácticas, aquí revisadas, sirvan como orientaciones para diseñar intervenciones cada vez más efectivas. Finalmente, enfatizamos en la necesidad de sistematizar el conocimiento respecto a las prácticas institucionales para el mejoramiento de la retención a nivel nacional.

Introducción

Este capítulo tiene el objetivo de revisar la evolución de las perspectivas teóricas más relevantes acerca del desempeño académico y la retención universitaria en las últimas décadas. Dichas perspectivas están, implícita o explícitamente, a la base del tipo de intervenciones que las instituciones de educación superior plantean para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, determinan los elementos de su diseño, implementación y grado de efectividad (Caplan & Nelson, 1973).

Según Keimig (1983), estas perspectivas teóricas constituyen ideologías sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales tienen implicancias importantes en las concepciones prevalentes sobre los estudiantes y sus capacidades para persistir en la universidad. Por otra parte, Braxton (2008) argumenta la necesidad de los profesionales del área de conocer el cuerpo de conocimiento acumulado acerca de la retención, de manera que puedan aplicar este conocimiento al diseño, implementación y evaluación de intervenciones de forma efectiva y contextualizada a las realidades particulares de cada institución.

En consecuencia, dada la importancia que las teorías y la investigación tienen en la práctica, se espera que las perspectivas teóricas aquí revisadas sirvan como marcos de referencia para las propuestas de intervenciones realizadas en Chile, cuyo fin apunta al mejoramiento del desempeño académico y la retención en instituciones de educación superior, así como también para la evaluación e investigación de estas prácticas institucionales. La investigación sobre las prácticas institucionales en el ámbito de la educación superior es aún muy débil en Chile. Por ello, se ha debido recurrir a literatura extranjera, en especial a la estadounidense, en donde se puede acceder a un cuerpo de literatura que viene acumulando conocimiento hace más de cinco décadas.

A continuación se describe brevemente la evolución teórica e investigativa experimentada en las últimas décadas, así como también sus

implicancias en las prácticas institucionales. Luego se resumen las características de las prácticas reportadas en la literatura más reciente como efectivas para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje y de la retención. Finalmente, se plantea la importancia de avanzar en la sistematización del conocimiento respecto de la efectividad de las intervenciones en este ámbito, sobre todo considerando que una cantidad importante de recursos públicos se destinan hoy en Chile a financiar iniciativas institucionales de mejoramiento de la retención por medio de políticas públicas, tales como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) o los proyectos MECESUP de Nivelación Académica (BNA) (MINE-DUC, 2015). Esto, no sólo por un afán de rendición de cuentas por parte de las instituciones de educación superior, sino también para generar evidencias sobre la efectividad de las intervenciones, que permitan guiar las decisiones de política a nivel institucional y de sistema de la educación superior.

Perspectivas conceptuales acerca del desempeño académico y la retención universitaria

En la literatura asociada a la persistencia y la retención universitaria se pueden identificar distintas posturas y perspectivas teóricas sobre las razones por las cuales un porcentaje importante de estudiantes no termina sus estudios superiores (Berger & Lyon, 2005; Braxton & Hirschy, 2005; Cabrera, Pérez & López, 2015). Hace algunas décadas, el desempeño académico y la persistencia se atribuían casi de manera exclusiva al estudiante y sus características personales, desconociendo el rol de otros actores involucrados en su proceso de educación (Astin, 1993; Bean & Metzner, 1985; Tinto, 1975 y 1992). Esta perspectiva inicial, que denominamos perspectiva centrada en el déficit de los estudiantes, dio paso a teorías cada vez más complejas, que comienzan a reconocer gradualmente el papel que la institución y sus características tienen en los resultados académicos de los estudiantes, tales como la disponibilidad de servicios de apoyo estudiantil, el clima

o cultura institucional, el compromiso de la institución con el bienestar estudiantil, entre otras (Berger, 2000; Bean, 1989; Braxton, 2000; Cabrera et al., 1993).

Estos marcos teóricos tienen su foco en las demandas externas de rendición de cuentas. La investigación más reciente, por su parte, se ha centrado en la búsqueda de prácticas institucionales efectivas en relación al mejoramiento de la retención y otros resultados de aprendizaje, especialmente intervenciones que tienen un foco más integral en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Habley, Bloom & Robbins, 2012; Greenfield, Keup & Gardner, 2013; Kuh et al., 2010; López, 2013; Tinto, 2012). A continuación se describe cada una de estas etapas de la evolución de las teorías e investigación empírica acerca de la persistencia y la retención.

Foco en el déficit de los estudiantes

Los primeros modelos teóricos de la retención se centraron en las características de los estudiantes que predecían el desempeño académico (Astin, 1993; Tinto, 1975; Bean & Metzner, 1985). Implícitamente, estos modelos responsabilizaban casi de manera exclusiva a los estudiantes de su desempeño académico, desconociendo en gran parte el rol de otros actores involucrados en su proceso de educación. Desde esta perspectiva, el hecho de dejar los estudios antes de la graduación era visto necesariamente como un fracaso del estudiante, quien por falta de motivación, preparación académica o capacidad intelectual no era capaz de rendir académicamente. Desde este punto de vista, el énfasis de la investigación estaba en la deserción y en entender por qué los estudiantes abandonaban sus estudios.

Dado que los bajos niveles de retención universitaria se solían asociar típicamente a déficits de los estudiantes, ya sea en los ámbitos académico, motivacional, vocacional, económico, social, entre otros (e.g. Allen & Robbins, 2010; Reason, 2009), en la práctica, con el fin de disminuir la deserción estudiantil, se recurre al establecimiento de

políticas o programas de nivelación académica y acciones en el ámbito “bio-psico-social”, orientadas a reparar o suplir los déficits de los estudiantes. La investigación más reciente ha demostrado que este tipo de iniciativas tienen el potencial de perpetuar problemas más estructurales asociados al currículum y la docencia, que pudieran ser la real causa del bajo progreso y permanencia de los estudiantes en su proceso de formación (Bensimon, 2005; Tinto, 2012). Por la misma razón, estas intervenciones tienden a promover la supervivencia académica y no necesariamente el mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza. Además, los estudiantes que participan de estas instancias re- mediales suelen sentirse estigmatizados, lo cual incide negativamente en la autopercepción de sus capacidades académicas (Arendale, 2004; Keimig, 1983).

A pesar de los problemas asociados a las intervenciones centradas en el déficit de los estudiantes, un aspecto positivo de éstas es que han resultado en la creación de servicios estudiantiles no-académicos que contribuyen a aumentar el bienestar y la persistencia estudiantil, pero que por carecer de una mirada más integral de las múltiples variables que inciden en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, han demostrado tener un bajo nivel de efectividad en aumentar los niveles de retención estudiantil (Habley, Bloom & Robbins, 2012; Keimig, 1983).

Foco en la rendición de cuentas

A causa de las crecientes demandas externas de rendición de cuentas, las instituciones comienzan a instalar el mejoramiento del rendimiento como una prioridad institucional (Berger & Lyon, 2005). De esta manera, las instituciones incorporan indicadores de rendimiento académico en sus planes de desarrollo e invierten una mayor cantidad de recursos en la creación de estructuras centrales de apoyo al rendimiento académico, superando así la perspectiva de asistencia “bio-psico-social”. Aunque en esta etapa no se abandonan necesariamente las concepciones del paradigma centrado en el déficit de los estudian-

tes, la ventaja de estas intervenciones es que ponen el foco en la acción institucional para el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes.

Asimismo, las investigaciones en este ámbito comienzan a trasladar el foco desde la deserción de los estudiantes hacia la capacidad de las instituciones de retener a sus estudiantes (Berger, 2000; Bean, 1989; Braxton, 2000; Cabrera et al., 1993, Cabrera et al., 1999). De esta manera, la retención se asocia a las instituciones, mientras que la persistencia se asocia a los estudiantes. Se empieza a reconocer también que el hecho de que un estudiante no prosiga sus estudios en una determinada institución no responde necesariamente a un fracaso; esto puede obedecer a una decisión que el estudiante toma para su propio bienestar. Por ejemplo, puede que la calidad de la institución no cumpla con las expectativas del estudiante o que su intención inicial nunca haya sido culminar con un grado académico, sino sólo cumplir con una determinada cantidad de créditos que le permita irse a otra institución, entre otras múltiples razones (Hagedorn, 2005; Hagedorn, Cabrera & Prather, 2010-11).

Las intervenciones cuyo foco es la rendición de cuentas suelen alojarse en unidades administrativas centrales, las cuales no tienen necesariamente incidencia directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da al interior de los departamentos académicos (Bensimon, 2005; Engstrom & Tinto, 2007). Varias investigaciones han cuestionado la efectividad y conveniencia de contar con instancias de apoyo académico que no estén alojadas en las unidades académicas encargadas de la docencia. Esto, porque este tipo de estrategias suelen ser genéricas y no atienden las necesidades específicas de cada área profesional o disciplinar (Perin, 2011; Grenfield, Keup & Gradner, 2013), sino más bien agregan una carga académica adicional a los estudiantes e impiden que el aprendizaje acumulado en este ámbito se instale en las unidades a cargo de la docencia y del currículum (Bensimon, 2005; Engstrom & Tinto, 2007). Además, los esfuerzos institucionales para aumentar las tasas institucionales de retención en este paradigma son

percibidos por los docentes y académicos como un asunto administrativo que no les compete. Los profesores tienden a ver las metas de retención como un objetivo instrumental y no como una meta sustantiva para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, no consideran que la retención de estudiantes sea su responsabilidad (Braxton, 2008).

Conscientes de las desventajas asociadas a este tipo de intervenciones, un cuerpo creciente de literatura recomienda acciones de apoyo académico cada vez más integradas a la sala de clases, alineadas con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y de enseñanza de los docentes, en el contexto específico del programa de curso y del currículum de la carrera (Arendale, 2004; Grenfield, Keup & Gradner, 2013; Keimig, 1983; Perin, 2011; Smith, 2012; Tinto, 2012).

Foco en los resultados de aprendizaje

En contraposición a la perspectiva centrada en el déficit de los estudiantes, las teorías más recientes enfatizan que los resultados de aprendizaje no dependen sólo de las características del sujeto que aprende, sino también de las características del profesor, de la metodología de enseñanza que utiliza, de los recursos de apoyo al aprendizaje disponibles, y del contexto en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje (Biggs, 2006). Por eso, las estrategias para mejorar los indicadores de retención no se deben centrar de manera exclusiva en los estudiantes, sino que deben apuntar más bien al mejoramiento integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y el contexto en que se da dicho proceso (Berger & Lyon, 2005). El mejoramiento de la retención, en este contexto, es una consecuencia del mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y no un mero objetivo instrumental asociado a la rendición de cuentas (Keimig, 1983; Braxton, 2008).

Por ello, el mejoramiento de los resultados de aprendizaje conlleva intervenciones orientadas al perfeccionamiento de los docentes, incorporación de metodologías de enseñanza activas centradas en el

estudiante, cambios curriculares, aumento de los recursos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, servicios estudiantiles que apuntan a aumentar las oportunidades de aprendizaje e interacción con profesores y pares, entre otras (Habley, Bloom & Robbins, 2012; Greenfield, Keup & Gardner, 2013; Kuh et al., 2010; Tinto, 2012). En este sentido, es importante también mejorar las condiciones institucionales en que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizadas por los reglamentos y políticas académicas, el tamaño de los cursos, las características del cuerpo docente, los recursos de apoyo al aprendizaje, entre otras variables (Nora, Barlow & Crisp, 2005).

A diferencia de la perspectiva centrada en la rendición de cuentas, el poner el énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene la ventaja de comprometer no sólo a la administración de la universidad en las estrategias de mejoramiento, sino también a los docentes, quienes, al ver que el foco está en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y no solamente en el cumplimiento de metas asociadas a indicadores de retención y progreso académico, son más susceptibles de involucrarse, dada la importancia de su quehacer en el éxito académico de los estudiantes (Braxton, 2008).

Debido a la gran cantidad de variables que tienen incidencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, las estrategias de intervención para mejorar los indicadores de desempeño académico en el caso particular de una institución o unidad académica no son evidentes. Aunque en la literatura se puede identificar buenas prácticas y el grado de efectividad de distintos tipos de intervenciones, éstas no necesariamente aplican a todas las instituciones y sus contextos específicos. Por ello, esta perspectiva promueve la importancia de indagar en el caso particular de la institución o unidad académica que pretende mejorar sus indicadores de desempeño académico, de manera de diseñar estrategias basadas en evidencia concreta y específica acerca de los factores que explican un bajo rendimiento (Braxton, 2012; Hossler et al., 2008; Nora, Barlow & Crisp, 2005; Tinto, 2012).

El fortalecimiento de las unidades centrales de análisis institucional que realicen estudios sobre la propia práctica institucional resulta primordial, no sólo para que las intervenciones respondan a las necesidades particulares de cada institución, sino también para evaluar su posterior efectividad.

Asimismo, la investigación en este ámbito se centra en la efectividad de las intervenciones institucionales y de las políticas públicas. Ya no sólo interesa saber por qué los estudiantes se van antes de terminar su proceso de formación, sino también cuáles son las características y prácticas docentes y curriculares de las instituciones que logran retener a sus estudiantes a una tasa mayor que el promedio (e.g. Hossler, 2008; Kuh et al., 2010; Braxton et al., 2012). La causa de este cambio de enfoque es la autocrítica que los investigadores hacen sobre la incapacidad de usar el conocimiento acumulado por décadas respecto al estudio de la persistencia, la deserción y la retención y convertirlas en orientaciones claras para la acción institucional. Por ello, la investigación en los últimos años ha enfatizado la búsqueda de conocimiento replicable que permita orientar la toma de decisiones (Braxton, 2008; Hossler et al., 2008).

Un ejemplo de esta tendencia investigativa es el estudio realizado por Kuh et al. (2010) para documentar las prácticas educacionales efectivas en instituciones con indicadores de retención y graduación mayores que el promedio y con mejores resultados que los esperados, en la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (National Survey of Student Engagement, NSSE). El estudio concluye con recomendaciones para las instituciones, entre las cuales destacan el promover una cultura institucional centrada en el éxito académico de los estudiantes, la participación de todos los miembros de la comunidad académica para asegurar una experiencia académica de calidad y el adecuado equilibrio entre las exigencias académicas y los apoyos al aprendizaje. En esta misma línea, Braxton et al. (2012), en su búsqueda de factores institucionales que favorezcan la integración estudiantil y el aprendizaje, reporta que la retención universitaria mejora cuando

las instituciones proporcionan información precisa y conductos claros de comunicación respecto de sus políticas y reglamentos académicos, cuando se les da la oportunidad a los estudiantes de participar e incidir en la toma de decisiones de la organización y cuando existe la convicción entre los estudiantes de que la administración de la institución, en sus distintos niveles, fomenta en vez de obstaculizar su progreso académico.

Prácticas institucionales que promueven el éxito académico de los estudiantes

La sección anterior se concentró en describir brevemente la evolución de la teoría y la investigación acerca de la retención universitaria en las últimas décadas y sus implicancias en las prácticas institucionales. Por su parte, esta sección resume brevemente las prácticas institucionales que se reportan como efectivas en la literatura más reciente. Un cuerpo importante de la literatura se ha dedicado a sistematizar las buenas prácticas en relación al mejoramiento de los resultados de aprendizaje (Braxton et al., 2012; Hossler et al., 2008; Kuh et al., 2010, Seidman, 2005; Tinto, 2012). En general, hay un alto grado de intersección y consenso en la literatura respecto de las estrategias que resultan más o menos efectivas. En cualquier caso, éstas no deben considerarse en forma descontextualizada de las necesidades y características particulares de cada institución, sino más bien como orientaciones y lineamientos respecto de ciertos ámbitos de intervención que están en el control de las instituciones (Hossler et al., 2008).

Keimig (1983) define cuatro niveles de intervención institucional de acuerdo al tipo de estrategia de intervención y su potencial de impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Según la autora, el grado de efectividad de las intervenciones aumenta a medida que éstas se incorporan de manera más integrada y holística al proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en la sala de clases.

Tabla 1. Cuadro resumen de las perspectivas teóricas asociadas al rendimiento académico y sus implicancias para las prácticas institucionales.

	Foco en el déficit de los estudiantes	Foco en la rendición de cuentas	Foco en los resultados de aprendizaje
Perspectiva teórica	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante deserta porque tiene mala preparación académica, malos hábitos de estudio y bajos niveles de motivación. • Los resultados de aprendizaje están determinados en gran medida por las capacidades intelectuales y cognitivas de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existen demandas externas para mejorar los indicadores de rendimiento académico. • La institución debe rendir cuentas respecto de la calidad de la formación recibida. • La institución debe instalar como prioridad institucional el mejoramiento de indicadores de rendimiento académico. 	<ul style="list-style-type: none"> • El rendimiento académico depende no sólo de las características del estudiante, sino también del currículo, de la calidad de la docencia y del contexto institucional en que se da el aprendizaje. • El mejoramiento de la retención es una consecuencia del mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Objetivo de las intervenciones	<ul style="list-style-type: none"> • Para reducir la deserción hay que remediar los déficits de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La institución debe invertir mayores recursos y crear estructuras organizacionales y programas destinados al mejoramiento de indicadores de retención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para mejorar los indicadores de retención es necesario mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Tipo de intervenciones	<ul style="list-style-type: none"> • Nivelación académica. • Asistencia psicológica. • Orientación vocacional. • Ayudas estudiantiles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de indicadores de retención en proyectos y planes de desarrollo. • Creación de unidades y cargos a nivel central abocados a mejorar indicadores de retención, rendimiento y progresión académica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de unidades o comités de estudio del desempeño académico y la retención. • Cambio cultural de la comunidad y de las prácticas docentes y administrativas. • Aumento de los recursos y oportunidades de aprendizaje. • Incremento de alternativas para aprender y demostrar lo aprendido.

Ventajas

- Cuando el problema no es de naturaleza académica, entrega soportes a los estudiantes que les permite aumentar su persistencia.
- La retención se vuelve un tema prioritario en la institución.
- El aprendizaje y las capacidades se instalan en las unidades donde ocurre la enseñanza y el aprendizaje
- Las actividades son más efectivas al estar alineadas con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en el contexto particular de la carrera o disciplina.

Desventajas

- Asume que el problema es el estudiante, obviando otras causas asociadas a la docencia, currículum y prácticas institucionales.
- Promueve la supervivencia académica y no el mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza.
- Las actividades de apoyo son genéricas y no resuelven las necesidades específicas que imponen las distintas carreras.
- Agregan carga académica adicional a los estudiantes.
- Impide que el conocimiento adquirido por quienes realizan las intervenciones se instale en las unidades docentes.
- La unidad centralizada no tiene poder para resolver problemas detectados al interior de las unidades académicas.
- Requiere de una mayor cantidad de recursos institucionales destinados al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Son cambios más lentos y deben vencer la resistencia al cambio cultural que imponen las comunidades académicas.

Fuente: elaboración propia.

Keimig sostiene que en cada nivel de intervención priman distintos supuestos teóricos o ideologías de base respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, tienden a tener una baja efectividad las intervenciones donde prima una mirada deficitaria del estudiante y se imponen estereotipos negativos respecto de sus capacidades académicas. Esto, porque dichas intervenciones no implican una responsabilidad compartida de los actores involucrados en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando estos supuestos de base evolucionan hacia perspectivas más holísticas del proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces las intervenciones tienen mayores chances de ser efectivas. Desde este punto de vista, todos los estudiantes tienen la capacidad de aprender, pero no todos aprenden de igual manera y al mismo ritmo. Por esto, se asume que los docentes deben equiparse de metodologías docentes orientadas al manejo y provecho de la diversidad en la sala de clases, proveyendo más formas y oportunidades de aprender, así como también de demostrar lo aprendido. La Tabla 2 muestra un resumen de los tipos de intervenciones, sus supuestos teóricos de base y el grado de efectividad potencial de las intervenciones en cada nivel.

Dado que el nivel IV de intervención tiene un mayor potencial de impactar de manera efectiva en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, a continuación se resumen las principales características de las intervenciones correspondientes a este nivel, de acuerdo a la literatura más reciente en este ámbito.

Intervenciones integrales

Braxton, Hirschy y McClendon (2004) plantean la necesidad de diseñar estrategias institucionales integrales, que consideren esfuerzos coordinados en los distintos niveles de la jerarquía institucional para el mejoramiento de los resultados de aprendizajes. De esta manera, los autores destacan la necesidad de implementar políticas y prácticas que intencionadamente se orienten a mejorar de forma articulada las posibilidades de éxito académico de los estudiantes, con el apoyo y

Tabla 2. Niveles de efectividad de las intervenciones de apoyo al aprendizaje.

Nivel	Tipo de intervenciones	Supuestos de base	Efectividad
I	Cursos remediales y de nivelación	El estudiante tiene un déficit que interfiere en su aprendizaje; cuando el déficit sea superado, el estudiante mejorará su desempeño académico. Las habilidades de aprendizaje (resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento cuantitativo, etc.) se pueden aprender en cursos de educación general; después, los estudiantes pueden transferir estas habilidades a los cursos de su carrera.	Baja
II	Apoyo académico individual	El estudiante tiene un problema que requiere solución mediante estudio independiente y tutorías. La atención personalizada sirve para superar la baja autoestima académica y la falta de hábitos de estudio, lo cual ayudará a los estudiantes a mejorar su desempeño académico.	Media baja
III	Apoyo académico en cursos específicos	La institución debe entregar apoyo académico para que los estudiantes superen los déficits de conocimientos de entrada y también los contenidos del curso en cuestión. Todos los estudiantes de un curso tienen acceso a los apoyos académicos, puesto que estos servicios son también útiles para estudiantes que no presentan déficits de conocimiento.	Media alta
IV	Sistemas integrales de aprendizaje	Las experiencias de aprendizaje en un curso deben diseñarse de acuerdo a cómo los individuos aprenden. Las estrategias de enseñanza se deben ajustar a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. El currículum y los programas de curso están diseñados respecto a las necesidades particulares de aprendizaje de los estudiantes. Los docentes no son meros reproductores de contenido, sino que usan una variedad de recursos y técnicas para fomentar el aprendizaje activo de los estudiantes. El desarrollo de destrezas y habilidades de aprendizaje se dan de manera contextualizada dentro de la sala de clases, maximizando las oportunidades y el tiempo dedicados al aprendizaje.	Alta

Fuente: elaboración propia con base en los planteamientos de Keimig (1983).

compromiso de las autoridades centrales y locales. Por su parte, Keimig (1983) destaca la importancia de implementar estrategias institucionales coherentes y consistentes en términos de la misión institucional, los objetivos de mejoramiento y la racionalidad o perspectiva teórica de base de las estrategias de mejoramiento. Esta consistencia supone el liderazgo fundamental de las autoridades universitarias centrales y locales para llevar adelante una visión respecto de la racionalidad que debiera sustentar las intervenciones, así como también el diálogo entre los actores involucrados para consensuar los objetivos y responsabilidades de mejoramiento en cada nivel y ámbito de mejoramiento.

Fomento de una cultura basada en la evidencia

Varios autores hacen énfasis en la necesidad de desarrollar intervenciones institucionales basadas en evidencia (Bensimon, 2012; Braxton et al., 2012; Kuh et al., 2010; Tinto, 2012) y guiadas por los resultados de investigación y teorías acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y la retención. Se destaca la necesidad de hacer evaluaciones respecto del currículo, de la docencia, de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y del clima o cultura institucional para identificar potenciales áreas de mejoramiento (Tinto, 2012), además de orientar los esfuerzos institucionales hacia intervenciones que muestren mayor probabilidad de ser efectivas en el contexto particular de cada institución (Braxton et al., 2012). Asimismo, Bensimon (2012), Habley et al. (2012), Hossler et al. (2008), Kuh et al. (2010), entre otros, enfatizan la necesidad de identificar prácticas administrativas y aspectos de la cultura institucional que pudieran ser obstáculos para el éxito de los estudiantes. En este sentido, es crítico desarrollar las capacidades de análisis institucional que permitan recolectar y sistematizar información relevante para apoyar la toma de decisiones en los distintos niveles de la institución (Nora, Barlow & Crisp, 2005; Tinto, 2012).

Mejoramiento de la docencia

En este ámbito, la mayoría de la literatura se fundamenta en el trabajo fundacional de Chickering y Gamson (1987), quienes afirman que para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes resulta esencial fortalecer las prácticas docentes, de manera que éstas fomenten el aprendizaje efectivo de los estudiantes. Estos autores proponen siete principios para la educación de los estudiantes de pregrado: 1) aumentar las oportunidades de interacción entre profesores y estudiantes, 2) promover la colaboración entre los estudiantes y el trabajo en equipo, 3) fomentar el aprendizaje activo de los estudiantes, 4) proporcionar retroalimentación oportuna y frecuente a los estudiantes acerca de su desempeño, 5) aumentar las oportunidades y el tiempo dedicados al aprendizaje, 6) tener expectativas altas sobre el potencial de los estudiantes para aprender y lograr los objetivos de aprendizaje, y 7) respetar, valorar y tomar ventaja de la diversidad y de las distintas capacidades de aprendizaje de los estudiantes.

Tinto (2012) plantea que las instituciones deben fomentar que al interior de la sala de clases se cumpla con cuatro condiciones fundamentales, con el fin de aumentar los niveles de retención: 1) expectativas claras y altas sobre la capacidad y el desempeño de los estudiantes, 2) evaluaciones frecuentes de retroalimentación sobre el desempeño académico, 3) oportunidades académicas y sociales de participación estudiantil, y 4) ambiente académico y social receptivo y de fomento del aprendizaje.

Laird et al. (2008) agregan que los docentes deben estimular habilidades de pensamiento complejo y fomentar la aplicación del conocimiento adquirido mediante oportunidades de aprendizaje activo en la sala de clases. Según estos autores, las clases apropiadas al nivel de preparación previa de los estudiantes, y que al mismo tiempo resultan desafiantes académicamente, propician el aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, favorecen la persistencia estudiantil.

Dada la importancia de la calidad de la docencia para el aprendizaje de los estudiantes, los programas efectivos de mejoramiento del desempeño académico de éstos siempre suponen un componente de perfeccionamiento docente que prepare a los profesores en metodologías activas y centradas en el aprendizaje de los estudiantes (Tinto, 2012; Weimer, 2002).

Mejoramiento del currículum

En el contexto de estrategias integrales de mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, es crítico que los programas de curso y el currículum estén diseñados en consistencia con las metodologías docentes y con las necesidades particulares de aprendizaje de los estudiantes (Keimig, 1983). Por su parte, Bean (2005) argumenta la importancia que el currículum esté diseñado de tal manera que fomente la progresión y el avance académico de los estudiantes, evitando prerrequisitos innecesarios. Los cursos de alta reprobación y aquéllos que son requeridos para tomar cursos posteriores debieran ofrecerse todos los semestres, aumentando así las oportunidades de progresión académica.

En este mismo sentido, Arendale (2004) plantea la necesidad de trasladar el foco de intervención desde los “estudiantes en riesgo académico” a los “cursos de alto riesgo académico”. En los casos de cursos de alta reprobación, el problema persiste independiente de las características de los estudiantes que toman estos cursos (Roksa et al., 2009), por lo cual resulta pertinente replantear los objetivos y actividades de aprendizaje de dichos cursos, así como también la forma y cantidad de evaluaciones en estos cursos. En la literatura (e.g. Eagan & Jaeger, 2008; Roksa et al., 2009; Tobias, 1992), estos cursos son denominados “barreras” al progreso académico (*gatekeeper courses*, en inglés) y generalmente operan como un filtro para seleccionar a los estudiantes que, de acuerdo a las expectativas de los académicos de la carrera, no tienen las capacidades para proseguir estudios en la carrera. Un ejemplo clásico de este tipo de cursos es Cálculo, en el caso de las inge-

nierías. La investigación en este ámbito muestra que los cursos que operan como barreras suelen tener expectativas de desempeño mucho más altas que el potencial real de aprendizaje de los estudiantes, las clases suelen ser meramente expositivas sin participación de los estudiantes, privilegian la rapidez y memorización de los contenidos en desmedro de la comprensión y pensamiento crítico respecto de las materias, usan métodos de evaluación que fomentan la competencia en desmedro de la colaboración entre los estudiantes y, generalmente, son cursos masivos en que la oportunidad de interacción con los profesores y pares es mínima (Eagan & Jaeger, 2008). Dadas las características poco favorables para el aprendizaje, resulta pertinente y efectivo intervenir estos cursos en vez de intervenir a los estudiantes que deben tomar estos cursos, tal como lo sugiere Arendale (2004).

En relación al mejoramiento curricular, la literatura identifica como una práctica de alto impacto el establecer comunidades de aprendizaje curriculares. De acuerdo a Greenfield, Keup y Gardner (2013), una comunidad de aprendizaje consiste en establecer conexiones y alineamiento de un grupo de cursos de la malla curricular alrededor de un eje temático común, que son inscritos por un mismo grupo de estudiantes. La finalidad de este tipo de intervención curricular es el fomento de la integración de aprendizajes que sobrepasan los objetivos de aprendizaje de cada curso particular. Así, los cursos asociados a la línea curricular común comparten material didáctico que es usado de distintas formas en cada curso, estableciendo conexiones intencionadas entre los distintos cursos. El enfoque interdisciplinario caracteriza a muchas de las iniciativas de comunidades de aprendizaje, por ello, generalmente estas comunidades comprenden cursos de distintas disciplinas o carreras, organizados alrededor de un eje temático común que permite conectar los objetivos de aprendizaje de cada uno de los cursos (Kuh et al., 2010; Tinto, 2012). Incluso, las comunidades de aprendizaje se suelen complementar con estrategias de trabajo colaborativo entre estudiantes registrados en los cursos de la comunidad de aprendizaje, así como también con metodologías docentes de aplicación de conocimientos a situaciones concretas y/o reales, tales

como el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje-servicio (Greenfield, Keup & Gardner, 2013).

La investigación en este ámbito muestra que este tipo de estrategias curriculares deriva no sólo en el aprendizaje efectivo de los estudiantes, sino también en su desarrollo social (Tinto, 2005 y 2012). Para una implementación efectiva de las comunidades de aprendizaje, es fundamental el rol de un profesor coordinador que lidere y mantenga la colaboración entre los académicos que dictan los cursos, y el apoyo del personal administrativo que esté encargado de los aspectos logísticos de la iniciativa (Tinto, 2005 y 2012).

Fomento de una cultura institucional centrada en el éxito académico

El fomento de una cultura centrada en el éxito académico de los estudiantes requiere de un fuerte liderazgo y de esfuerzos coordinados entre los distintos niveles de la institución. Esto se puede concretar mediante académicos en puestos administrativos clave que comuniquen una visión y compromiso institucional con el éxito académico, participación de todos los miembros de la comunidad del campus en intervenciones orientadas al mejoramiento del desempeño académico, y la coordinación y colaboración de unidades académicas y administrativas que cuenten con estrategias de mejoramiento (Engle y O'Brien, 2007). Según Kuh et al. (2010), el alineamiento y la coordinación no ocurre de forma natural, sino que requiere de esfuerzos permanentes de una persona o unidad al interior de la institución encargada de asegurar el alineamiento entre políticas, programas y prácticas orientadas al éxito académico.

La instalación de una cultura académica orientada al éxito académico requiere de recursos para perfeccionamiento docente, innovación curricular y apoyo al aprendizaje. Habley et al. (2012) plantean que una forma de conseguir recursos para estos fines es equilibrando los recursos humanos y financieros dedicados a atraer estudiantes con

aquéllos utilizados en retener estudiantes. La distribución de recursos al interior de la institución debiera priorizar la inversión de recursos en actividades que tengan mayor incidencia en el mejoramiento de la experiencia y resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, el cambio cultural orientado al éxito académico supone el cambio en las prácticas cotidianas y en la forma de pensar de los actores del proceso educativo (Engstrom & Tinto, 2007). Por un lado, los estudiantes deben hacerse responsables de su propio proceso de aprendizaje, a la vez que los profesores deben transitar desde una docencia centrada en la transmisión de contenidos, hacia una focalizada en la participación activa del estudiante en la construcción de su aprendizaje (Weimer, 2002).

Comentarios finales

Nos parece relevante enfatizar las implicancias que tienen en la práctica las perspectivas teóricas o concepciones preponderantes en una cultura institucional específica. Estas concepciones definen el rango de posibilidades de acción institucional para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Así, cuando prima una visión que culpabiliza principalmente al estudiante por el bajo desempeño académico, entonces la institución ve limitadas sus posibilidades de mejoramiento a la remediación de los estudiantes que recibe. Esta perspectiva será efectiva en la medida en que los estudiantes sean la real y única causa de un bajo rendimiento. En cambio, cuando la mirada se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rango de posibilidades de acción institucional se amplía. Son múltiples los ámbitos de control de la institución que determinan la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje: el currículum, los docentes, el personal administrativo, los recursos para el aprendizaje, la cultura o clima organizacional, las políticas y reglamentos, la información para la toma de decisiones, entre muchos otros ámbitos de intervención. Por ello, nos parece necesario que las instituciones avancen hacia intervenciones

más integrales de mejoramiento del desempeño académico de sus estudiantes, ya que la evidencia muestra que este tipo de acciones institucionales tiene más probabilidades de ser efectiva. El punto de partida, no obstante, será reconocer cuál es la perspectiva que prevalece en cada una de nuestras instituciones.

Por otra parte, nuestra revisión se limita a la literatura extranjera. Esto obedece a la falta de sistematización y acumulación del conocimiento investigativo y sobre las prácticas institucionales orientadas al mejoramiento del proceso de enseñanza- aprendizaje en la educación superior, que permita avanzar hacia investigaciones que informen acerca de la práctica, por un lado, y hacia intervenciones institucionales y políticas públicas sustentadas sobre la base de la evidencia. Creemos que el vínculo entre la teoría, la investigación empírica y la práctica es esencial para contar con intervenciones más efectivas. Esto requiere de mayores oportunidades de colaboración entre investigadores y profesionales encargados de llevar adelante las iniciativas que acercuen a los investigadores a la práctica y a los profesionales a la teoría. Este libro y el congreso del cual éste surge constituyen valiosos avances en este sentido.

Bibliografía

- Astin, A. (1993). *What matters in college: four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Allen, J. & Robbins, S. (2010). Effects of interest–major congruence, motivation, and academic performance on timely degree attainment. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 23-35. DOI: 10.1037/a0017267.
- Arendale, D. R. (1994). Understanding the Supplemental Instruction Model. *New Directions in Teaching and Learning*, 60, 11-21. DOI: 10.1002/tl.37219946004.
- Arendale, D. R. (2004). Pathways of Persistence: A Review of Postsecondary Peer Cooperative Learning Programs. In I. Duranczyk, J. L. Higbee, and D. B. Lundell (eds.), *Best Practices for Access and Retention in Higher Education*. Minneapolis: University of Minnesota, General College, Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy.
- Cabrera, A. F., Pérez, P. & López, L. (2015). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Caplan, N. & Nelson, S. D. (1973). On Being Useful: The Nature and Consequences of Psychological Research on Social Problems. *The American Psychologist*, 28(3), 199-211. DOI: 10.1037/h0034433.
- Bean, J. P. & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bensimon, E. M. (2005). Closing the Achievement Gap in Higher Education: An Organizational Learning Perspective. *New Directions for Higher Education*, 131, 99.
- Bensimon, E. M. & Malcom, L. E. (2012). *Confronting Equity Issues on Campus: Implementing the Equity Scorecard in Theory and Practice*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Berger, J. B. (2000). Optimizing capital, social reproduction, and undergraduate persistence. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 95-124). Nashville: Vanderbilt University Press.

- Berger, J.B. (2001-2002). Understanding the organizational nature of student persistence: Empirically-based recommendations for practice. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 3-21.
- Berger, J. B. & Lyon, S. C. (2005). Past to present: A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 1-29). Westport: Praeger Publishers.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Braxton, J. M. (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Braxton, J. M. & Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in the study of college student departure. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 1-29). Westport: Praeger Publishers.
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S. & McClendon, S. A. (2004). Understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 30 (3). DOI: 10.1002/aehe.3003.
- Braxton, J. M. (2008). Toward a Scholarship of Practice Centered on College Student Retention. *New Directions for Teaching and Learning*, 115, 101-112.
- Cabrera, A.F., Nora, A. & Castaneda, M. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Cabrera, A. F., Nora, A., Terenzini, P. T., Pascarella, P. T. & Hagedorn, L. S. (1999). Campus racial climate and the adjustment of students to college: A comparison between White students and African American students. *Journal of Higher Education*, 70(2), 134-160.
- Cabrera, A.F., Burkum, K.R., La Nasa, S.M. & Bibo, E.W. (2012). Pathways to a Four-Year Degree: Determinants of Degree Completion (pp. 167-210). In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Cuseo, J. & Farnum (2011). Seven Myths About Student Retention. Retrieved from <http://www.baylor.edu/content/services/document.php/231348.pdf>
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *The Wingspread Journal*, 9(2).

- Eagan, M.K. & Jaeger, A.J. (2008). Closing the Gate: Part-Time Faculty Instruction in Gatekeeper Courses and First Year Persistence. *New Directions for Teaching and Learning*, 115, 39-53. DOI: 10.1002/tl.324.
- Engstrom, C. & Tinto, V. (2008). Access Without Support is not Opportunity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40, 46-50.
- Greenfield, G. M., Keup, J. R. & Gardner, J. N. (2013). *Developing and Sustaining Successful First-Year Programs: A Guide for Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Habley, W.R., Bloom, J.L. & Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence. Research-based strategies for College Student Success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hagedorn, L.S., Cabrera, A.F. & Prather, G. (2010-11). The Community College Transfer Calculator: Identifying the Course-Taking Patterns that Predict Transfer. *Journal of College Student Retention*, 12(1), 105-130.
- Hagedorn, L. S. (2005). How to define retention: A new look at an old problem. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for Student Success* (pp. 89-105). Westport: Praeger Publishers.
- Keimig, R. T. (1983). Raising Academic Standards: A Guide to Learning Improvement. *ASHE-ERIC Higher Education Research Report*, 4. Washington, DC: ASHE.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J. & associates (2010). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Land, S. M. & Hannafin, M. J. (2000). Student-centered learning environments. In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Laird, T. F., Chen, D. & Kuh, G. D. (2008). Classroom Practices at Institutions with Higher-Than-Expected Persistence Rates: What Student Engagement Data Tell Us. *New Directions for Teaching and Learning*, 115, 85-99. DOI: 10.1002/tl.327.
- López, L. (2013). *La Retención Universitaria y La Experiencia de Aprendizaje de Los Estudiantes en el Primer Año de Ingeniería*. Tesis de Doctorado. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Nora, A. L., Barlow, L. & Crisp, G. (2005). Student persistence and degree attainment beyond the first year in college. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 129-153). Westport: Praeger Publishers.

- Pedersen, S. & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 51(2), pp. 57-76. DOI: 10.1007/BF02504526.
- Perin, D. (2011). Facilitating student learning through contextualization: A review of the evidence. *Community College Review*, 39(3), 268-295. Doi: 10.1177/0091552111416227.
- Reason, R. D. (2009). An Examination of Persistence Research Through the Lens of a Comprehensive Conceptual Framework. *Journal of College Student Development*, 50(6), 659-682. DOI: 10.1353/csd.0.0098.
- Roksa, J., Jenkins, D., Jaggars, S. S., Zeidenberg, M. & Chi, S. W. (2009). Strategies for Promoting Gatekeeper Course Success Among Students Needing Remediation: Research Report for the Virginia Community College System. Community College Research Center Teachers College, Columbia University. Retrieved from <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/strategies-promoting-gatekeeper-course.pdf>
- Smith, K. A. (2012). Going Deeper: Formal Small-Group Learning in Large Classes. *New Directions for Teaching and Learning*, 81, 25-46.
- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1: 64-85.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45: 89-125.
- Tinto, V. (1992). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Completing College. Rethinking Institutional Action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tobias, S. (1992). Science Education Reform: What's Wrong with the Process? In S. Tobias (ed.), *Revitalizing Undergraduate Science: Why Some Things Works and Most Don't*. Tucson, AZ: Research Corporation.
- Weimer, M. G. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wilson, W.L. & Arendale, D. (2011). Peer Educators in Learning Assistance Programs: Best Practices for New Programs. *New Directions for Student Services*, 133, 41-53. DOI: 10.1002/ss.383.

CLAVES PARA LA EQUIDAD Y LA EFICIENCIA EN LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ESTUDIANTES DE PRIMERA GENERACIÓN UNIVERSITARIA QUE FUERON TOP 10% EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Francisco Javier GIL¹
Claudio FRITES²

Universidad de Santiago

Resumen: Se presenta una problematización en torno a la inclusión, con énfasis en la educación postsecundaria y sus implicancias en lo relativo a la equidad y eficiencia. Para ello se describe la evolución del sistema durante las últimas décadas y cómo algunos logros han derivado en paradojas, en la medida que se presentan efectos indeseados. Luego se caracterizan las distintas iniciativas que ha desarrollado la Universidad de Santiago en la búsqueda de ser una institución de excelencia tan heterogénea y diversa, como lo es la sociedad en que se inserta. En esta línea se concluye planteando la importancia de factores tales como pertenecer a la primera generación universitaria y haber pertenecido al 10% de mejor rendimiento durante la enseñanza secundaria.

Palabras clave: educación postsecundaria, política educacional, acceso a la educación, admisión en la universidad y rendimiento escolar.

¹ Doctor en Ciencias de la Universidad Complutense de Madrid. Director de la Cátedra UNESCO. Programa de Acceso, Inclusión, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago. Avenida El Belloto N°3580, Estación Central. Correo: francisco.gil@usach.cl.

² Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Programa de Acceso, Inclusión, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago. Correo: claudio.frites@usach.cl

Introducción

En las últimas dos décadas ha existido un incremento sistemático de estudiantes de primera generación en el sistema de educación superior. Esto se inscribe históricamente en un proceso de cambio en la educación terciaria que ha llevado a Chile de un sistema homogéneo y estatal, que a mediados del siglo pasado no llegaba a más del dos por ciento de la población y estaba enfocado básicamente en las élites, a uno de masas, con gran diversidad institucional y orientado por el mercado en su provisión y tareas (Brunner: 2009).

Este crecimiento sistemático durante los últimos años de la cobertura en la educación superior ha tenido una lectura bastante optimista. Así lo señalaba el ex Presidente Ricardo Lagos hace unos años: “Estamos orgullosos del crecimiento del sistema universitario en Chile. Estamos muy orgullosos de decir: hoy, de diez jóvenes universitarios, siete son primera generación en su familia. Eso es una revolución en veinte años, excúsenme decirlo, eso sí que es revolución. Siete de diez, primera generación en su familia que asiste a la universidad” (2010: 143).

En este contexto, como el reverso del optimismo relacionado a estos indicadores, existe un fuerte proceso de revisión y crítica a las políticas de acceso a la educación superior, al menos en tres sentidos: a partir de una serie de irregularidades asociadas al crecimiento de distintas instituciones y las denuncias por lucro (Mönckeberg, 2013), por los magros resultados en términos de retención y titulación oportuna³ y por un proceso gradual de responsabilización desde las universidades, en lo que respecta a los indicadores de deserción, ya que el sistema universitario históricamente ha

³ Según datos de la OCDE (2009), de los estudiantes que ingresan a las universidades chilenas, la mitad no se titulará jamás y menos del 10% lo hace en los tiempos que contemplan oficialmente las mallas curriculares. Estos datos se refieren a las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores; sobre las otras universidades no existen datos disponibles, pero nada hace suponer que sean mejores.

“privatizado” el fracaso de los estudiantes, desprendiéndose de su cuota de responsabilidad por el desempeño del estudiante (Donoso y Schiefelbein, 2007). De este modo, datos que son presentados como logros se convierten en paradojas (Alarcón et. al., 2014). Por ejemplo, un logro como que siete de cada diez estudiantes sean los primeros en su familia en entrar a la universidad deviene en paradoja, ya que la mitad del total de quienes ingresan al sistema no termina jamás esos estudios. Sin embargo, esta contradicción resulta sólo aparente al constatar que en 350 establecimientos ninguno de los estudiantes egresados el año 2013 alcanzó el puntaje mínimo exigido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) para estudiar en alguna de las 33 universidades del Sistema Único de Admisión del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

Este escenario basal, en que confluyen tasas de acceso y cobertura nunca antes vistas en la historia de Chile y un malestar muy acentuado en relación a la legitimidad del reparto de oportunidades en la educación superior, ha sido para la Universidad de Santiago una invitación a explorar caminos alternativos, que han permitido conciliar calidad y equidad.

Equidad y calidad en el sistema de educación superior

La fisonomía de la educación superior ha cambiado significativamente durante los últimos treinta años, constituyendo un sistema complejo, segmentado y altamente diversificado. En este contexto, la Universidad de Santiago (USACH) se destaca como una institución compleja, selectiva y de investigación (Torres y Zenteno, 2011) que, como heredera de la tradición de la Escuela de Artes y Oficios y de la Universidad Técnica del Estado, es custodia de un sólido compromiso por la equidad y la inclusión con excelencia.

Este compromiso se ha materializado, en lo que respecta al proceso de admisión, a través de una serie de iniciativas durante las últimas décadas, tales como la bonificación a los *top 15%*⁴, los programas propedéuticos⁵ o la creación del ranking de notas⁶.

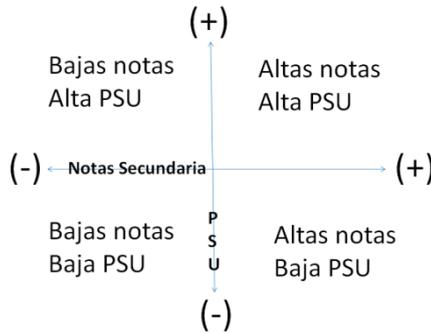
En Chile, el proceso de admisión a instituciones selectivas se ha presentado básicamente a partir de la valoración de la trayectoria escolar y pruebas estandarizadas, lo que corresponde a la enseñanza secundaria y la Prueba de Selección Universitaria (PSU), respectivamente. Sin embargo, existe una indudable preeminencia de la PSU en relación a la trayectoria escolar, teniendo esta última un lugar menor a efectos del ingreso a la educación superior. En este sentido, como se puede ver esquemáticamente en la Figura 1, la situación ha favorecido históricamente a quienes rinden una buena PSU, es decir a quienes se encuentran en la parte superior de la Figura 1.

⁴ La bonificación a los estudiantes *top 10%*, entre los años 1992 y 2004, premió a aquellos que estuvieron dentro del 15% de mejor rendimiento dentro de su promoción, aumentando su puntaje ponderado en un 10%.

⁵ El Programa Propedéutico, que desde el año 2007 permite que ingresen a la universidad estudiantes de colegios altamente vulnerables con independencia de los resultados en la PSU, que se encuentren dentro del 7% de mejor rendimiento de su promoción. A partir de la iniciativa de la Universidad de Santiago, se ha creado una red de programas propedéuticos, conformada por la U. Cardenal Silva Henríquez, la U. Alberto Hurtado, la U. Tecnológica Metropolitana, la U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, la U. Católica del Norte, la U. de Tarapacá, la U. Católica de Temuco, la U. de Antofagasta, la U. de los Lagos, la U. Austral de Chile, la U. de Viña del Mar, la U. Católica de la Santísima Concepción, la U. Técnica Federico Santa María, la U. de Valparaíso, la U. de Magallanes y la U. de Playa Ancha. Asimismo, la U. Diego Portales, la U. Católica, la U. de Chile y la U. de Concepción trabajan procesos de inclusión y mantienen una relación de cooperación con la red de programas propedéuticos.

⁶ El ranking de notas es un indicador de habilidad relativa, asociado a las notas de enseñanza media, que fue implementado desde el año 2012 por el consejo de rectores y que ha permitido a la Universidad de Santiago valorar en un 50% la trayectoria escolar (40% ranking de notas y 10% notas de enseñanza media).

Figura 1



De este modo, independiente del rendimiento de los estudiantes durante la enseñanza secundaria, obtener altos resultados en la PSU ha sido garantía de ingreso a la educación superior, en detrimento de la importancia de la trayectoria escolar, que históricamente ha sido subvalorada, debido a su baja ponderación relativa en la mayoría de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores.

La PSU, sin embargo, presenta al menos tres problemas que llevan a cuestionar su lugar de preeminencia: (i) posee un bajo poder predictivo en relación al desempeño en la educación superior de los estudiantes (PEARSON, 2013); (ii) discrimina en su diseño y materias a los establecimientos de dependencia técnico profesional; y (iii) sus resultados presentan una correlación directa con el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes (Rahmer et. al., 2013).

Lo anterior ha llevado a la Universidad de Santiago a crear una serie de iniciativas que buscan relevar la importancia de la trayectoria escolar y evitar, o al menos morigerar, los efectos indeseados de la PSU como instrumento base del proceso de selección.

En esta línea, de manera consistente con otras iniciativas que ha implementado la Universidad de Santiago en pro de una mayor equidad e inclusión al interior del sistema, resulta de vital importancia permitir

el ingreso a aquellos estudiantes que, como se ha señalado, presentan altas notas en su trayectoria escolar y baja PSU. Esto en la práctica corresponde a destacar la importancia del desempeño en contexto y, en términos gráficos, a “abrir” el cuadrante inferior derecho de la Figura 1, mediante una ponderación que haga justicia al esfuerzo que los estudiantes han realizado durante su enseñanza secundaria.

Las medidas que vayan en la dirección de valorar la trayectoria escolar, más allá de las críticas a la Prueba de Selección Universitaria, resultan muy sugerentes dado un sistema escolar⁷ que es altamente segregado y desigual. En efecto, estas medidas favorecen la equidad y la cohesión social, al repartir las oportunidades entre aquellos estudiantes que aprovecharon al máximo sus oportunidades en sus respectivos contextos, con independencia de consideraciones tales como el nivel socio-económico, el capital cultural de sus padres o la situación geográfica. Así lo demuestra, por ejemplo, un estudio en relación al impacto del ranking de notas en términos de equidad y género, que simula y establece quiénes “ganan” y “pierden” con su implementación (Larroucau et. al., 2013). Medidas como ésta se encuentran alineadas con parte de la evidencia internacional, ya que la trayectoria escolar presenta una alta valoración en las universidades selectivas. A modo de ejemplo, en las mejores universidades de Estados Unidos⁸, más del

⁷ El sistema escolar chileno presenta una provisión mixta, donde conviven establecimientos públicos de administración municipal (gobierno local) y establecimientos de administración privada en dos modalidades de acuerdo a su financiamiento, ya sea prescindiendo de recursos públicos en el caso de la educación particular pagada o, por otra parte, contando con financiamiento, parcial o total del Estado, en la educación particular subvencionada. El sistema posee en su conjunto un alto grado de heterogeneidad interna, que no responde a un patrón claro. No obstante, gran parte de esta diversidad en el sistema y al interior de cada dependencia se explica a partir del proceso de descentralización que se desarrolló desde 1981, que instala lógicas de mercado en un sistema que hasta entonces había sido preeminentemente estatal y centralizado.

⁸ Al caso, dentro de las primeras veinte universidades, según el ranking de *U.S. News & World Report* (76: 2014), las diez siguientes presentan porcentajes superiores al 90% de estudiantes de primer año pertenecientes al *top 10%* de la enseñanza secundaria: Princeton University (96%), Harvard University (95%), Yale University (95%), Co-

90% de su matrícula es escogida dentro de los estudiantes *top 10%* de la enseñanza secundaria (*U.S. News & World Report*, 2014), lo que contrasta con la importancia que se le concede a la trayectoria escolar en nuestro país y la preeminencia de las pruebas estandarizadas.

En la misma línea, un estudio de Kri et. al., en relación al desempeño de los estudiantes de la Universidad de Santiago, señala que “un punto de ranking es entre dos y tres veces más importante que un punto de la PSU promedio. Esto va en línea con los resultados sobre el promedio de notas de los estudiantes en la universidad, pues a medida que pasaban los años, la importancia relativa del ranking aumentaba, disminuyendo la importancia de la PSU. Así, vemos que finalmente la relevancia de la PSU tiene un tercio de la importancia del ranking para predecir la titulación general” (2013: 35).

También, desde la perspectiva de la teoría del capital humano, Ramos et. al. (2013) sostienen que la trayectoria escolar, al ser un indicador de las destrezas no cognitivas tales como la perseverancia, el esfuerzo y la autodisciplina, presentaría efectos en términos salariales en el mercado laboral chileno, que se manifestarían inclusive después de diez años de terminada la secundaria.

De este modo, la revaloración de la trayectoria escolar en el proceso de admisión se funda en la búsqueda del doble objetivo de una mayor calidad y equidad en el sistema de admisión, lo que se ha visto refrendado en que éste ha sido un mejor predictor de éxito en la educación superior, no presenta sesgos por nivel socioeconómico y sus supuestos han sido validados por la experiencia de la Universidad de Santiago, los que actualmente se rescatan como parte de las políticas públicas gubernamentales. En consecuencia, políticas en esta dirección, lejos del lugar común que se ha construido en relación a que la inclusión sólo puede ser efectuada renunciando parcialmente a la

lumbia University (94%), Stanford University (94%), University of Chicago (97%), Duke University (92%), Massachusetts Institute of Technology (98%), University of Pennsylvania (94%) y California Institute of Technology (94%).

excelencia (Gil et. al., 2013), se justifican a partir de indicadores de calidad y eficiencia que se encuentran alineados con parte de la evidencia internacional. De este modo, se ha venido construyendo un paradigma alternativo⁹ al proceso de selección que señala que aquellos estudiantes de alto desempeño en su trayectoria en la educación secundaria presentan una mayor tasa de aprobación general y titulación oportuna, de manera independiente a los puntajes obtenidos en las pruebas de selección universitaria. Y, por otra parte, que ***el talento académico está igualmente distribuido entre ricos y pobres***, quienes son igualmente capaces a la hora de seguir de modo exitoso estudios de educación superior.

La transformación del sistema de educación superior y el paso de uno enfocado en las elites a uno de masas, trae aparejado una mayor diversidad sociodemográfica y nuevos desafíos asociados a este crecimiento.

Según Pascarella et. al. (2004), desde la literatura especializada esto se ha tematizado a través de tres tipos de estudios. En primer lugar, (i) mediante la comparación, en términos demográficos, entre los estudiantes de primera generación con los otros ; luego, (ii) a partir de la descripción del tránsito de la enseñanza secundaria a la educación superior, clase de estudios en que se evidencia de manera más o menos clara que la transición es más difícil para quienes son parte de esta primera generación en la universidad. Y finalmente, (iii) en la investigación sobre la retención y la persistencia en los estudios, los niveles de logro en la titulación y los resultados en los primeros años de carrera laboral.

Es así como Stephens et. al. (2014) señalan que los estudiantes que son primera generación en la educación superior, que no tienen pa-

⁹ La novedad de este sistema de selección es relativa, pues ya Enrique Kirberg, el rector de la Universidad Técnica del Estado, había expresado: "Desde 1970, como resultado de un cuidadoso estudio, la UTE suprimió la Prueba de Aptitud Académica como requisito de postulación y la selección se hizo por el promedio de las notas de los últimos 3 años de la educación media, con ciertas ponderaciones" (Cifuentes, 1999: 126).

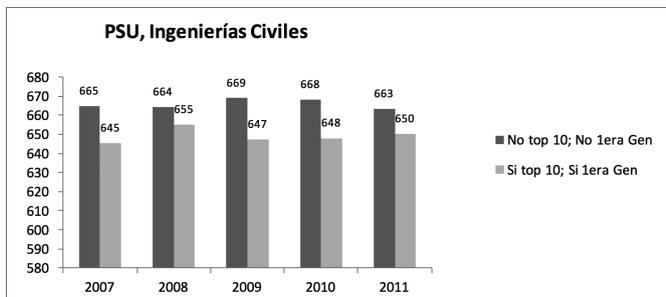
dres universitarios, tienen menores resultados y enfrentan más obstáculos al éxito que aquellos que tienen al menos un padre universitario. Harackiewicz et. al. (2013), por su parte, apuntan a que la brecha en el desempeño es en realidad producto de la clase social, ya que la educación de los padres ha sido considerada como un *proxy* de la clase social o el nivel socioeconómico. En tanto, Walton y Cohen (2007 y 2011) sostienen que la pertenencia social es un factor vinculado al logro y los individuos provenientes de una minoría están conscientes que sus grupos están sub-representados y estigmatizados en lo académico, situación de inequidad que estaría asociada a factores psicosociales y estructurales relacionados a la pertenencia social, que les lleva a desarrollar interpretaciones amenazantes sobre la adversidad. En esa misma línea, Cohen et. al. (2006) la caracterización que cada uno hace sobre sí mismo y sus consecuencias en relación al desempeño en entornos evaluativos, especialmente cuando se trata de estudiantes que pueden desarrollar lecturas amenazantes en torno a sus propios errores y que pueden debilitar sus actuaciones.

En la línea de los tipos de estudios señalados por Pascarella et. al. (2004), la Universidad de Santiago provee un excelente “caso de estudio”, en la medida que presenta datos sobre todos los casos aludidos, al concentrar una proporción importante de estudiantes de primera generación que enfrentan todas las dificultades asociadas a la transición entre la educación secundaria y terciaria en una institución que a nivel nacional ha llevado a cabo un trabajo en torno a las iniciativas de retención y permanencia.

Inscrito en las tradiciones descritas, la experiencia de la Universidad de Santiago permite comparar y relevar la importancia de la trayectoria escolar de aquellos estudiantes que pertenecieron al *top 10%* de la enseñanza secundaria y que a la vez son primera generación en la universidad –padres y hermanos no profesionales–, que presentan, de modo consistente con las intervenciones que ha desarrollado la USACH, rendimientos comparativamente superiores a los de aquellos *no top 10%* y que no son la primera generación en la universidad.

En el Gráfico 1 se puede apreciar los puntajes en la prueba PSU de aquellos estudiantes que no eran *top 10%* en la enseñanza secundaria y que tampoco eran primera generación en la universidad, en relación a aquellos que sí eran *top 10%* y sí eran de primera generación en la universidad.

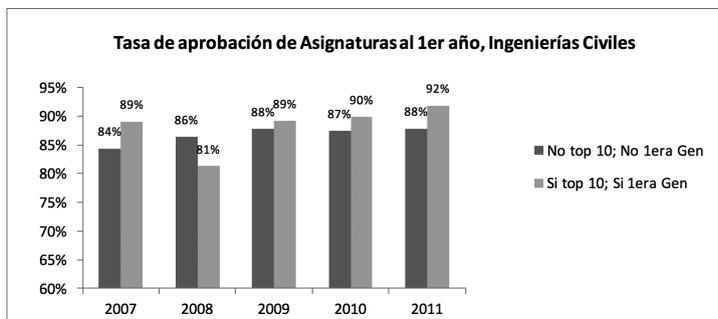
Gráfico 1



Fuente: elaboración propia en base a datos de la Universidad de Santiago.

Los resultados son consistentes, ya que en todos los años considerados (2007-2011), los primeros (No top 10: no primera generación) superan a los segundos (Sí top 10: sí primera generación). Sin embargo, tal como se puede ver en el siguiente Gráfico que relaciona la tasa de aprobación de las ingenierías civiles de primer año entre 2007 y 2011, esa relación, entre los “No top 10: no primera generación” y los “Sí top 10: sí primera generación”, se invierte.

Gráfico 2



Fuente: elaboración propia en base a datos de la Universidad de Santiago.

En este caso, considerando las tasas de aprobación de las asignaturas de primer año en las ingenierías civiles, esta relación se invierte, fenómeno que, con los datos que contamos, es observable en todas las facultades y escuelas de la Universidad de Santiago.

Conclusión

El supuesto general que subyace a las iniciativas descritas es que estudiantes de alto desempeño en su trayectoria en la educación secundaria, pero que no necesariamente lograron altos puntajes en las pruebas de selección universitaria, presentan una mayor tasa de aprobación general y titulación oportuna que aquellos que no tuvieron un óptimo rendimiento durante la educación secundaria (Kri et. al., 2013).

Los hallazgos presentados, acerca de las ingenierías civiles de la Universidad de Santiago, dan cuenta de una situación que también se repite a nivel institucional. Con todas las concesiones metodológicas, relativas al tamaño de la muestra, al periodo considerado y a la realización de pruebas más rigurosas y exigentes respecto al impacto de

las variables descritas en otras instituciones de educación superior, lo importante es notar que los indicadores en torno a los que se efectúa el proceso de selección se encuentran tan naturalizados, que no se analiza su eficiencia y menos su justicia.

En esta línea, analizar la pertenencia a la primera generación en la vida universitaria, como *proxy* de clase social, y al 10% de mejor rendimiento durante la enseñanza secundaria, como indicador de un buen desempeño durante la enseñanza secundaria, permiten distinguir aquellos factores externos –ambiente sociocultural de su familia de origen, medio social y proceso educativo del que participó– de los internos, tales como el talento y esfuerzo en sus estudios de enseñanza media (García-Huidobro, 2006), y ponderar qué estamos evaluando efectivamente en este proceso. Al caso, una explicación plausible de por qué los universitarios de primera generación pertenecientes al 10% de más alto rendimiento se sobreponen a sus menores conocimientos académicos de entrada, corresponde a su alta motivación, facilidad, gusto por el estudio y hábitos de lectura por interés propio (Bralic y Romagnoli, 2000).

Finalmente, al analizar el desempeño de los estudiantes con las características mencionadas, es posible problematizar la eficiencia del proceso descrito, más allá de la equidad y justicia del mismo. En efecto, para que todos los “individuos que habitan un país puedan participar de los logros y oportunidades de la sociedad” (González y Güell, 2012) es necesario conciliar equidad y eficiencia.

Agradecimientos:

Agradecemos a don Jorge López Bazaes, Jefe de Departamento, Dirección de Desarrollo Institucional, Universidad de Santiago de Chile.

Bibliografía

- Alarcón, J., Johnston, E. y Frites, C. 2014. *Consenso político y pacto educativo. Pospolítica y educación en Chile (1990-2012)*. Revista Universum, Universidad de Talca. N° 29, Vol. 2, pp. 37 a 48.
- Brunner, J. 2009. *La Universidad, sus derechos e incierto futuro*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 49, pp. 77-102.
- Cifuentes, L. 1999. Kirberg. «*Testigo y actor del siglo XX*». Ed. USACH. Colección Humanidades.
- Cohen, G., García, J., Apfel, N. & Master, A. 2006. *Reducing the racial achievement gap: a social-psychological intervention* Science, New Series, Vol. 313, N° 5791 (Sep. 1, 2006). Pp 1307-1310. URL <http://www.jstor.org/stable/3846872>
- García-Huidobro, J. 2006. *Desafíos para las políticas de equidad e inclusión en la educación superior*. En: Caminos para la equidad e inclusión en la Educación Superior. Ed.: Pamela Díaz-Romero. Pp. 130-158.
- Gil, F., Paredes, R. y Sánchez, I. 2013. *El ranking de las notas: inclusión con excelencia*. Centro de Políticas Públicas. Año 8, N° 60, mayo de 2013. ISSN: 0718 – 9745.
- González, P. y Güell, P. 2012. *Sentidos subjetivos: su rol estructural en las políticas de inclusión social*. Revista del CLAD. Reforma y Democracia. N° 53 (junio de 2012). Caracas.
- Harackiewicz, J., Canning, E., Tibbetts, Y., Giffen, C., Blair, S., Rouse, D. & Hyde, J. 2013. *Closing the social class achievement gap for first-generation students in underground biology*. Journal of Education Psychology. DOI: 10.1037/a0034679.
- Kri, F., González, M., Gil, F. y Lamatta, C. 2013. *Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso, Universidad de Santiago*. Informe final. Consejo Nacional de Educación.
- Lagos, R. 2010. *Política y Educación*. En: *Relatos para la educación en el Bicentenario*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. P. 135-148.
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. 2013. *Efecto de la incorporación del Ranking de Notas en la Selección Universitaria*. DEMRE–Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo. Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile.

- Mönckeberg, M. 2013. *Con fines de lucro. La escandalosa historia de las universidades privadas en Chile*. Ed. Debate.
- Pascarella, E., Pierson, Ch., Wolniak, G. & Terenzini, P. 2004. *First-generation college students: additional evidence on college experiences and outcomes*. The Journal of higher education, Vol. 75, N° 3 (May-Jun, 2004), pp. 249-284.
- PEARSON. 2013. *Informe final, Evaluación de la PSU Chile*.
- Rahmer, B, Miranda, R. y Gil, F. J. 2013. *Programa de acceso inclusivo, equidad y permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa. Prácticas para reducir el abandono: acceso de la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares*. III CLABES–Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior.
- Ramos, J., Coble, D., Effernan, R. & Soto, C. 2013. *The impact of cognitive and non-cognitive skills on professional salaries in an emergency economy, Chile*. The developing economies. Vol. 51, Issue 1. P. 1-33. March, 2013. DOI: 10.1111/deve.12000.
- Stephens, N., Hamedani, M. & Destin, M. 2014. *Closing the social-class achievement gap: a difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students college transition*. APS – Association for Psychological Science. DOI: 101177/0956797613518349.
- Torres, R. y Zenteno, M. E. 2011. *El sistema de educación superior: una mirada a las instituciones y sus características*. En: Nueva geografía del sistema de educación superior y de los estudiantes. Pp. 13-78.
- U.S. News & World Report. 2014. *Best Colleges. Best National Universities*. P. 76-81.
- Walton, G. & Cohen, G. 2007. "A question of belonging: race, social fit and achievement". Journal of personality and social psychology 2007. Vol. 92, N° 1, pp. 82-96.
- Walton, G. & Cohen, G. 2011. *A brief Social Belonging Intervention improves academic and health outcomes of minority students*. Science 331, 1447 (2011). DOI: 10.1126/Science. 1198364.

TUTORÍAS PARES EN EL PROGRAMA DE ACCESO INCLUSIVO, EQUIDAD Y PERMANENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

Rafael MIRANDA

Universidad de Santiago de Chile

Resumen: A partir de la creciente valoración del rendimiento escolar en contexto, como un factor relevante para el acceso a la educación superior, y su consecuente vinculación con políticas universitarias para la permanencia, se describe el escalamiento del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia desde el año 2012. Particularmente, se muestra cómo ha ido aumentando progresivamente la cobertura de sus servicios académicos y las distintas acciones que componen su estrategia de seguimiento y acompañamiento académico.

Palabras clave: inclusión, permanencia, nivelación, acompañamiento y tutorías.

Políticas de permanencia en la educación superior

La creciente valoración del alto rendimiento escolar en contexto, como un indicador de atributos necesarios para la vida universitaria, ha permitido incorporar a la educación superior a un grupo de estudiantes con mejor trayectoria escolar y mayor Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE) (Gil et. al., 2013). Consecuentemente, este perfil de estudiante se caracteriza por contar con rendimientos destacados en sus establecimientos de egreso, como también con mayor motivación y facilidad para aprender que sus pares (Bralic et. al., 2000). Contrasta con esto la necesidad de nivelación con la que ingresan estos alumnos, lo que se puede constatar por las diferencias entre sus puntajes del ranking de notas de enseñanza media y sus desempeños en la Prueba de Selección Universitaria. Esto es atribuible a la baja cobertura curricular (Mineduc, 2013), especialmente de aquellos establecimientos de alto IVE. De esta forma, existe un grupo emergente que ingresa a la educación superior que cuenta con una doble excepcionalidad: alta motivación y mala base. Por eso, el desafío está en atender a sus necesidades de nivelación con estrategias que respondan a sus características educacionales.

En paralelo a la evolución del sistema de admisión, se han venido instalando sistemáticamente diferentes políticas desde el ministerio de educación, para fomentar la creación de programas de apoyo al interior de las instituciones de educación superior (IES), destacando los fondos de fortalecimiento¹, la Beca de Nivelación Académica y los convenios de desempeño².

¹ Fondo dirigido a universidades del Consejo de Rectores, con el objetivo de fortalecer los ámbitos de infraestructura y apoyo docente para el aprendizaje estudiantil de pregrado, con foco principal en estudiantes de los quintiles 1 y 2 (López y Pérez, 2013).

² Los convenios de desempeño buscan “mejorar la calidad y pertinencia de la oferta educativa terciaria en los niveles de pre y postgrado”, con un modelo centrado en el estudiante, desde el ingreso (“atracción de talentos y mejoramiento de condiciones de equidad en el acceso”) hasta la retención (“acompañamiento a través de sistemas de tutorías y nivelación...”) y egreso (Veneros, 2014).

En particular, el año 2012 se crea el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), a través de un fondo de fortalecimiento³, como una articulación de diversas vías de acceso que valoran el rendimiento escolar en contexto⁴, con acciones tendientes a favorecer la permanencia de los estudiantes ingresados (Rahmer et. al., 2013).

Los objetivos principales del proyecto PAIEP consideran la ampliación de las vías de acceso inclusivo, monitorear el rendimiento de los alumnos de primer año y fortalecer sus aprendizajes e inserción a la vida universitaria (USACH, 2012), lo que define una estructura basada en cuatro subprogramas: acceso inclusivo, alerta temprana, nivelación institucional y orientación psicosocial.

Por otro lado, la Beca de Nivelación Académica es un programa de la División de Educación Superior, que se desarrolla desde el año 2012 vinculando dos procesos concurrentes: uno orientado a acreditar y financiar programas de nivelación al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES), y otro destinado a asignar un cupo en tales programas a los alumnos postulantes al sistema de becas y créditos del MINEDUC. El objetivo principal de este programa es “nivelar competencias de estudiantes desfavorecidos académicamente que ingresan al primer año de educación superior (...), de alto rendimiento escolar en contexto y que pertenecen a los tres primeros quintiles” (MINEDUC-BNA, 2014).

Tutorías pares de la Beca de Nivelación Académica

Basado en el principio de que “el talento académico se distribuye homogéneamente en la población sin importar diferencias económicas,

³ Proyecto adjudicado: “Programa Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia en la Universidad de Santiago de Chile”. USA1199 y USA1299, 2012-2016.

⁴ En los últimos 20 años destacan iniciativas como la bonificación al puntaje de ingreso de estudiantes pertenecientes al 10% superior de rendimiento escolar, entre 1992 y 2004; y los programas propedéuticos en alianza con UNESCO, entre otros (Rahmer et. al., 2013).

culturales, de género, raza u otras” (Arancibia, 2009), las acciones de permanencia del PAIEP se orientan al fomento de la persistencia, como la habilidad del alumno para progresar en su proceso de aprendizaje (Torres, 2010). Asimismo, contar con un programa de tutorías entre pares se fundamenta en el valor del uso de códigos comunes y similares estrategias de comunicación para acompañar el proceso de integración de los estudiantes (Mosca, 2011).

En la estrategia de permanencia del PAIEP convergen tanto el Fondo de Fortalecimiento como la Beca de Nivelación Académica, en ambos casos proveyendo de un acompañamiento académico basado en tutorías de pares. El objetivo de este acompañamiento está en proveer de instancias de apoyo académico en las asignaturas de mayor reprobación.

A partir de la Beca de Nivelación Académica⁵, se ha entregado un acompañamiento académico a 1080 alumnos⁶, asignándoles un tutor de matemática y acceso a más servicios académicos.

Año	Estudiantes
2012	110
2013	200
2014	312
2015	449

Tabla 1. Estudiantes beneficiados con BNA.

El acompañamiento que se entrega con la BNA involucra también orientación académica y psicosocial, un programa de seguimiento de su participación y monitoreo de su desempeño académico.

⁵ Proyectos USA1123, USA1205, USA1311 y USA1415, titulados “Nivelación de competencias para estudiantes de alto rendimiento escolar en contextos desfavorecidos académicamente, que inician estudios en la Universidad de Santiago”.

⁶ Cabe destacar que desde el año 2014 se asigna la BNA a los 62 estudiantes ingresados vía propedéutico y este año (MEJOR, MENCIONAR EL AÑO) se suman 199 beneficiados adicionales a los 250 beneficiados por el MINEDUC.

Formación de tutores

A principios de 2013 se implementó un sistema de selección de tutores pares, basado en un proceso de capacitación semipresencial de tres semanas de duración. Este proceso habilita a los estudiantes que aprueban como tutores del programa y luego se extiende durante el año como un proceso formativo de acompañamiento. Los principales temas que se estudian en la capacitación inicial están asociados a inclusión en educación superior, evaluación, temas pedagógicos de tutorías pares, acompañamiento y orientación psicosocial.

Tutores	2013	2014	2015	General
Reprobados	62	28	26	116
Aprobados	160	104	121	385
Total	222	132	147	501

Tabla 2. Estudiantes participantes en la formación de tutores.

A la fecha han participado 501 estudiantes en la formación de tutores (Tabla 2), aprobando un 77%. Actualmente, 122 tutores tienen asignados a alumnos con BNA y 92 participan en otros servicios académicos.

Alerta temprana

Además del acompañamiento tutorial, la BNA considera un proceso de monitoreo del rendimiento de los estudiantes, a través del Sistema de Alerta Temprana (SAT). En su definición inicial, el SAT consistía en un sistema informático, sin embargo, debido a que la práctica usual de los docentes es ingresar las calificaciones al terminar el semestre, el SAT ha debido conformar una red de colaboración que involucra a los estudiantes beneficiados, sus tutores, docentes y gestores de la docencia.

Asimismo, el concepto de alerta temprana ha evolucionado a alertar a los alumnos y sus tutores, de manera que las tutorías se orienten a la corrección formativa de las evaluaciones de matemática. Para evaluaciones de otras asignaturas, la alerta temprana vincula a otros servicios académicos que están disponibles para todos los estudiantes de primer año.

En términos generales, el SAT monitorea a 2655 alumnos en total (Figura 1), que corresponden a los beneficiarios de la BNA, ingresados por Vías de Acceso Inclusivo (VAI), estudiantes en condición de discapacidad y aquellos con ranking superior a 710 puntos, es decir, ubicados aproximadamente en el 15% de rendimiento escolar.

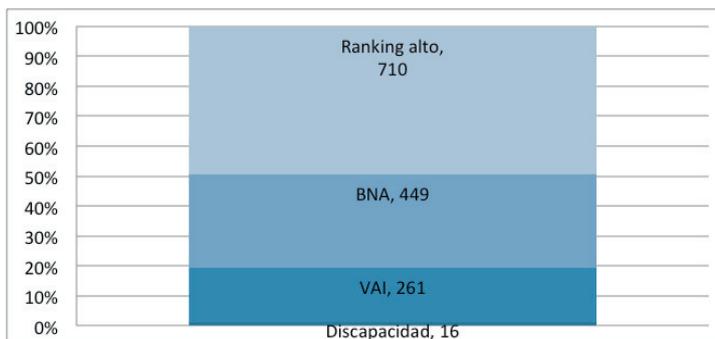


Figura 1. Estudiantes monitoreados por el SAT.

Rendimiento académico de los alumnos con BNA

Un resultado observado consistentemente en el tiempo es que los estudiantes que más asisten a tutorías suelen contar con rendimientos superiores a los que menos asisten. De esta forma, al comparar los promedios aritméticos semestrales de los estudiantes que más asisten a tutorías, con los demás, se observan diferencias entre tres y cuatro décimas (Figura 2).

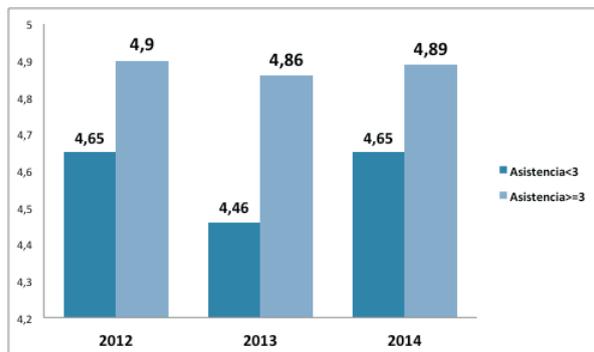


Figura 2. Promedio del primer semestre de los estudiantes BNA, según asistencia a tutorías.

El grupo 2014 es más heterogéneo que los anteriores, debido a que en el segundo semestre se incorporaron beneficiarios adicionales, a través de una postulación interna dirigida a alumnos con una necesidad significativa de nivelación⁷. De esta forma se cuenta con tres grupos, cuyas diferencias de rendimiento se muestran a continuación:

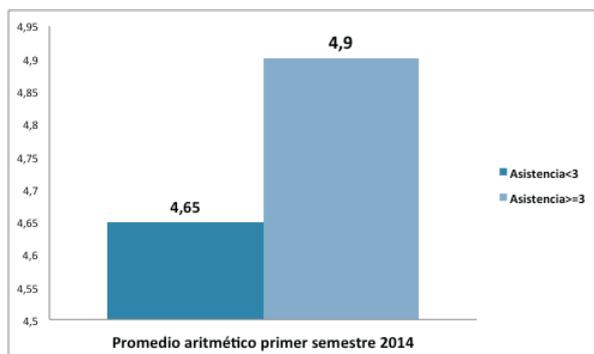


Figura 3. Promedio aritmético del primer semestre de 2014, de estudiantes con BNA.

⁷ Este elemento se *operacionaliza*, abriendo la postulación a estudiantes con puntaje de ranking superior a 800 y PSU matemática inferior a 600.

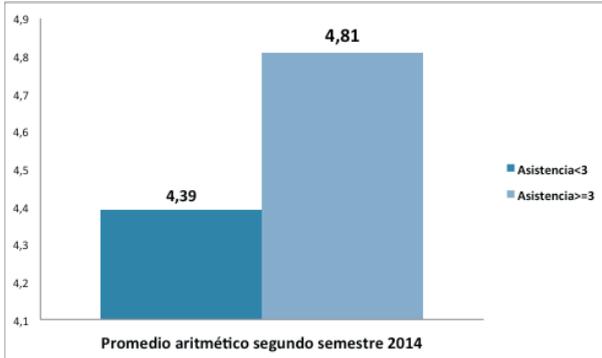


Figura 4. Promedio aritmético del segundo semestre de 2014, de estudiantes con BNA originales.

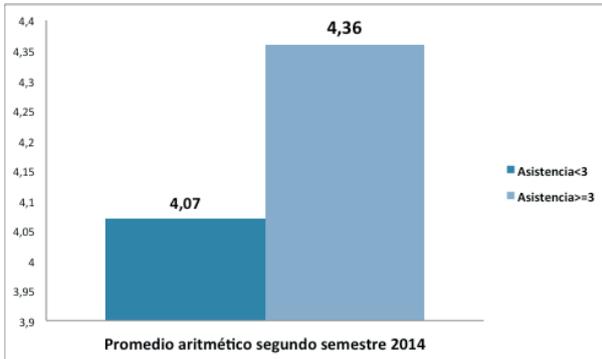


Figura 5. Promedio aritmético del segundo semestre de 2014, de estudiantes nuevos con BNA.

Estrategia de seguimiento

El seguimiento de la participación y desempeño de tutores y tutorados es un aspecto crítico en el funcionamiento del sistema de tutorías. Para ello se ha transitado en los últimos meses a una estrategia basada en el monitoreo semanal de indicadores que arroja el sistema informático de perma-

nencia. En este sistema se registran las asistencias a tutorías, además de las calificaciones y observaciones que ingresan tutores y tutorados.

Los principales indicadores que se observan semana a semana son: cantidad de tutorías realizadas por cada alumno y tutor, cantidad de días y semanas sin tutorías y calificaciones de los estudiantes. Esto permite identificar grupos de alumnos y de tutores, con quienes los correspondientes coordinadores de acompañamiento estudiantil y tutorial realizan acciones remediales.

El logro de la actual estrategia de seguimiento es su ajuste, semestre a semestre, para reducir la cantidad de tiempo dedicado a la recolección, procesamiento y análisis de datos, mientras la cantidad de estudiantes atendidos fue aumentando. Actualmente se trabaja en la estandarización de medidas, tablas y gráficos para facilitar el análisis de datos y agilizar la planificación de alertas y acciones remediales.

Servicios académicos

La creciente demanda de apoyo académico por parte de los alumnos de primer año ha motivado la creación de diversos servicios académicos, tanto para grupos de estudios como para alumnos individuales. Los dos servicios más importantes son los talleres de reforzamiento y las asesorías.

Los talleres de reforzamiento son atenciones grupales para asignaturas de alta reprobación, que se realizan semanalmente en un mismo horario. Las asesorías, en cambio, son atenciones individuales (o para grupos pequeños en algunos casos) que se realizan en la sede del PAIEP u otros lugares⁸. Actualmente se cuenta con talleres para 28 asignaturas y asesorías en 12 áreas⁹.

⁸ Actualmente existen tres salas PAIEP adicionales en el campus, ubicadas en la Biblioteca Central, en la Facultad de Administración y Economía y en el programa de Bachillerato.

⁹ Algunos talleres son los de Cálculo I, Álgebra I, Física I y Química General, para Ingeniería; Pensamiento matemático para Bachillerato, y Matemática para la Facultad Tecnológica. Algunas asesorías son las de matemática, contabilidad, economía, pro-

Entre marzo y mayo de 2015 se atendieron a 1358 estudiantes en los distintos servicios académicos. Este grupo, en su mayoría, ingresó en 2014 y 2015 (Figura 6) vía PSU (Figura 7) y, particularmente si se consideran los de ingreso 2015, corresponden a un 18% de la matrícula (Figura 8).

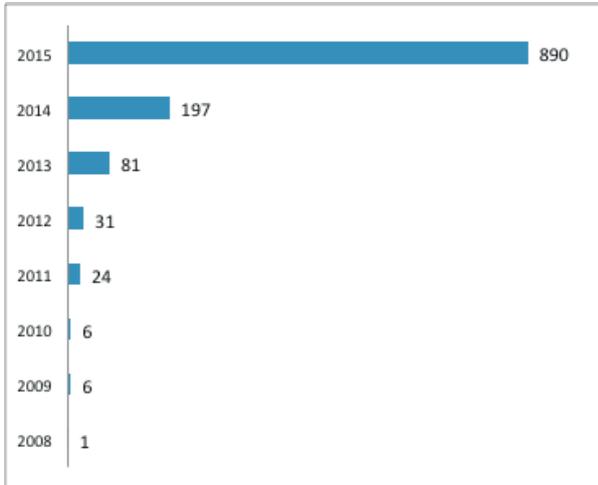


Figura 6. Estudiantes atendidos por año de ingreso.



Figura 7. Estudiantes atendidos por vía de ingreso.

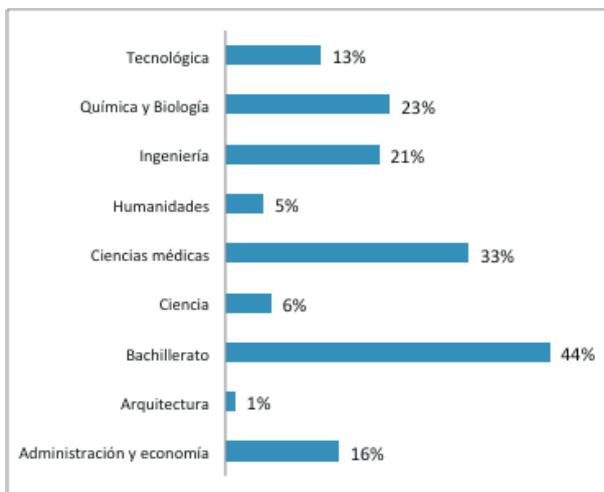


Figura 8. Porcentaje de estudiantes por facultad atendidos a su ingreso en 2015.

Si se consideran los tres principales servicios académicos, no existen grandes diferencias en la cantidad de asistentes que acumulan (Figura 9), mientras que en cuanto a la cantidad de sesiones realizadas, las asesorías son las que se concretan con mayor frecuencia (Figura 10).

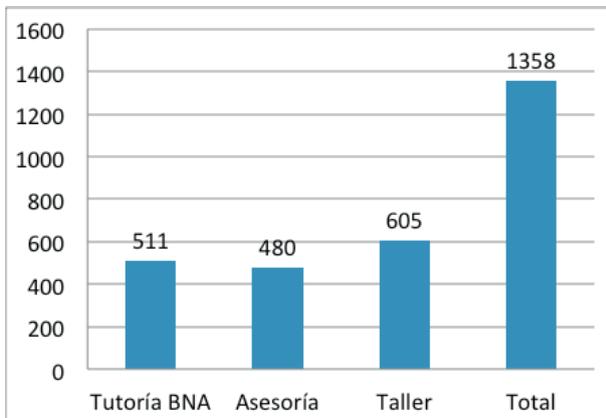


Figura 9. Estudiantes atendidos por servicio académico.

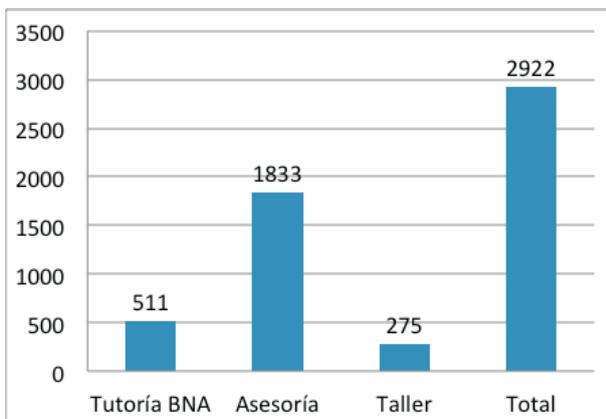


Figura 10. Sesiones de tutoría realizadas por servicio académico.

Cabe destacar que a las tutorías BNA han asistido más alumnos que los 449 beneficiarios, lo que refleja un efecto de asociación con sus compañeros. Asimismo, estas sesiones pueden ser grupales o individuales, y en general ambas modalidades se tienden a equiparar.

Ahora bien, si se analiza la cantidad de sesiones por semana, se observa un cierto “paralelismo” entre las atenciones individuales, es decir las tutorías individuales BNA y las asesorías (Figura 11), a pesar de que estos servicios son independientes.

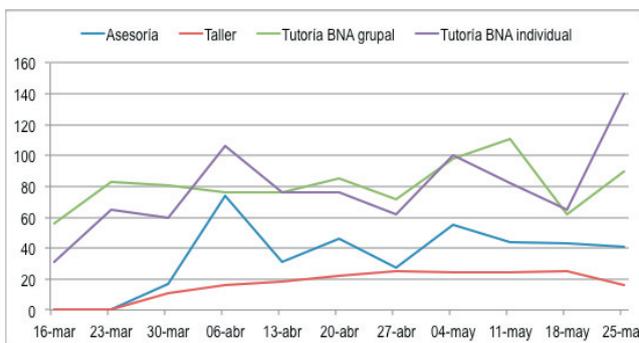


Figura 11. Sesiones de tutoría semanales por servicio académico.

Esto muestra que las variaciones en la cantidad de sesiones individuales parecieran estar influenciadas por los periodos que concentran más evaluaciones, sin embargo, las tutorías grupales muestran un comportamiento más estable en el tiempo.

Nivelaciones tempranas

Son cursos que se realizan en el periodo comprendido entre la matrícula de primer año y el inicio efectivo de clases. En general, son dictados por docentes y suelen contar con una evaluación que puede ser utilizada para reemplazar alguna calificación deficiente durante el primer semestre.

En el año 2014 se han llevado a cabo dos nivelaciones tempranas. La primera se hizo en enero con 60 alumnos ingresados vía propedéutico y 10 ingresados vía ranking 850¹⁰. La actividad consistió en nivelación de matemática y lectoescritura y actividades culturales de integración a la Universidad de Santiago.

Asimismo, en marzo se realizó una nivelación de matemática para los estudiantes matriculados en la Facultad de Administración y Economía. La actividad tuvo una duración de 64 horas pedagógicas efectivas, con la asistencia de 522 alumnos, convocatoria que fue realizada por los centros de estudiantes y el vicedecanato de docencia. Esta actividad es destacable, además, porque es dictada por los mismos docentes de matemática que imparten las asignaturas de primer semestre en esta facultad.

Conclusiones

El escalamiento del sistema de tutorías no sólo pone a prueba la eficiencia de las estrategias de acompañamiento y seguimiento, sino que también tensiona el rol del tutor, puesto que la diversidad de necesidades educativas que se le van presentando requieren de formación en temas disciplinares, metodológicos y de acompañamiento. Así, los procesos de selección de tutores se encuentran en revisión para ajustar el perfil del tutor a estas nuevas necesidades y el proceso de formación lo está para dirigir de mejor manera su rol.

Otro efecto del aumento de la cobertura del programa es la necesidad de incorporar instrumentos de control de la calidad, para lo cual se están documentando todas las acciones del área de permanencia y construyendo procedimientos que norman el funcionamiento del programa.

¹⁰ El cupo ranking 850 es un piloto que se inicia en 2014, con el propósito de abrir el acceso a estudiantes con máximo rendimiento escolar en contexto, es decir, puntaje ranking 850 y puntaje PSU inferior al mínimo necesario para postular por vía regular.

Finalmente, en los últimos meses se ha conformado una unidad de evaluación, cuya principal labor será evaluar el impacto del programa, a partir de la creación de un sistema integrado de evaluación.

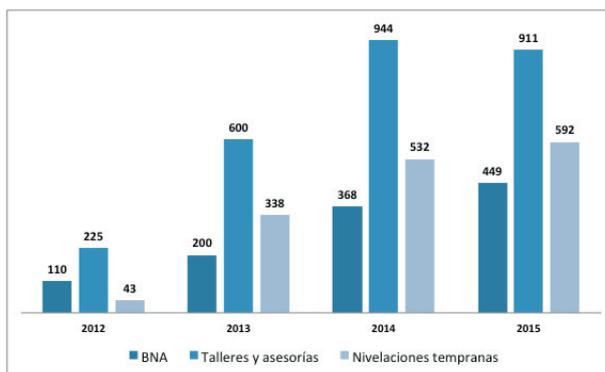


Figura 12. Cantidad de estudiantes atendidos por servicio académico.

En suma, la creciente participación de alumnos (Figura 12) en los distintos servicios académicos del PAIEP deja en evidencia que el perfil de ingreso que se ha venido potenciando en la Universidad de Santiago denota una alta motivación por el estudio, lo que es consistente con el paradigma de la valoración de la trayectoria y el rendimiento escolar en contexto.

Bibliografía

- Arancibia, V. (2009). "La Educación de Alumnos con Talentos: una Deuda y una Oportunidad para Chile". *Temas de la agenda pública* N° 26, 2009: 3-13.
- Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). *Niños y Jóvenes con talento, una educación de calidad para todos*, Domen Ediciones, Santiago, Chile.
- Frites, C. y Miranda, R. (2014). "Tutorías y nivelación en la Universidad de Santiago: Tensiones y desafíos en la implementación de iniciativas de permanencia". Publicación de la IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). Medellín, Colombia.
- Gil, J., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). *El Ranking de Notas. Inclusión con Excelencia. Serie N° 60*. Centro de Políticas Públicas, Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- López, L. y Pérez, P. (2013). "Asesoría en Equidad y Retención en la Educación Superior".
- MECESUP-BNA (2014). "Términos de referencia: Programa de Nivelación Académica para Estudiantes de Primer Año 2015 de Educación Superior". DIVESUP. Obtenido de www.mecesup.cl/usuarios/MECESUP/File/2014/BNA/ConvocatoriaBNA2015TR.pdf
- MINEDUC (2013). *Implementación del currículum de Educación Media en Chile. Serie evidencias MINEDUC, Año 2, N° 21*.
- Mosca, A. S., Lujambio, C., Capurro, V., León, F., de Rubio, F., Arias, V., ... & Méndez, A. (2010). *Tutorías de estudiantes: tutorías entre pares (No. 281.8 UNI)*. Universidad de la República (Uruguay). Universidad de la República (Uruguay).
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil F.J. (2013). "Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una Política de Acción Afirmativa". Publicación de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). México DF.
- Torres Guevara, L. E. (2010). *Estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Secretaría de Planeación. Bogotá.

INCLUSIÓN ACADÉMICA: APRENDIZAJES INSTITUCIONALES A PARTIR DEL PROGRAMA TIP DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Carolina MATHESON
Gustavo CASTRO
Universidad de Chile

Resumen: Este artículo presenta cómo la Universidad de Chile, en el marco de su política de equidad e inclusión, ha abordado la necesidad de fortalecer el aprendizaje y logro académico de un cuerpo estudiantil cada vez más diverso. Esta experiencia se ilustra mediante la descripción y análisis del Programa Tutoría Integral Par (TIP), que brinda apoyo personalizado a estudiantes de primer año en el ámbito académico y en su inclusión a la vida universitaria. El TIP se ha implementado adaptándolo a la cultura académica de cada facultad e instituto, generando nuevas articulaciones entre unidades y nuevos liderazgos, y desarrollando procesos sistemáticos para responder a las necesidades de los estudiantes en su propio contexto. A partir de los aprendizajes obtenidos, se plantean los desafíos que está enfrentando la universidad para lograr ser más inclusiva en el contexto de su política institucional y la política pública.

Palabras clave: equidad e inclusión, desarrollo integral, tutorías entre pares y culturas académicas.

Carolina Matheson A. es Magíster en Investigación en Educación (Universidad de Sydney) y se desempeña como Jefe del Área de Aprendizaje del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile. Dirección postal: Diagonal Paraguay 265, of. 1502-C, Santiago, Chile. Correo electrónico: cmatheson@u.uchile.cl

Gustavo Castro P. es Ingeniero Agrónomo (UCH) y Diplomado en Pedagogía para la Educación Superior (PUC). Actualmente se desempeña como Coordinador General del Programa TIP y como docente en la Facultad de Ciencias Agronómicas de la Universidad de Chile. Dirección postal: Diagonal Paraguay 265, of. 1502-C, Santiago, Chile. Correo electrónico: gpcastro@u.uchile.cl

La puesta en marcha del Programa TIP ha sido posible gracias a los proyectos Beca de Nivelación Académica UCH 1206, UCH1312 y UCH1412.

Introducción: Hacia una universidad más inclusiva, equitativa y diversa

Durante los últimos cinco años, la Universidad de Chile ha desarrollado esfuerzos significativos para lograr constituirse como una institución más inclusiva y equitativa en el marco de excelencia que la caracteriza, comprometiéndose con una educación universitaria donde la diversidad es un componente indispensable para la calidad de la formación (Devés et. al., 2013). Este compromiso se ha reflejado en la creación de nuevas vías de acceso de equidad¹, alternativas al ingreso regular vía PSU, que han permitido que aproximadamente el 10% de la matrícula de primer año represente a jóvenes que tradicionalmente no habían accedido a la Universidad de Chile. Particularmente importante ha sido la creación, el año 2011, del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE)², el que ha hecho posible que a la fecha 900 estudiantes hayan ingresado a la universidad por esta vía. Incluso, se ha incrementado la población estudiantil que proviene de establecimientos con alta vulnerabilidad, la que se ha duplicado entre 2010 y 2015 (de 820 a 1929 estudiantes por cohorte). Asumiendo que un cuerpo estudiantil diverso enriquece a la universidad creando un ambiente formativo de mayor calidad, el senado universitario aprobó una política de equidad e inclusión (2014). Junto con garantizar el acceso de estudiantes provenientes de todos los sectores sociales del país, esta política ha comprometido la equidad en el ingreso, permanencia y egreso, enfatizando la relevancia de que el proceso formativo se haga cargo y valore las potencialidades de un cuerpo cada vez más diverso de estudiantes, y velando por la igualdad de oportunidades de egreso, además de una adecuada inserción de sus estudiantes en el medio laboral.

¹ SIPEE, equidad de género, escuela de talentos, convenio étnico, estudiantes ciegos, excelencia académica.

² El SIPEE es una vía de ingreso especial focalizada en estudiantes egresados de establecimientos municipales de alta vulnerabilidad que, teniendo una trayectoria académica destacada, no alcanzan el puntaje de ingreso para acceder a la universidad por la admisión regular.

Para abordar el desafío de la equidad en la permanencia de los estudiantes, se ha impulsado una serie de estrategias basadas en el Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE). Este modelo considera como supuestos fundamentales que el educando es un ser complejo con necesidades y potencialidades múltiples, y que es fundamental un trabajo articulado, tanto a nivel central como local, de los actores involucrados en las tres dimensiones que impactan el logro académico y el desarrollo de los y las estudiantes: calidad de vida, enseñanza y aprendizaje.

Si bien al momento de la creación del SIPEE la universidad ya contaba con una estructura de programas orientados a reforzar la calidad de vida de los estudiantes, y con avances en la instalación de mecanismos para potenciar la calidad de la docencia, no se habían generado instancias institucionales y transversales dirigidas a fortalecer el aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes en el marco de sus carreras. Luego de la creación del Centro Piloto de Aprendizaje en el Campus Sur, el año 2013 se creó, en el Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, el Área de Aprendizaje (AAP), cuyo propósito ha sido dar respuesta a la necesidad de profundizar la aplicación de programas de acompañamiento, integración y nivelación académica para la inclusión de todos los estudiantes a través de un trabajo colaborativo con las facultades, institutos y programas de la Universidad de Chile. Dada la naturaleza de la universidad, caracterizada por ser una institución compleja y diversa³ que rescata y valoriza sus diferencias territoriales y disciplinares bajo el principio de pluralismo y la autonomía, uno de los principales desafíos del equipo del AAP es articular los niveles central y local en la gestión de procesos transversales de innovación y mejoramiento del aprendizaje.

³ La complejidad de la Universidad de Chile está dada por las características inherentes de una universidad de investigación, que está conformada por una comunidad de 29.207 estudiantes de pregrado y 3.386 académicos distribuidos en 5 campus geográficamente distantes y un modelo “matricial-participativo” en la gestión y toma de decisiones, en el cual están involucrados diversos actores: el senado universitario (triestamental), la rectoría, el consejo universitario, el consejo de evaluación, las facultades, los institutos, la Federación de Estudiantes, etc.

Generación de articulaciones y sinergias institucionales como base para la inclusión

En el contexto de complejidad, el Área de Aprendizaje de Pregrado, como una unidad del nivel central, ha impulsado estrategias orientadas a lograr equidad en la permanencia de los estudiantes desde una concepción de que las iniciativas, promovidas por el nivel central, sólo pueden ser sustentables si son incorporadas por las unidades académicas adaptándolas a su cultura organizacional y académica. Esta concepción, enmarcada en un enfoque sociocultural, se sustenta en la literatura que evidencia que las disciplinas tienen sus propias características sociales y culturales (Trowler, 2008; Ylijoki, 2000); que las estrategias de enseñanza, de evaluación y las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje son influidas por la naturaleza de cada disciplina (Fanghanel, 2009; Lindblom-Ylanne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006), y que los programas de mejoramiento de la formación universitaria tendrán un impacto limitado, a menos que las unidades locales promuevan y sean conducentes a mejores prácticas (Knight y Trowler, 2000; Ylijoki, 2000; Knight, Tait y Yorke, 2006).

Esta concepción tiene directa relación con un enfoque situado en los procesos de hacer política universitaria, que en este caso es relevante cuando los programas impulsados por el AAP se desprenden de la política de equidad e inclusión. Esta concepción pone énfasis en que una misma política es recibida e interpretada de manera diferente en diversos contextos, y que en cada localía se observará un conjunto particular de fuerzas y factores que influirán en la recepción y respuesta a una política. Más aún, junto con ser “recibida”, la política universitaria es realizada, interpretada y rediseñada en el nivel local. Esto indica que el diseño e implementación de políticas no es el resultado de un plan maestro, sino que refleja las decisiones y “actuaciones” de muchas personas y unidades organizacionales, frecuentemente actuando en distintos contextos y lugares (Trowler, 2002).

Los fundamentos antes señalados, que están a la base del modelo de trabajo impulsado por el AAP, han sido esenciales para la implementación del Programa Tutoría Integral Par (TIP) a nivel institucional, el cual se presenta a continuación como un caso que ilustra cómo la Universidad de Chile está abordando los procesos orientados a fortalecer la inclusión y equidad en la permanencia, reconociendo tanto la diversidad de los estudiantes, como la diversidad de culturas académicas que la conforman como institución de educación superior.

El caso del Programa TIP

El Programa Tutoría Integral Par (TIP) surgió el año 2013. Impulsado inicialmente por el Centro Piloto de Aprendizaje del Campus Sur, fue adaptado por el Área de Aprendizaje de Pregrado para constituirse como un programa institucional de apoyo a estudiantes de primer año de la universidad. Este programa se generó desde la convicción de que la transición entre la educación secundaria y la universidad involucra una serie de cambios y desafíos para los estudiantes: crear nuevas redes sociales; ajustar las expectativas iniciales en relación a la carrera; poner a prueba la autoestima académica; adoptar formas más complejas de pensar y operar con el conocimiento; administrar la nueva autonomía e independencia de la familia, y cambiar en continuidad con la propia identidad (Gallardo y Morales, 2011).

En el marco de este programa, de acuerdo a lo señalado por Topping (1996 y 2005), la tutoría se definió como una modalidad de aprendizaje entre pares, que se caracteriza por una interacción en la que se establecen roles específicos (rol de tutor, rol de tutorado) y procedimientos claros, con un alto foco en el contenido curricular. Diversas investigaciones muestran que las tutorías entre pares pueden influir en factores personales que afectan la inserción a la universidad y el rendimiento académico, tales como: la motivación y la disposición al trabajo, la percepción de autoeficacia, la organización, los hábitos de estudio, la resolución de problemas, el acceso a redes sociales y recursos

de apoyo (Newton y Ender, 2010), la retención y aplicación de conocimientos y la conciencia metacognitiva (Topping, 1996 y 2005). En este contexto, el Programa TIP se basa en un modelo que atiende a las dimensiones académica, profesional y personal de los participantes de un modo global, considerando los ámbitos intelectual y socio-afectivo (Arbizu et al., 2005). Este programa tiene un sello diferenciador respecto a otros programas de tutorías que se han implementado tanto en la Universidad de Chile como a nivel nacional, los que se focalizan sólo en el ámbito académico o en el ámbito psicosocial.

En términos específicos, la labor de los tutores pares, estudiantes de cursos superiores de las carreras donde se desempeñan como tutores, se articula en función de los siguientes objetivos: (i) ofrecer apoyo académico a los estudiantes, particularmente en el aprendizaje de habilidades y contenidos clave del primer año; (ii) promover que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje efectivas; (iii) acompañar a los estudiantes en su proceso de adaptación e integración a la universidad y (iv) facilitar la vinculación entre los estudiantes y las redes de apoyo existentes, identificando oportunamente si algún tutorado tiene dificultades que atentan contra su permanencia en la universidad.

Para lograr los objetivos del programa y los impactos que se han evidenciado en la literatura, se requiere calidad e integridad en la implementación de las tutorías (Ashwin, 2003; Arbizu, Lobato y Castillo, 2005; Topping, 2005; Lockspeiser et al., 2006). Esto involucra: un riguroso sistema de selección de tutores, formación permanente, seguimiento y reflexión continua en torno a la práctica tutorial; la articulación de los tutores con los docentes de cursos mínimos de primer año y con las redes de apoyo centrales y locales; la promoción de liderazgos locales en la coordinación y seguimiento de los equipos de tutores de cada unidad académica y la sistematización de buenas prácticas tutoriales. A continuación se describen los ámbitos que han sido cruciales en la implementación del programa.

Actores involucrados en la implementación del TIP

Al diseñar la estrategia de implementación del Programa TIP a nivel institucional, se concibió que cada unidad académica debería asumir un rol protagónico en las decisiones, en torno a cómo adaptar el modelo general propuesto por el nivel central, para que las tutorías respondieran a las necesidades específicas que los estudiantes enfrentan en sus respectivas carreras. Ante esta necesidad se diseñó una estrategia que contempló un modelo de trabajo colaborativo, con responsabilidades compartidas y roles específicos para cada una de las partes. Incluso, el modelo definió que el rol del nivel central sería facilitar la puesta en marcha e instalación de los equipos de tutores en cada unidad, quienes participarían en un programa de naturaleza transversal, con instancias de formación y acompañamiento común con equipos de tutores de otras unidades académicas.

En este contexto, el programa se desarrolla mediante un trabajo coordinado entre diversos actores:

- A nivel central existe un coordinador general del programa, quien forma parte del equipo del Área de Aprendizaje de Pregrado. Este actor coordina acciones con la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios para asegurar el abordaje integral de la acción tutorial, particularmente en lo que refiere a la vinculación de los estudiantes con las redes de apoyo y la promoción de la participación estudiantil en la vida universitaria.
- En cada unidad académica existe un encargado del Programa de Nivelación Académica, programa donde se inserta el TIP. En general, los encargados son académicos o profesionales con cargos directivos en su respectiva unidad académica, quienes mantienen una coordinación fluida y permanente con el equipo que lidera el programa en el nivel central y con los directivos de cada una de las unidades.

- A su vez, en cada unidad académica hay un coordinador local de tutores. Generalmente son tutores experimentados y con habilidades de liderazgo significativas, quienes son supervisados por el encargado local del Programa de Nivelación Académica. Los coordinadores locales de tutores se reúnen quincenalmente como equipo con el coordinador general del programa y quincenalmente con su equipo local de tutores.
- Desde la perspectiva del apoyo psicosocial, cada unidad académica cuenta con un psicólogo y asistente social. Se han desarrollado protocolos para articular las redes de apoyo, particularmente en los casos en que se requiere derivación a partir de la identificación de estudiantes en situaciones de crisis o riesgo académico.

Desde la perspectiva académica, considerando que el rol del tutor implica apoyar, orientar y retroalimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes que tendrá a su cargo, éste debe necesariamente desarrollar su trabajo de manera articulada con el equipo docente o el profesor responsable del curso que apoyará en el contexto de su tutoría. En ese sentido, resulta primordial señalar que el profesor de cátedra, o el profesor encargado del curso que apoya al tutor par, juega un rol fundamental como guía del tutor. Según Cardozo-Ortiz, “el estudiante-tutor necesita afianzar y fortalecer su rol, acompañado y guiado por un profesor que le ayude y le permita, en diferentes momentos del proceso, adquirir las bases y herramientas tutoriales requeridas para esta labor pedagógica” (2011, p. 311).

El propósito de las tutorías en el contexto de cada carrera

Tanto el propósito como el foco específico de las tutorías, en términos del área disciplinar en la que éstas se enfocarán, son definidos de manera local por cada unidad académica. Por lo general, el apoyo tutorial se focaliza en el aprendizaje de contenidos y habilidades de cursos particularmente desafiantes en primer año, tales como: cursos numerosos, que impiden

focalizar una enseñanza de forma personalizada; cursos que son implementados por primera vez, en el caso de carreras que experimentan un proceso de innovación curricular, o cursos que demandan el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, que resultan complejas de abordar debido a la brecha en conocimientos y habilidades que presentan los estudiantes por su trayectoria previa en la educación secundaria.

El proceso de selección de los tutores

En consideración de los desafíos involucrados en la acción tutorial, se definió un perfil del tutor y un proceso de selección que consta de cuatro etapas, el que el AAP desarrolla en conjunto con los encargados del TIP en cada unidad académica: convocatoria abierta, análisis de las postulaciones y preselección, entrevista personal y selección de los tutores. El rol del nivel central es coordinar y facilitar las acciones necesarias para que el proceso de selección sea transparente y riguroso; sin embargo, es el equipo local el que, a partir de los antecedentes derivados del proceso, decide quiénes conformarán su equipo de tutores.

Existen ciertos requisitos mínimos para postular al cargo de tutor, como por ejemplo que los postulantes sean estudiantes regulares de las licenciaturas o carreras donde se llevarán a cabo las tutorías, posean un destacado desempeño académico y tengan experiencia previa en situaciones formales de enseñanza-aprendizaje (ayudantías, tutorías, grupos de estudio u otras) en educación superior. En el proceso de postulación, que se desarrolla a través de un formulario en línea, se solicitan antecedentes sobre la trayectoria previa en la universidad, tanto en el ámbito académico como en la participación en la vida universitaria; experiencias en situaciones de enseñanza (idealmente formales), tales como ayudantías, grupos de estudio, voluntariados de educación en contextos de vulnerabilidad escolar o participación en preuniversitarios populares, entre otras, y un análisis reflexivo sobre su participación en procesos de enseñanza-aprendizaje, el rol del tutor par en el contexto de la Universidad de Chile, y las fortalezas y debilidades personales para enfrentar la acción tutorial.

La evaluación de los formularios de postulación se desarrolla utilizando una rúbrica que considera, entre otros aspectos, los siguientes: (i) enfoque centrado en el aprendizaje, (ii) capacidad de análisis para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, (iii) reflexión en torno a la propia experiencia, (iv) autocrítica, (v) organización, (vi) actitud constructiva, (vii) motivaciones, y (viii) experiencias de liderazgo y de trabajo en equipo.

Los postulantes preseleccionados participan de una entrevista liderada por un equipo de psicólogos pertenecientes a las unidades académicas en las que se implementa el programa. Su abordaje se centra en aspectos que resultan importantes de evaluar según la realidad de cada unidad académica y en base a aquellas dimensiones en que el postulante evidenció un menor desempeño según la rúbrica asociada a la fase previa. En función de lo anterior, se selecciona al grupo de postulantes que cumple con el perfil y, como se indicó anteriormente, es la propia unidad académica la que define al *staff* de tutores pares que liderará la acción tutorial.

Formación y acompañamiento continuo de los tutores pares

El espacio formativo de los tutores ha sido concebido bajo el concepto de formación continua, asumiendo que la calidad del desempeño del tutor estará directamente vinculada con su formación, ya sea en su fase inicial como durante su ejercicio (Imberón, 1994). Bajo esta lógica, cada generación de tutores participa permanentemente en instancias de formación teórico-práctica, las que anualmente alcanzan las treinta y dos horas pedagógicas. Esta escuela de tutores responde a la siguiente estructura:

- (i) Formación inicial, denominada “Bases para la acción tutorial integral”. Este proceso ha sido concebido como un espacio de habilitación en torno a ejes formativos básicos para

comenzar la función de tutor⁴ y considera como herramienta de aprendizaje una bitácora en la cual los estudiantes analizan y aplican los aprendizajes, logrados durante la formación, en acciones concretas a implementar durante la acción tutorial.

- (ii) Formación continua, la que se ha estructurado en base a talleres y seminarios. La naturaleza y contenido temático de los talleres responden a las necesidades específicas que los tutores van manifestando durante su ejercicio. Los seminarios, por su parte, son semestrales y consisten en jornadas de reflexión colectiva en torno a temas y decisiones importantes atinentes al programa.

Tanto la formación como la acción tutorial se desarrollan en base a siete pilares del programa que enfatizan la relevancia de (i) conocer las características, necesidades y desafíos que enfrentan los estudiantes; (ii) tener claridad del rol del tutor, las potencialidades y límites de su acción; (iii) promover el involucramiento activo de los estudiantes en su proceso de adaptación e integración a la universidad; (iv) planificar la acción tutorial con un propósito claro y medible; (v) desarrollar tutorías donde los estudiantes tengan oportunidades de aprendizaje activo; (vi) monitorear de forma permanente y sistemática el aprendizaje de los estudiantes, y (vii) promover el desarrollo de hábitos y estrategias de aprendizaje efectivas por parte de los estudiantes.

Sistematización de buenas prácticas

Un elemento fundamental del proceso de acompañamiento a los tutores, y que ha sido muy valorado en la comunidad universitaria, ha sido la identificación, sistematización e intercambio de buenas prácticas tutoriales. En este contexto se elaboró la “Guía para la Acción Tutorial

⁴ La formación inicial incluye un análisis profundo de las potencialidades y límites del rol del tutor, nociones básicas sobre aprendizaje en educación superior, estrategias básicas de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de tutorías efectivas, y herramientas de apoyo para la integración a la vida universitaria.

Integral: Consejo de tutores para tutores” (Paredes, Matheson y Castro, 2014)⁵, la cual recoge experiencias, aprendizajes, logros y testimonios de los actores protagonistas del proceso, es decir, estudiantes y tutores.

Alcances e impacto del Programa TIP

Los alcances del Programa Tutoría Integral Par se han extendido progresivamente desde que se puso en marcha el año 2013. En su primer semestre de implementación, nueve facultades e institutos decidieron participar, logrando una cobertura de 298 estudiantes. En su segundo año, el programa se implementó en 10 facultades e institutos de la universidad, logrando apoyar a un total de 858 estudiantes. Actualmente, el Programa TIP se está implementando en 13 de las 16 unidades académicas de la universidad, lo que implica que estudiantes de primer año de 37 carreras pueden participar en el programa. Este año se espera una cobertura superior a 1200 estudiantes.

Acerca de los resultados obtenidos, a continuación se presenta la síntesis de dos estudios, ya concluidos, que se realizaron en torno al primer año de implementación del programa⁶, los cuales han sido fundamentales como orientadores de las mejoras a incorporar en adelante.

El primer estudio corresponde a la evaluación, a cargo de un consultor externo, de la instalación del Programa TIP (Calderón, 2014), la que se focalizó en identificar aquellos factores intervinientes en la implementación y determinar el nivel de satisfacción de los actores involu-

⁵ Esta publicación, que actualmente se utiliza como material para la formación de tutores, se realizó inspirada en la guía “Collected Wisdom, Strategies & Resources from TAs for TAs”, desarrollada por el Eberly Center for Teaching Excellence, Carnegie Mellon University.

⁶ Se consideran aquí estudios que se han llevado a cabo por parte de un evaluador externo, que son complementarios a las evaluaciones de proceso que se realizan de manera sistemática en el marco del programa. Actualmente se está desarrollando la evaluación del Programa TIP 2014, en el contexto de la evaluación de impacto del Programa de Nivelación Académica.

crados en cuanto a logros académicos alcanzados y la participación en la vida universitaria, incluyendo tanto a los tutorados como a los tutores. El estudio tuvo un carácter exploratorio-descriptivo, con utilización de técnicas cualitativas y cuantitativas.

La primera fase de indagación fue cualitativa, a través de grupos focales y entrevistas grupales, en la cual participó una muestra de 7 estudiantes y 17 tutores. A su vez, la segunda fase fue cuantitativa e involucró la aplicación de un cuestionario a estudiantes y un segundo cuestionario a tutores. Las dimensiones evaluadas se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones evaluadas en el estudio de instalación del Programa TIP.

Cuestionario a estudiantes	Cuestionario a tutores
<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de incorporación a la universidad • Conocimiento y difusión del Programa Tutoría Integral Par • Evaluación de la organización de la tutoría • Descripción y valoración de actividades del tutor • Compromiso personal con el programa • Evaluación del aporte del programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y difusión del programa • Selección de tutores • Formación • Apoyo para la actividad tutorial • Actividad y desempeño personal como tutor • Condiciones de trabajo • Participación de los estudiantes

Los cuestionarios fueron respondidos por una muestra de 136 estudiantes (46% de los tutorados) y 63 tutores. Respecto a la evaluación de los estudiantes, los resultados evidenciaron lo siguiente: (i) dificultades iniciales en el proceso de adaptación a la vida universitaria, relacionados a problemas de aprendizaje, debilidades en sus métodos de estudio y dificultades personales; (ii) alta valoración de la organización y actividades del tutor (esta última con los valores más altos de todos los indicadores); (iii) diferencias en la evaluación de la organización según la unidad académica específica; (iv) alto compromiso con la tutoría, y (v) alta valoración percibida de las tutorías en motivación, aprendizaje de técnicas de estudio, comprensión de contenidos y esfuerzo.

En cuanto a la evaluación de los tutores, los resultados presentaron lo siguiente: (i) preocupación por el desconocimiento del programa y problemas de difusión; (ii) alta valoración de la formación; (iii) alta percepción de compromiso y baja percepción de dificultades, y (iv) apreciación de compromiso y constancia por parte de los estudiantes participantes.

Desde la perspectiva del abordaje integral del programa, los estudiantes reportaron una alta valoración del trabajo tutorial en relación a aspectos cognitivos y socio-emocionales. En efecto, se observó una alta coherencia entre el nivel de acuerdo declarado por los tutores y los estudiantes respecto a las actividades implementadas por los tutores. Por ejemplo, el 92% de los tutores está de acuerdo con la afirmación “trabajé temas de contenido disciplinar en mis tutorías” y el 86% está de acuerdo con la afirmación “trabajé temas de adaptación a la vida universitaria con los estudiantes”. En el caso de los estudiantes, el 97% asegura que “el tutor/tutora manejaba/dominaba los contenidos”, el 87% asevera que “en las tutorías he aprendido/comprendido contenidos que son claves para mi formación” y el 79% que “gracias a las tutorías he aprendido a desenvolverme mejor en el ambiente universitario”.

El segundo estudio a considerar corresponde a la evaluación de impacto del Programa de Nivelación Académica 2013 (Calderón, 2014), que contempló al Programa TIP como estrategia principal de acompañamiento a los estudiantes. El propósito de este estudio fue evaluar el alcance de las actividades, los resultados académicos de los beneficiarios en comparación a un grupo control y la valoración de los participantes desde su experiencia en el segundo año de carrera. El impacto en los resultados académicos fue medido a través de dos variables: el promedio de notas por semestre y las tasas de aprobación. Y cada una de estas variables fue medida en tres tiempos: primer semestre de 2013, segundo semestre de 2013 y primer semestre de 2014.

Se consideró al grupo de estudiantes con registro de asistencia en las actividades de apoyo académico que participaron en actividades soste-

nidas en el tiempo (en su mayoría participantes del Programa TIP). El grupo control corresponde a una muestra aleatoria de no participantes, equivalente a la cantidad de estudiantes que sí habían participado de alguna forma en las actividades académicas. Al comparar al grupo de intervención (con asistencia registrada) con el grupo de control (muestra aleatoria de no participantes), en la medición inicial el grupo de control mostraba un promedio de notas mayor a los estudiantes que participaron en la actividad de nivelación. Sin embargo, en las mediciones posteriores, los grupos no se diferencian significativamente según rendimiento. En efecto, al controlar por la variable de rendimiento en la PSU, el grupo de intervención tiende a elevar paulatinamente su rendimiento académico y el grupo de control tiende a la baja. Estos resultados son alentadores, ya que presentan evidencias iniciales que muestran que los estudiantes que ingresan a la universidad en situación de desventaja respecto a sus pares, cuando reciben apoyo adecuado y oportuno son capaces de lograr óptimos resultados académicos.

Conclusión: aprendizajes institucionales

A partir de la instalación del Programa TIP, junto con otras iniciativas que se han desarrollado para fortalecer el aprendizaje desde una perspectiva de inclusión y equidad, se han alcanzado aprendizajes institucionales en distintos niveles. Desde el punto de vista organizacional, se ha llegado a la convicción de que la consolidación de procesos de nivelación e innovación en los procesos de aprendizaje demanda la construcción de nuevas formas de articulación entre las distintas unidades, oficinas y áreas que tienen a cargo esta misión, tanto a nivel central como local. Junto a lo anterior, la experiencia de los últimos dos años ha mostrado que las estrategias promovidas desde el nivel central requieren ser incorporadas por las unidades académicas, adaptándolas a su cultura organizacional y académica, para ser sustentables y responder efectivamente a las necesidades complejas de apoyo de estudiantes que, por provenir de contextos de mayor vulnerabilidad, presentan desafíos importantes en sus primeros años de carrera.

Desde una perspectiva interpersonal, que refiere al tipo de interacciones que se desarrollan entre los actores involucrados, la experiencia ilustrada a través del modelo de trabajo del Programa TIP muestra que, para llevar a la práctica un modelo de trabajo colaborativo entre unidades en beneficio de los estudiantes, se requiere necesariamente definir responsabilidades compartidas y roles específicos en la toma de decisiones. En el caso del Programa TIP, esto se ha dado mediante: el trabajo colaborativo en torno a un sistema de selección riguroso de tutores, formación permanente, seguimiento y reflexión continua en torno a la práctica tutorial; la articulación de los tutores con los docentes de cursos mínimos de primer año y con las redes de apoyo centrales y locales; la promoción de liderazgos locales en la coordinación y seguimiento de los equipos de tutores de cada unidad académica, y la sistematización de buenas prácticas.

Así como la acción colaborativa entre actores en distintos niveles de la institución es fundamental en la concepción e implementación de programas de apoyo a la permanencia, es primordial también constituir una comunidad de aprendizaje crítica, que permita aprender de los logros, las dificultades o limitaciones y las transformaciones requeridas para ser una universidad diversa, inclusiva y equitativa. Si bien se han conseguido avances institucionales significativos en la equidad, en el acceso y en el apoyo a la permanencia de los estudiantes, existen casos de jóvenes que, al ingresar a la universidad, presentan necesidades de apoyo al aprendizaje y desafíos que sobrepasan los alcances de los dispositivos que actualmente se están implementando, lo que se traduce en una carga académica excesiva para ellos, que deriva muchas veces en un alto costo emocional. Es por esto que la universidad está trabajando en un modelo articulador entre las acciones de apoyo directo que requieren los estudiantes, innovaciones que se necesitan en la docencia de los primeros años para acoger a un cuerpo cada vez más diverso de estudiantes, y los programas formativos de cada carrera. Esto es clave para lograr que todos los estudiantes puedan potenciar sus talentos a través del sello formativo de excelencia de la Universidad de Chile, en el contexto de la política institucional y pública en torno a la equidad e inclusión.

Bibliografía

- Ashwin, P. (2003). Peer support: Relations between the context, process and outcomes for the students who are supported. *Instructional Science*, 31, 159-173.
- Arbizu, F., Lobato, C. y Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-21.
- Calderón, M. (2014a). *Evaluación de procesos de instalación de Programas de Tutoría Integral Par*.
- CeACS – AAP (Resumen Ejecutivo). Santiago de Chile: Área de Aprendizaje de Pregrado de la Universidad de Chile.
- Calderón, M. (2014b). *Evaluación del impacto del Programa de Nivelación Académica*. Santiago de Chile: Área de Aprendizaje de Pregrado de la Universidad de Chile.
- Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría universitaria como estrategia pedagógica entre pares. *Revista Educación y Educadores*, 14(2), 309-325. Recuperado de <<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a05.pdf>>
- Devés, R., Castro, C., Cabrera, A., Mora Curriao, M. y Roco, R. (2013). Profundización de la equidad y la inclusión en la Universidad de Chile: una transformación necesaria. En *Acción Afirmativa. Política para una Democracia efectiva*. Santiago de Chile: Fundación Equitas - Ril Editores.
- Fanghanel, J. (2009). The role of ideology in shaping academics' conceptions of their discipline. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 565-577.
- Gallardo, G. y Morales, Y. (2011). *Una universidad para el aprendizaje de todos. Orientaciones para una docencia inclusiva en los primeros años*. Santiago de Chile: PUC.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Knight, P., Tait, J. & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.
- Knight, P. & Trowler, P. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education*, 25(1), 69-83.
- Lindblom-Ylanne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.

- Lockspeiser, T.M., O'Sullivan, P., Teherani, A. & Muller, J. (2008). Understanding the experience of being taught by peers: The value of social and cognitive congruence. *Advances in Health Science Education*, 13, 361-372.
- Newton, F., Ender, S. & Gardner, J. (2010). *Students Helping Students: A Guide for Peer Educators on College Campuses*. Segunda edición. New Jersey: Editorial John Wiley & Sons.
- Paredes, C., Matheson, C. y Castro, G. (2014). *Guía para la acción tutorial: Consejos de tutores para tutores*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Universidad de Chile (2014). *Política de Equidad de Inclusión Estudiantil*. Disponible en <http://www.uchile.cl/documentos/politica-de-equidad-e-inclusion-estudiantil_110549_3_2405.pdf>, visitado el 26 de mayo de 2015.
- Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Topping, K.J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Trowler, P. (2002). Introduction: Higher Education Policy, Institutional Change. En *Higher Education Policy and Institutional Change Intentions and Outcomes in Turbulent Environments*. Buckingham: Open University Press.
- Trowler, P. (2008). *Cultures and change in higher education*. Theories and practice. New York: Palgrave Macmillan.
- Ylijoki, O.-H. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying - A case study of four Finnish university departments. *Higher Education* 39, 339-362.

ACCIONES ESTRATÉGICAS PARA LA EQUIDAD MEDIANTE INICIATIVAS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Paula GONZÁLEZ-ÁLVAREZ

Pablo LOVERA

Carolina MATHESON

Universidad de Chile

Resumen: En este artículo se presentan las acciones que emprende el Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA) de la Universidad de Chile para desarrollar las competencias de comprensión y producción de textos de sus estudiantes. El programa fue diseñado desde una perspectiva de nivelación como factor para la equidad, y busca facilitar la entrada de los estudiantes a las culturas y las formas de conocer y comunicarse en cada disciplina para, así, asegurar su permanencia y eventual egreso. Las acciones del LEA consideran una participación coordinada entre actores de cada comunidad disciplinar (docentes, ayudantes y tutores) y especialistas en lectura y escritura. Esta participación se traduce en tres acciones estratégicas: asesorías a docentes, un programa de tutorías y la creación de una plataforma virtual para el autoaprendizaje de la lectura y la escritura.

Palabras clave: alfabetización académica, comprensión de textos, escritura epistémica, escritura académica y géneros de formación.

Paula González-Álvarez es Magíster en Lingüística Aplicada (PUCV) y se desempeña como Coordinadora de Recursos para el Aprendizaje del Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA) de la Universidad de Chile. Dirección postal: Diagonal Paraguay 265, of. 1502-C, Santiago, Chile. Correo electrónico: p.gonzalezalvarez@u.uchile.cl

Pablo Lovera es Magíster en Filosofía de las Ciencias (USACH) y se desempeña como Coordinador de Desarrollo Docente del Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA) de la Universidad de Chile. Dirección postal: Diagonal Paraguay 265, of. 1502-C, Santiago, Chile. Correo electrónico: pablo.lovera@gmail.com

Carolina Matheson es Magíster en Investigación en Educación (Universidad de Sydney) y se desempeña como Jefe del Área de Aprendizaje del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile. Dirección postal: Diagonal Paraguay 265, of. 1502-C, Santiago, Chile. Correo electrónico: cmatheson@u.uchile.cl

La puesta en marcha del Programa LEA de la Universidad de Chile ha sido posible gracias al Plan de Mejoramiento de Programas (PM) para Convenios de Desempeño, en el marco del Fondo de Desarrollo Institucional, año 2013.

Introducción

Desde inicios de esta década, la Universidad de Chile ha estado realizando estrategias para promover el ingreso equitativo a la educación superior. La aprobación, por parte del senado universitario, de la política de equidad e inclusión (2014) cimentó una serie de iniciativas desde el año 2010 para implementar un plan de ingreso equitativo, basado en la concepción de que la diversidad tiene un rol preponderante en los procesos educativos de calidad. Junto con ello, se planteó un Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE) que “considera al educando como un ser complejo con necesidades y potencialidades múltiples” (política de equidad e inclusión estudiantil, 2014) y que aborda la calidad de vida, la enseñanza y el aprendizaje como factores que impactan en el logro académico.

En el ámbito del aprendizaje, originalmente se diseñaron programas de nivelación de tipo extra-programático. Sin embargo, en la implementación de estos programas se ha comprendido que los estudiantes requieren acceder a instancias de nivelación desde una perspectiva integral, sustentable y situada en las disciplinas a las que se integran y en los itinerarios de formación.

Esta nueva concepción ha llevado a la detección de habilidades fundamentales para el buen desempeño académico, particularmente las competencias de lectura y escritura. Desde 2009, la universidad mide estas habilidades mediante la prueba de Competencias Discursivas de Comprensión y Escritura (CODICE), que es aplicada durante el mes de marzo a la cohorte ingresante. Los resultados de la aplicación 2015 indicaron que un 16,7% de los estudiantes tienen habilidades insuficientes de lectura, mientras que un 28,7% de ellos presentan insuficiencia en escritura. No obstante, los resultados globales indican que todos los estudiantes pueden mejorar sus habilidades y así enfrentarse de manera más adecuada a las exigencias de sus programas de estudio. En efecto, las tendencias globales en educación superior reconocen que es necesario que la lectura y la escritura se enseñen y trabajen durante

la formación universitaria, y que esta enseñanza ocurra de manera ordenada, sistemática y con atención a la teoría y didáctica de la disciplina y los géneros que en ella circulan (cf. Warren, 2003; Lea y Street, 2006; Gardner y Nesi, 2012). En Latinoamérica se denomina “alfabetización académica” al proceso de adquisición de las “nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003, p. 410).

A partir de estas reflexiones, desde el año 2014 se diseñó e implementó en la Universidad de Chile el Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA), que consiste en un conjunto de acciones estratégicas y coordinadas para promover el desarrollo de habilidades comunicativas escritas, como un factor decisivo para la permanencia en la universidad y el éxito académico. Las acciones del LEA proponen una participación coordinada entre tres actores clave: el académico de especialidad, el tutor par y el asesor especialista en lectura y escritura. El trabajo “a tres voces” permite entregar un apoyo contingente, situado e integral para el estudiante con necesidades de nivelación y desarrollo de habilidades comunicativas escritas. Esta participación coordinada deriva en tres programas específicos de apoyo: asesoría a docentes, un programa de tutorías y una plataforma de autoaprendizaje para la lectura y la escritura. A continuación se describirá cada una de estas iniciativas.

Asesoramiento docente

En el contexto del trabajo en aula no siempre es evidente dónde recae la responsabilidad de enseñar a escribir: ¿Se hacen cargo los especialistas o los académicos de la disciplina? ¿Se requieren talleres focalizados, cursos generales o formación directa para los docentes? Las respuestas varían en cada contexto según las necesidades particulares y según las opciones teóricas y pedagógicas que adopte cada equipo. En el contexto del LEA, el equipo optó por desarrollar un

trabajo interdisciplinario con los académicos, basado en el intercambio de experiencias entre el asesor especialista y el docente a cargo de cada asignatura, promoviendo que las acciones sean concebidas desde un principio como interacciones y no como intervenciones. Así, los esfuerzos generados respetan los campos de experticia de cada participante, así como la naturaleza de los saberes de cada especialidad.

El modelo se sustenta en que los textos que los estudiantes leen y escriben en la universidad consideran contenidos nuevos y muy específicos, con complejidades léxicas y discursivas diversas, a las que se agrega la exigencia de cumplir con las expectativas de los académicos, quienes esperan encontrarse con evidencias de profesionalidad en los textos producidos por sus alumnos. Para enfrentar estos desafíos, el Programa LEA ha considerado principalmente las siguientes acciones:

- Seleccionar algunas asignaturas de primer año¹ en las que la lectura y la escritura tienen un rol preponderante para el aprendizaje.
- Diagnosticar el estado actual de las acciones de desarrollo de la lectura y escritura académicas en cada asignatura, considerando tanto lo declarado en el programa como lo implementado en el aula por los docentes de cada cátedra.
- Implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica vinculadas a los contenidos y competencias propias de cada asignatura.
- Formar a los docentes y/o equipos locales de asesoramiento docente en el desarrollo de herramientas para enseñar, aprender y evaluar la lectura y la escritura dentro del currículum.

¹ A marzo de 2015 se está trabajando en asignaturas de 11 carreras pertenecientes a 6 unidades académicas de la universidad. La mayoría de estas carreras fue preseleccionada en la etapa de generación del proyecto por contar ya con algunos avances en la enseñanza de la escritura. Otras carreras fueron incorporadas en el proceso según el interés de los equipos de participar.

- Fijar reuniones periódicas de planificación, comunicación virtual y acceso a diversos recursos albergados en la plataforma institucional, así como planificar y realizar cátedras conjuntas entre especialista y docente de especialidad.

Uno de los objetivos es que los docentes aborden no sólo la dimensión comunicativa de la lectura y la escritura, sino que también exploren cómo estas herramientas pueden potenciar el aprendizaje de los estudiantes (es decir, la lectura y escritura epistémica), lo que ha permitido diversificar el trabajo interdisciplinario. A continuación se describen tres experiencias que ejemplifican dichos campos de acción.

Lectura crítica situada. En el Instituto de la Comunicación e Imagen se trabajó con el curso de primer año denominado “Comunicación e Identidad”, cuyo principal propósito formativo es desarrollar una mirada crítica de las diversas culturas a las que el futuro profesional de las comunicaciones se deberá enfrentar. Dado que los alumnos provienen de dos carreras diferentes (Periodismo y Cine), se propuso una actividad que desarrollara la comprensión crítica, considerando un metalenguaje común² para ambos perfiles de estudiantes. De este modo, paralelamente a la lectura y al análisis de la bibliografía especializada, en la ayudantía del curso se propuso que los alumnos registraran e interpretaran distintas imágenes de su campus, con el propósito de que también pudieran “leerlas” reflexivamente y activar sus capacidades de comprensión literal, inferencial y crítica.

La escritura como herramienta de análisis. En la Facultad de Medicina, los estudiantes de la carrera de Nutrición y Dietética se familiarizan con las prácticas propias de la disciplina a partir de la visita a diferentes centros de salud, las cuales son registradas y analizadas en una bitácora del curso “Introducción a la Profesión”. Dado que las docentes a cargo de esta asignatura necesitaban de una mayor sistematización de este trabajo, se analizaron discursivamente los trabajos realizados en

² El metalenguaje funciona como una herramienta para referirse a elementos lingüísticos, es decir, es un lenguaje usado para hablar del lenguaje.

años anteriores por los estudiantes, lo que ayudó a generar un material didáctico descriptivo y analítico que permite a los alumnos acceder a un instrumento contextualizado para mejorar sus producciones escritas. También se reelaboraron las pautas y rúbricas de evaluación para potenciar el carácter reflexivo de esta actividad, desde un punto de vista tanto personal como profesional.

La escritura como registro de logros de aprendizaje. En el curso “Edafología” de la carrera de Ingeniería Agronómica se hizo necesario conocer el desarrollo individual de los aprendizajes, ya que este es el primer curso de especialidad de la carrera y su carácter es de alcance masivo (más de 100 alumnos inscritos). Para tal propósito se acordó que al término de cada clase teórica los estudiantes registraran por escrito los términos claves de la sesión y realizaran una breve síntesis con ellos, además de identificar aquellos conceptos que más necesitarían reforzar. Luego, los ayudantes del curso sistematizarán esta información identificando las tendencias más significativas de dichos registros y entregarán los resultados al docente responsable en una planilla en línea. Con esta práctica, los estudiantes cuentan con un espacio de reflexión al término de cada clase y el docente cuenta con un sistema de alerta temprana que le permite orientar mejor sus clases y sus prácticas evaluativas.

En definitiva, estas experiencias dan cuenta de algunos posibles usos didácticos de la lectura, la escritura y la reflexión metalingüística en cada curso, en la medida en que las prácticas de lectura y escritura estén alineadas con el propósito formativo de las asignaturas, las expectativas de los docentes y el perfil de los alumnos.

Programa de tutorías en lectura y escritura La tutoría entre pares es una estrategia que promueve la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se define como “un método de aprendizaje cooperativo que propone la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica que comparten un objetivo común y conocido que se logra a través de un marco de relación planificado por el profesora-

do” (Flores y Durán, 2012). Este método se puede considerar incluso más efectivo que las tutorías impartidas por una persona mayor, ya que “el alumno tutor ha pasado por la experiencia de aprendizaje más recientemente, utiliza un lenguaje más directo y más cercano al del tutorado y puede entender mejor las dificultades y las frustraciones que enfrentan los estudiantes más novatos” (Alzate-Medina y Peña Borrero, 2010, p. 126).

Las tutorías entre pares resultan particularmente valiosas para el desarrollo de las competencias en lectura y escritura, ya que permiten activar los procesos de metacognición y ayudan a los alumnos a tomar conciencia de los procesos de comprensión y producción involucrados en estas tareas. El modelamiento de las habilidades de lectura y escritura por parte de un par podría incluso ayudar a desarrollar el auto-concepto de escritor, en cuanto el estudiante puede ver reflejado en el tutor par un ejemplo de su futura competencia.

El Programa LEA ha seleccionado un equipo de 25 tutores (al menos uno por cada unidad académica de la universidad), quienes han sido formados en aspectos fundamentales para la adecuada función tutorial, particularmente en lectura y escritura. Así, han desarrollado un conocimiento teórico y práctico sobre alfabetización académica, géneros académicos de formación, principios de retroalimentación efectiva y estrategias para manejo de grupos. La formación los ha habilitado como agentes clave para la investigación de las prácticas de lectura y escritura propias de cada disciplina. En este trabajo realizan dos acciones básicas: la producción de material didáctico y el acompañamiento tutorial en programas de desarrollo de la escritura.

Material didáctico. Los tutores realizan un trabajo de recopilación y sistematización de los textos que se escriben en la disciplina, denominados géneros de formación (Gardner y Nesi, 2012). A partir de este trabajo se hace un análisis que permite detectar los aspectos sa-

lientes de cada género y describir pedagógicamente cómo se escribe ese texto en esa disciplina específica. Luego, el tutor, con apoyo de los especialistas en lectura y escritura, convierte este análisis en un material didáctico breve (entre 2 y 5 páginas, por lo general) que contiene los siguientes elementos, de acuerdo con las indicaciones de Navarro (2014):

- Una descripción de la estructura, la audiencia y los objetivos del género de formación.
- Una explicación de las convenciones lingüísticas a las que debe adaptarse el texto (por ejemplo, uso de tecnolecto o estructura de la oración), de acuerdo con las características de cada área disciplinar.
- Materiales de apoyo para la planificación en forma de planillas o tablas.

Como el análisis se hace a partir de textos reales, los materiales generados son una descripción fiel de lo que se exige escribir al estudiante en una materia específica. Así, incluso si dos cursos escriben el mismo tipo de texto (por ejemplo, un informe de laboratorio, propio de las carreras científicas), los materiales generados entregan recomendaciones específicas y adecuadas a cada situación de aprendizaje.

Acompañamiento tutorial. Los tutores son también parte activa de la tercera iniciativa del proyecto, referida a una plataforma de autoaprendizaje de la lectura y la escritura. Asimismo, ofrecen tutorías de escritura presenciales y personalizadas a alumnos de primer y segundo año que las requieran para planificar, escribir o revisar sus textos. En algunos casos, esta oferta presencial se ha coordinado con los docentes de los cursos de primer y segundo año, para incorporarlas como elemento regular de la clase.

Plataforma de autoaprendizaje de la lectura y la escritura: LEA lab

Desarrollar la lectura y la escritura requiere, en muchos casos, una inversión de tiempo en la clase que resulta imposible dada la alta cantidad de contenidos y habilidades que se deben desarrollar durante un semestre. En este sentido, las instancias de nivelación de lectura y escritura deben adaptarse a los tiempos de profesores y estudiantes. En otros países, es frecuente que las universidades dispongan de un espacio virtual (en los sitios web institucionales) con materiales para apoyar la escritura de manera externa al currículum, denominados *writing labs* en la tradición norteamericana. En el contexto local existen iniciativas previas de cursos de habilidades comunicativas en entornos virtuales (Ávila, González-Álvarez y Peñaloza, 2013) que han mostrado que es posible enseñar a escribir a distancia mediante programas estructurados.

El equipo LEA generó una serie de materiales didácticos a partir de la teoría sobre la escritura como proceso (Didactext, 2003), la reflexión metalingüística para el aprendizaje de la escritura (Tolchinsky, 2000), la escritura epistémica (Miras, 2000), el desarrollo de estrategias para la lectura (Solé, 1992) y de la conciencia retórica (Sánchez, González y García, 2002). Los materiales se agrupan en torno a varios ejes críticos de la producción textual (coherencia y cohesión, estilo, estructura genérica) y, luego de un proceso de diseño instruccional, se estructuraron en diferentes cursos breves a disposición de los alumnos para el acceso libre.

Los cursos abordan cuatro áreas generales de desarrollo de habilidades comunicativas: habilidades generales de lectura académica; estrategias para estructurar y planificar un texto; estrategias para mejorar la cohesión y la ortografía, y estrategias para escribir según las convenciones del lenguaje académico. Los alumnos pueden tomar cuantos cursos quieran, en el orden que quieran y en el momento en que les parezcan necesarios o pertinentes. Además de esto se diseñó un curso

más extenso que aborda todos los contenidos y que es ofrecido a estudiantes con necesidades específicas de nivelación para que lo desarrollen en un espacio de 6 semanas con apoyo de un tutor par.

La plataforma se denominó “LEA lab: laboratorio de lectura y escritura académica”, como referencia a la tradición de los *writing labs*. Una preocupación del equipo fue generar un dispositivo de fácil acceso para todos los alumnos de la universidad, por lo que se incorporó, en el diseño y programación de la plataforma, la posibilidad de ingresar a los laboratorios desde diferentes dispositivos (computador, tablet, celular), con distintos sistemas operativos (Windows, Android, iOS) y desde cualquier lugar con acceso a internet. Estas consideraciones permiten que el LEA lab cumpla con los requisitos de accesibilidad de plataformas virtuales para la escritura (Martínez y Olsen, 2015), comprendida como un factor clave para el desarrollo de recursos de calidad. El desafío pendiente en este respecto es asegurar la accesibilidad para alumnos con discapacidad visual o cuya lengua materna sea distinta a la española. Además, está contemplado habilitar el acceso libre a la plataforma para estudiantes de otras instituciones de educación superior chilenas.

Conclusiones

Las estrategias aquí presentadas se construyen sobre la base de una participación coordinada entre académicos, tutores pares y especialistas. El rol de este último es fundamental para promover una concepción de la escritura como habilidad situada que se aleje de la concepción de nivelación como apoyo extra-programático y aislado. Esto es importante porque destaca el potencial epistémico de la escritura, es decir, su rol protagónico en el desarrollo de las habilidades de pensamiento y en el aprendizaje que ocurre en la educación superior. Sin embargo, el trabajo sólo cobra sentido en la medida en que los miembros de cada comunidad disciplinar (en este caso docentes, ayudantes y tutores) participan del trabajo aportando su experiencia en cada grupo particular.

A pesar de que los avances son sustanciales, el programa LEA tiene algunos desafíos pendientes. En primer lugar, las iniciativas aquí presentadas están centradas en alumnos de ciclo inicial. Se requiere realizar acciones de escalamiento para poder responder a las necesidades de estudiantes de ciclo medio y terminal, particularmente este último, dada la prevalencia de evaluaciones escritas como requisito de graduación o titulación (monografías, tesis o proyectos). En segundo lugar, las asesorías a docentes se están desarrollando con una cantidad reducida de equipos, dadas las restricciones de tiempo y recursos humanos del programa. Así, se espera poder contar con mayores recursos para asesorar a más equipos en nuevas carreras y eventualmente en todas las unidades académicas. En tercer lugar, el programa de tutorías debe asegurar la presencia de al menos un tutor en cada carrera de la universidad, lo que requiere localizar recursos económicos y aumentar el conocimiento del programa por parte de la comunidad universitaria. En cuarto lugar, esperamos situar al LEA como un factor relevante para el desarrollo de procesos de innovación curricular y así lograr que el desarrollo de la lectura y la escritura sea explícito y constante en carreras innovadas. Con todo, las iniciativas del Programa LEA han permitido ofrecer oportunidades sistemáticas para reforzar habilidades de lectura y escritura que son esenciales para el éxito académico y para formar futuros egresados que se enfrenten con éxito a las necesidades comunicativas de los contextos en los que se desempeñan.

Bibliografía

- Alzate-Medina, G. y Peña-Borrero, L. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1): 123-138.
- Ávila, N., González-Álvarez, P. & Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVIII(57): 537-560.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalinguístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.
- Flores, M. y Durán, D. (2012). Leemos en pareja. Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Lenguas en la Educación y la Cultura, Salamanca, España.
- Gardner, S. & Nesi, H. (2013). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34(1), 25-52.
- Lea, M. & Street, B. (2006). The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Martínez, D. & Olsen, L. (2015). “Online writing labs”. En Hewett, B. L. & de Pew, K. E. (Eds.), *Foundational Practices of Online Writing Instruction* (pp. 183-210). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press. <<http://wac.colostate.edu/books/owi/>>, visitado el 26 de mayo de 2015.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80.
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Política de Equidad de Inclusión Estudiantil (2014). Universidad de Chile. <http://www.uchile.cl/documentos/politica-de-equidad-e-inclusion-estudiantil_110549_3_2405.pdf>, visitado el 26 de mayo de 2015.

- Sánchez, E., González, A. y García, R. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77-85.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milian y A. Camps (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 39-66). Rosario: Homo Sapiens.
- Warren, D. (2003). Developing academic literacy: a discipline-based approach. *Investigations in university teaching and learning*, 1(1), 46-51.

APOYO INSTITUCIONAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: ACTIVIDADES DEPORTIVAS DE INTEGRACIÓN

Gonzalo GALLARDO¹
Constanza ESPINOSA
Martín VERGARA
Macarena SANHUEZA
Soledad CRUZ

Observatorio de Juventud Universitaria, Dirección de Asuntos Estudiantiles,
Pontificia Universidad Católica de Chile.

Resumen: El presente documento ofrece los resultados de la evaluación de una iniciativa orientada a favorecer la integración social de estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile al comienzo de su primer año universitario. La iniciativa, denominada *actividades deportivas de integración*, es ejecutada por la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la institución y persigue favorecer el encuentro entre diversos estudiantes mediante el desarrollo de actividades cooperativas. Se describen vivencias de estudiantes participantes de esta iniciativa en los años 2012 y 2013. Y se ofrecen orientaciones para la acción que dan sustento al desarrollo de éstas y otras acciones que aspiran a promover la inclusión en la educación superior.

Palabras clave: integración social, inclusión y educación superior.

¹ Los autores, en su mayoría, trabajan actualmente en la Dirección de Asuntos Estudiantiles UC, siendo el Observatorio de Juventud Universitaria –espacio dedicado a investigar procesos de aprendizaje y desarrollo universitario desde la perspectiva de los propios estudiantes– el ámbito que los reúne. Son todos psicólogos y la mayoría posee formación en psicología educacional.

Para contactarlos puede visitar sus oficinas ubicadas en el 2° piso de las Aulas Lassen del Campus San Joaquín: Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago de Chile. También puede escribir al siguiente correo: observatorio@uc.cl.

Los autores agradecen al área de Deportes UC por facilitar datos relevantes para la elaboración de este documento.

Este documento ofrecerá resultados de la evaluación de una estrategia institucional desarrollada desde el año 2012 por la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), con el fin de promover de manera intencionada el contacto intergrupalo positivo y cooperativo entre compañeros de carrera en primer año, antes de su ingreso a clases, aspirando a favorecer la integración social de todos los estudiantes.

Antes de describir la estrategia referida resulta importante enmarcar esta acción en el escenario general que la rodea: la ampliación de cobertura en el nivel terciario, la masificación del estudiantado, la consideración de la inclusión como tarea institucional y las dificultades particulares del primer año universitario.

Ampliación social de la educación superior

En el siglo XX, gradualmente, la educación superior pasó de ser una formación exclusiva para las elites a una instancia masiva, siguiendo un proceso histórico de escala global: “en Estados Unidos se dinamiza desde los años cincuenta; en Europa, desde los años sesenta; en Asia, desde la década de 1970, y en América Latina, desde la siguiente década” (Rama, 2009, p. 173).

En 2008, representantes de Latinoamérica y el Caribe coincidieron en concebir la educación superior como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC], 2008, p. 145). Para el caso de Chile, en 2014 el 59,7% de los jóvenes entre 18 y 24 años se encontraba estudiando en alguna institución de educación superior (SIES, 2014). En países de la OCDE, la tendencia del siglo XXI es la universalización de la provisión (Gale y Parker, 2014).

Masificación, diversificación del estudiantado y segmentación institucional

La población estudiantil actual de América Latina y el Caribe “no es comparable a la que antes configuraba el más exiguo, elitista y uniforme alumnado universitario, proveniente de una parte reducida de la sociedad” (Landinelli, 2008, p. 160). En Chile, la ampliación en cobertura de la educación superior ha permitido el ingreso a las instituciones de un cuerpo diverso de estudiantes en términos de “edad, género, condiciones económicas, calificaciones, capital cultural y expectativas” (Aequalis, 2011, p. 11).

Pese a lo anterior, en Chile, así como en Iberoamérica, el acceso a los estudios superiores es desigual (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2008), observándose una sobre-representación de los grupos acomodados en la educación superior y una participación significativamente menor de estudiantes provenientes de contextos vulnerables (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012; Meneses, Rolando, Valenzuela y Vega, 2010).

Hoy en día, la educación superior en Chile, además de estratificada socialmente, opera de manera segmentada, existiendo diferencias entre las modalidades de formación superior ofrecidas, su prestigio y las posibilidades de acceso a ellas. Institutos profesionales, centros de formación técnica y universidades reciben poblaciones de diferentes características socioeconómicas, etarias, de género y con distintas posibilidades de dedicación exclusiva a sus estudios (Donoso y Cancino, 2007; Sepúlveda y Ugalde, 2009).

En las universidades, en general, se identifican estudiantes de todos los quintiles de ingreso, muchos reciben apoyos económicos y una minoría (creciente) trabaja a la par de sus estudios (Donoso y Cancino, 2007). Sin embargo, también dentro del ámbito universitario se perciben diferencias de clase en la composición del estudiantado según instituciones (Leyton, et al., 2012; Valdívieso, Antivilo y Barrios, 2006).

En este escenario, el caso de la UC –universidad categorizada como tradicional, altamente selectiva y orientada a la investigación (Torres y Zenteno, 2011)– resulta particular. Esta institución es diversa en términos socioeconómicos, pese a la sobre-representación de estudiantes cuyas familias poseen altos ingresos (Valdivieso, et al., 2006). El desarrollo sostenido de acciones afirmativas orientadas a la ampliación social de su matrícula ha permitido esta diversidad (UC, 2010).

Las características mencionadas hacen de la UC una institución interesante para indagar respecto a procesos de integración social entre diversos estudiantes, ya que ofrece la oportunidad de encuentro en un plano de igualdad a estudiantes cuyas trayectorias escolares y sociales difícilmente se ligaron previamente, dada la alta segregación del sistema escolar chileno (Mizala y Torche, 2012).

El rol de las instituciones de educación superior

En el contexto general referido, ligado a la masificación de la educación superior, el rol de las instituciones resulta fundamental. Desde una perspectiva de derechos humanos, a las instituciones les corresponde adaptarse a sus nuevos estudiantes, considerándolos el centro y los protagonistas del proceso de cambio en desarrollo (UNESCO, 1998 y 2009).

Para el caso chileno, asumiendo que el sistema de educación superior “seguirá creciendo por la integración de estudiantes de los quintiles de menores ingresos económicos más que por el aumento de la cobertura en los niveles más pudientes” (Donoso y Cancino, 2007, p. 206), resulta fundamental generar las condiciones para que todos quienes lleguen a esta formación puedan integrarse y culminar sus estudios. La tarea de las instituciones, en este sentido, va más allá del acceso y supone una preocupación particular por favorecer la inclusión educativa (Blanco, 2006; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006).

La inclusión en educación superior, en tanto desafío y horizonte, no debiera comprenderse como un ejercicio que promueva la transformación de los nuevos estudiantes para calzar en antiguas estructuras; inclusión implica transformar las universidades en espacios de aprendizaje y desarrollo justo para todos (Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014; Tinto, 2008). Avanzar hacia la inclusión educativa implica –extendiendo una orientación elaborada para el mundo escolar– identificar y reducir las distintas barreras establecidas por la tradición universitaria que podrían limitar la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos grupos en condiciones de igualdad con sus pares en la universidad (Terigi, 2014; Echeita, 2008).

Resulta evidente el desafío al constatar que en Chile “existen diferencias en el ingreso, permanencia y titulación del sistema, dependiendo del tipo de enseñanza de la que egresa el estudiante y del establecimiento de origen” (González, Elizalde y Rolando, 2014, p. 2). Estas diferencias no son de responsabilidad exclusiva de los estudiantes o de sus formadores previos, ni se explican por variables individuales o procesos internos de los estudiantes: son producto de la interacción entre las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, sus disposiciones y la propuesta de relación, prácticas y discursos que ofrezcan las culturas académicas a su llegada a la universidad (Gallardo, et al., 2014; Carlino, 2005; Tinto, 2008; Zittoun, 2008).

El primer año universitario como proceso de transición

La transición de la secundaria a la universidad comporta desafíos importantes para todos los estudiantes, siendo este proceso –desplegado a lo largo del primer año, al menos– más intenso en general para estudiantes “no tradicionales” en la educación superior, novedosos para un sistema universitario en transición a la masificación (Bourdieu y Passeron, 2003; Carlino, 2005; Ezcurra, 2005; Lehmann, 2014; Roberts y Rosenwald, 2013; Gallardo, et al., 2014).

Al observar los procesos de transición a la universidad, es posible distinguir analíticamente entre integración académica e integración social (Hu y Kuh, 2000; Tinto y Goodsell, 1993):

- *Integración académica* implicaría percibir, por parte del estudiante, que tiene competencias para rendir y permanecer en la universidad, y apoyos disponibles en caso de dificultad.
- *Integración social* implicaría para el estudiante generar lazos con la institución, sentirse parte de ella y encontrar cabida para ser uno mismo y cambiar al mismo tiempo. Esta integración se liga “con las oportunidades de interactuar con pares y docentes, y también con la oferta y participación en actividades extracurriculares” (Canales y De los Ríos, 2007, p. 179).

Típicamente, las instituciones utilizan indicadores orientados al seguimiento de procesos de integración académica (rendimiento, aprobación de cursos, titulación oportuna). En tanto, sobre integración social, los esfuerzos de seguimiento resultan en general menos intencionados. Ambas formas de integración resultarían complementarias respecto al aprendizaje y la persistencia estudiantil (Pasarella y Terenzini, 2005; Clark, 2005; Coromina, 2001; Huh y Kuh, 2000; Tinto y Goodsell, 1993). Aspirando a la inclusión, ambas formas de integración debieran recibir atención y apoyo institucional (Tinto, 2008).

La transición a la universidad es un proceso complejo que demanda la activación de recursos cognitivos, motivacionales y psicosociales por parte de los nuevos estudiantes, recursos imbricados de manera indisoluble con el aprendizaje (Bourgeois, 2009). La integración plena del estudiante, tanto social como académica, indicaría una transición satisfactoria (Hu y Kuh, 2000).

Desafíos a la integración social en la UC

La intervención que se describirá a continuación surgió al constatar que la experiencia de integración social de algunos estudiantes en la UC –en específico la de aquellos llegados desde otras regiones, o escuelas municipales, o particulares subvencionadas– podría llegar a resultar compleja, con mayor énfasis en carreras socialmente homogéneas (con 90% o más de estudiantes egresados desde escuelas particulares pagadas). Esta situación no sería mecánica ni operaría en todas las carreras por igual; de ocurrir, sería favorecida en parte por la existencia de prejuicios sociales cruzados, ausencia de redes en la UC para unos y fuertes redes sociales previas para otros, y pocas instancias de gestión de la diversidad, orientadas a promover intencionadamente el contacto positivo entre estudiantes diversos. Distintos estudios de la DAE han abordado estos aspectos (Gallardo y Morales, 2011; Gallardo y Moretti, 2013; Gallardo et al., 2014).

Si bien es posible considerar la diversidad en la educación superior como una oportunidad potencial de mejores aprendizajes, la diversidad social en sí no garantiza que exista necesariamente contacto positivo entre estudiantes (Sebastián, 2007). Por el contrario, cuando personas de distintas procedencias comparten espacio físico puede generarse segregación de forma “natural” (Clack, Dixon y Tredoux, 2004), segregación que en contextos educacionales tiene importantes consecuencias para las actitudes intergrupales (De Tezanos-Pinto, Bratt y Brown, 2010), pudiendo primar los prejuicios en las interacciones (Gallardo, et al., 2014).

La responsabilidad por la generación de contextos universitarios inclusivos es institucional y esta preocupación corresponde a todo miembro del sistema (Echeita, 2008). Aprovechar la diversidad como oportunidad demanda cambios en creencias, procesos y prácticas universitarias, tanto en las aulas como fuera de ellas. Cada comunidad académica, cada carrera, tiene responsabilidad en esto. También aportan los actores que operan institucionalmente desde fuera de las

carreras, en un nivel transversal. Las acciones de la DAE pueden ser categorizadas en este nivel de acción, promoviendo la construcción de un espacio universitario inclusivo que favorezca la transición de todos los nuevos estudiantes a la educación superior.

Considerando lo anterior, en 2011 la DAE asumió la necesidad de favorecer los primeros encuentros entre estudiantes en la UC, promoviendo intencionadamente el contacto positivo entre estudiantes diversos antes del comienzo de clases. Surgió así la idea de desarrollar las denominadas *actividades deportivas de integración*, cuya primera implementación ocurrió en 2012.

Corresponde a la DAE la realización de estas y otras acciones a lo largo de la formación de cada estudiante, dado que la misión de esta dirección es favorecer la formación integral y velar por la calidad de vida de los estudiantes en la UC, a través del desarrollo de actividades de apoyo, fomento y prevención, en el ámbito de la salud, deportes y vida universitaria. Se asume que las actividades ofrecidas cumplen un rol relevante en la formación estudiantil, aspirando a la conexión de las acciones realizadas con el currículo general y el plan de desarrollo de la universidad.

Las actividades deportivas de integración en la UC

Antes de describir estas actividades y su evaluación, resulta importante indicar que, desde un comienzo, esta transformación de prácticas ha sido concebida como un apoyo a la integración social universitaria; en ningún caso podría considerarse el fin de las preocupaciones al respecto. Se asumió necesaria su implementación por el posible impacto acumulativo de este tipo de acciones (Terenzini, Pascarella y Blimbling, 1999), por la necesidad de facilitar la integración social de todos los estudiantes y en la aspiración de promover un énfasis ligado al trabajo en diversidad para todas las carreras.

Desarrollar estas actividades implicó cambiar el enfoque de las actividades deportivas de bienvenida que la UC realizaba tradicionalmente a inicios de marzo, a cargo del área de Deportes de la DAE. Considerando los antecedentes de contexto ofrecidos, se decidió aprovechar esta instancia para efectuar cambios orientados a favorecer el encuentro entre diversos estudiantes y la integración social de todos los novatos. Los cambios fueron los siguientes:

- **Formalización de invitación y coordinación inter-estamental:** en una actividad de tipo voluntaria y abierta, donde operaban las relaciones previas en la conformación de grupos, se definió la realización de una actividad de carácter formal para los novatos, con difusión desde las carreras y apoyo de los Centros de Estudiantes (CCEE). Siendo aún una actividad voluntaria, la invitación a participar hoy es mucho más enfática.
- **Mayor planificación de actividades de acogida por parte de las unidades académicas:** algunas carreras organizan la bienvenida a sus novatos con meses de antelación, en coordinación con las *actividades deportivas de integración*, siendo éstas parte de una serie de acciones de acogida que cada unidad ofrece (presentación de autoridades, exposición de salas, encuentro con tutores pares, recorrido por biblioteca, diálogo con docentes, etc.).
- **Conformación intencionada de grupos heterogéneos:** de la formación “natural” de grupos se pasó a la conformación designada de los grupos participantes por cada carrera, formando grupos diversos en género, origen social, colegio de egreso y procedencia geográfica. La conformación de grupos heterogéneos siguió un supuesto: favorecer el contacto intergrupual en situaciones cooperativas resultaría útil como estrategia para reducir prejuicios y favorecer el encuentro (González, 2005). En situaciones cooperativas, las personas se perciben interdependientes para alcanzar sus metas, apoyan los aportes de sus

compañeros, satisfacen sus necesidades mutuas y se evalúan de manera positiva (González y Fernández, 2006).

- **Desarrollo de actividades que demanden colaboración:** de actividades de tipo recreativas se pasó a actividades que explícitamente promueven la integración de los estudiantes, fomentando el trabajo en equipo por medio del desarrollo de pruebas grupales, donde el éxito se obtiene al trabajar de modo interdependiente y coordinado, en igualdad de condiciones y en función de objetivos comunes (como elaborar una balsa con materiales reciclados para participar en una carrera en la piscina, por ejemplo).
- **Actividad abierta a la comunidad de cada carrera:** de una actividad exclusiva para estudiantes de primer año, se pasó a una instancia abierta a la participación de todos los miembros de cada carrera (estudiantes, tutores pares, académicos, directivos, funcionarios).
- **Actividad con proyección más allá de marzo:** algunas carreras han optado por mantener los mismos grupos formados para la actividad, para desarrollar trabajos académicos específicos o tutorías grupales de pares a lo largo del primer semestre.

En 2012 se realizó y evaluó la actividad de modo piloto. En 2013 y 2014 se amplió a más carreras, llegando en 2015 a 32. En la Tabla 1 se puede apreciar el aumento sostenido en el número de estudiantes y unidades académicas participantes.

Año	2012	2013	2014	2015
N° de estudiantes	1.800	2.441	2.491	2.539
N° de carreras	17	25	28	32

Tabla 1. estudiantes y carreras participantes en las *actividades deportivas de integración*.

Desde 2012, las *actividades deportivas de integración* se desarrollan durante los dos primeros días de la primera semana de marzo, invitando con antelación a las carreras a participar en alguno de estos dos días. Las actividades se desarrollan en el campus San Joaquín de la universidad. El primer día las actividades comienzan a mediodía, tras la realización de una misa y la denominada “Feria Novata”; el segundo día empiezan en la mañana. Ambas jornadas se desarrollan aprovechando las instalaciones deportivas de la universidad, disponibles para el área de Deportes de la DAE (canchas, áreas verdes y piscina temperada).

El equipo a cargo de la ejecución de las actividades está compuesto por 15 profesores del área de Deportes UC, acompañados por 20 estudiantes ayudantes. Los materiales necesarios para la actividad son artículos deportivos, equipos de amplificación, escenarios, cámaras de neumáticos, maderas, retazos de tela y cuerdas.

Evaluación de la iniciativa

Durante 2012 y 2013, las *actividades deportivas de integración* fueron evaluadas desde el Observatorio de Juventud Universitaria de la DAE, mediante encuestas y grupos focales.

Año de evaluación	Instrumentos
2012	Encuesta: 981 estudiantes regulares, admisión 2012. Tres grupos focales: novatos de distintos establecimientos de egreso, de 14 carreras y de tres campus UC.
2013	Encuesta: 1585 estudiantes regulares, admisión 2012.

Tabla 2. Datos recopilados en la evaluación de las *actividades deportivas de integración*.

A continuación se describirán resultados de estos procesos de levantamiento de datos, reportando resultados transversales entre años evaluados de implementación de la estrategia de bienvenida, con énfasis en aspectos cualitativos recopilados. Se describirán vivencias

reportadas por los estudiantes antes de su ingreso a la UC, su experiencia en las actividades de bienvenida y los beneficios percibidos de la participación en ellas. Presentar algunas vivencias previas al ingreso resulta útil para ponderar sobre qué *telón de fondo* opera esta iniciativa de acogida.

Antes del ingreso: la emoción preponderante referida por los estudiantes al recordar sus vivencias antes del ingreso habría sido la ansiedad, dada por el desconocimiento general del nuevo mundo que la universidad habría representado. A la ansiedad percibida se le asociaron emociones que irían desde la alegría y motivación por el ingreso, al temor y la intranquilidad.

“No sabía cómo iba a ser (...) casi no dormí los últimos días pensando cómo iba a ser y cómo me iba a ir” (novato, 2012).

“Me daba nervio no conocer a nadie de mi carrera” (novato, 2012).

Recordando el primer día de clases, aquellos que llegaron a la institución con algún conocido (familiar, amigo) relataron un ingreso donde la ansiedad inicial resultó matizada por la compañía y seguridad de lo conocido dentro del nuevo contexto:

“Mi hermana me acompañó el primer día y me mostró todo, así que me sentí más tranquila” (novato, 2012).

“Nos juntamos varios compañeros de colegio y nos vinimos todos juntos” (novato, 2012).

Aquellos estudiantes sin redes previas en la universidad y que además entraron sin pares a la institución, reportaron mayor ansiedad y extrañeza inicial al recordar su primer día de ingreso: “me pasó que me pregunté ¿qué hago aquí?” (novato, 2012). Justamente este grupo identificó en las *actividades deportivas de integración* un apoyo institucional importante para la reducción de estas preocupaciones iniciales. Esta condición –la llegada a la educación superior con o sin redes– difiere

según origen social en la UC (considerando colegio de egreso como aproximación a este aspecto), siendo los estudiantes de liceos municipales no emblemáticos y egresados de colegios particulares subvencionados los que más requerirían atención actualmente al respecto. Esta condición es histórica, pero podría variar a futuro.

Experiencia de participación en actividades deportivas de integración: en las *actividades deportivas de integración*, en los dos años evaluados, participaron en mayor medida estudiantes egresados desde escuelas municipales y particulares subvencionadas. En 2012, por ejemplo, se encuestó a una muestra de 981 novatos de las carreras invitadas a las actividades. De ellos, el 51,6% participó de las *actividades deportivas de integración*. Analizando por dependencia escolar de origen, resultó significativamente mayor la participación porcentual de estudiantes egresados desde escuelas municipales y subvencionadas, ya que el 65,9% de los novatos encuestados que egresaron desde escuelas municipales sí participó de las actividades; de igual modo ocurrió con los egresados de escuelas particulares subvencionadas, donde el 60,6% de los encuestados de estas escuelas participó. Sólo el 46,1% de los novatos encuestados egresados de escuelas particulares se hizo presente en las actividades de integración. En 2013 las cifras fueron similares.

La principal motivación de participación en actividades deportivas reportada por los estudiantes fue conocer a sus nuevos compañeros.

“Yo soy de provincia, entonces por eso quería ir, para conocer gente” (novata, 2012).

“Yo no conocía a nadie, entonces quería sociabilizar” (novata, 2012).

“[Ir a las actividades] daba pie para no llegar a la sala sin conocer a nadie” (novato, 2012).

El rol de los tutores pares resultó relevante al motivar a participar de la actividad: “los tutores nos dijeron que era súper importante ir, porque íbamos a conocer y a tener más cercanía con los compañeros” (novato, 2012).

Una carrera aprovechó de vincular esta actividad con un proyecto académico a desarrollar por sus estudiantes durante el primer semestre. Esta situación derivó en un mayor incentivo a participar de las actividades deportivas de integración: “para nosotros era importante [participar] porque íbamos a conocer al grupo... era para conocer a las personas con que íbamos a trabajar durante el semestre” (novato, 2012).

Los estudiantes participantes de la actividad valoraron la instancia, en tanto pudieron compartir con sus compañeros de carrera, disminuyendo la ansiedad inicial mediante actividades gratas y lúdicas y generando lazos iniciales necesarios antes del ingreso a clases: “el primer día de clases, el lunes, fue un tema de conversación al haber sido un tema en común” (novato, 2012). Además, los estudiantes apreciaron la motivación de los monitores y el tiempo acotado de las actividades, así como la variedad y novedad de las pruebas que les ofrecieron.

En 2012 y 2013, quienes asistieron a estas actividades las calificaron con nota 5,8 en promedio (considerando una escala de 1 a 7, siendo 1 muy deficiente y 7 excelente). Algunos aspectos a mejorar que los estudiantes señalaron fueron: perfeccionar la coordinación con las carreras (en el sentido de mejorar la información y motivación que éstas ofrecían a los estudiantes para participar), favorecer la orientación en el campus para llegar a las actividades, considerar el calor (disponiendo de hidratación suficiente) y generar una instancia general de cierre de las actividades. Estas sugerencias han sido acogidas en nuevas versiones de las actividades.

Beneficios de la participación percibidos por los estudiantes: los principales beneficios percibidos por los estudiantes participantes de las *actividades deportivas de integración* fueron la posibilidad de contac-

tar y conocer a sus compañeros antes del inicio de clases y limitar el temor de estar solos(as) en la universidad. Secundariamente, participar de las actividades también les habría permitido conocer el campus.

“Fue muy beneficioso, ya que pude relacionarme con mis compañeros, si no, me hubiese costado tomar la iniciativa para conocerlos” (novato, 2012).

“Conocer a compañeros de curso, antes de empezar a estudiar, porque creo que a todos nos sirvió para tener un poco más de confianza y poder crear lazos” (novata, 2013).

“[Participar] colabora con la integración de los novatos al ambiente estudiantil y así su ingreso a la universidad no se limita únicamente a los estudios, sino que también lo hace consciente de que existen diversas instancias y actividades para la recreación y sociabilización” (novata, 2013).

Conservar unidos a los grupos formados en estas actividades a lo largo del primer semestre fue una situación valorada por algunos estudiantes: “me ayudó para conocer a mi grupo de tutoría, el cual fue de gran utilidad al entrar como novata a la universidad” (novata, 2013).

Aprendizajes recogidos desde la experiencia

Algunos de los principales aprendizajes que se han obtenido de la realización de esta innovación en prácticas de acogida, que podrían ser de interés para otras instituciones, son los siguientes:

- **La participación de las unidades académicas es clave:** dado que la asistencia a las actividades de integración es voluntaria, a lo largo de los años ha resultado clave el apoyo y compromiso de las unidades académicas, y la coordinación de éstas con sus CCEE y tutores pares. En este sentido, una tarea asumida

por la DAE, promovida por discursos y políticas de inclusión institucionales, ha sido persuadir a las carreras respecto a la relevancia de considerar la integración social de sus estudiantes como ámbito de acción fundamental en relación al rendimiento y retención en primeros años. El apoyo institucional se encuentra ampliamente documentado como un ámbito clave en el desarrollo de instancias que promueven la reducción de prejuicios y el encuentro entre diversos estudiantes (González, 2005).

- **Es posible promover el contacto positivo intergrupual a nivel universitario fuera del ámbito académico:** las actividades deportivas de integración ofrecen condiciones óptimas para reducir el prejuicio entre grupos sociales, condiciones que responden a los supuestos de la denominada “hipótesis de contacto”. Al respecto, González (2005) indica que, aspirando al contacto positivo intergrupual, (1) una situación debe facilitar la percepción de igualdad de estatus entre los participantes en torno a la consecución de un objetivo común, promoviendo interdependencia, (2) las actividades de encuentro deben ser cooperativas y (3) se debe facilitar el conocimiento entre los participantes, lo que favorece romper con estereotipos sostenidos previo al contacto.
- **Impacto moderado de la iniciativa, dependiente de acciones futuras:** como ya se ha señalado, el posible impacto de este tipo de acciones, más que inmediato y ligado en exclusiva a una iniciativa, sería acumulativo y dependería del entrelazamiento de ésta con nuevas acciones institucionales (Terenzini et al., 1999). Es posible suponer que actividades relacionadas con favorecer el encuentro y vínculo entre estudiantes diversos tendrán un efecto más importante si se asocian con prácticas, políticas y discursos permanentes en las instituciones educativas, especialmente al interior de cada comunidad académica.

- **Considerar sostener grupos a lo largo del semestre como una opción:** la conformación de grupos heterogéneos desde las carreras (y la continuidad de éstos a lo largo del semestre en labores académicas o como grupos de soporte extracurricular) pareciera aumentar la probabilidad de sostener el contacto intergrupal positivo más allá del inicio de la formación y aumentar las probabilidades de considerar la diversidad como oportunidad de mejores aprendizajes a nivel universitario. La gestión de estos espacios demanda trabajo y tiempo a las unidades educativas, sin embargo, la experiencia reportada por estudiantes de las carreras que optaron por esto en la UC, así como la evidencia disponible respecto a los beneficios que ofrece la colaboración en la promoción de mejores aprendizajes (Grau y Pino-Pasternak, 2012; Sebastián, 2007), pareciera indicar que dicho esfuerzo institucional se justifica.

El rol de las instituciones frente a la apertura social de la educación superior

Promover el encuentro entre estudiantes diversos y facilitar el contacto positivo intergrupal son objetivos perseguidos por las actividades antes descritas. Estos objetivos se sustentan en orientaciones para la acción que resulta relevante explicitar, pues dan sentido a sostener en el tiempo tanto estas actividades como otro tipo de iniciativas de apoyo a los estudiantes, acciones enmarcadas en un proceso de sostenida masificación de la educación superior:

- Pensar desde la inclusión en educación superior implica aspirar a reducir las múltiples barreras presentes en este nivel educativo, con el “fin de asegurar el acceso, la permanencia y el egreso [de los estudiantes], prestando especial atención a todos aquellos que, por diferentes causas, estén en situación de desventaja” respecto a sus pares (Blanco, 2006, p. 40).

- El ajuste de un estudiante con una institución se constituye en la relación entre la historia de aprendizaje del nuevo estudiante y la cultura académica y social de la comunidad de llegada (Zittoun, 2008; Carlino, 2005). A las instituciones les corresponde realizar acciones en este plano; de su actuar depende, en parte, la trayectoria que la transición de la secundaria a la universidad tome para cada estudiante.
- Favorecer institucionalmente la integración social es un camino para hacer efectiva la oportunidad que la masificación de la educación superior supone para grupos sociales antes excluidos, generando condiciones capaces de favorecer la construcción de sentido de pertenencia de los estudiantes con sus instituciones, donde todos se perciban genuinamente valorados y reconocidos, aspecto clave de la inclusión educativa (Lissi y Salinas, 2012).
- Favorecer el contacto positivo intergrupalo puede hacer de la diversidad un recurso para el aprendizaje y desarrollo cognitivo de todos los estudiantes (Sebastián, 2007); junto a ello, las relaciones satisfactorias entre compañeros favorecen el involucramiento académico: “cuando los estudiantes perciben tener buena relación con sus pares y se sienten aceptados por ellos, se sienten también más motivados” (Grau y Pino-Pasternak, 2012, p. 71).
- Dada la desigualdad en la distribución de las oportunidades educativas que caracteriza el presente (Gentili, 2009; Mizala y Torche, 2012; ONU, 2008), promover el encuentro entre diversos estudiantes en un plano de reconocimiento mutuo como iguales, es una oportunidad para fortalecer la sociedad democrática desde la educación superior. La educación en general “puede y debe hacer una contribución a la profundización de la convivencia democrática y no a su debilitamiento. Para lograrlo debemos avanzar en su democratización haciéndola más inclusiva” (García-Huidobro, 2013, p. 6).

Asumiendo la complejidad de los cambios que desafían a la educación superior, resulta necesario pensar la inclusión educativa como una tarea a abordar desde distintos frentes, tanto desde las políticas públicas como desde la acción local en cada institución, que es el caso que reporta este documento: “cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos” (Echeita, 2008, p. 12).

A futuro, es razonable pensar que actividades como las reportadas en este artículo, y otras que llevan por apellido la palabra “integración” o “inclusión”, podrían dejar atrás ese concepto y, como señala Sapon-Shavin (2003), pasar a ser simplemente *actividades o prácticas estándar*, modos de pensar y evaluar la acción incorporados cotidianamente por los distintos actores de las instituciones educativas. Cuando aquello suceda, entonces es esperable pensar que se habrán dado pasos importantes en el desafío de abrir caminos de participación a grupos históricamente excluidos de ámbitos clave para el desarrollo humano, como la educación, cuyo acceso no se encuentra distribuido con justicia en nuestra sociedad.

Para llegar a aquello, el desafío está en el presente. En este sentido, las palabras de Pablo Gentili resultan inspiradoras para abrirse al análisis crítico y transformador de las prácticas que la educación superior ofrece a sus estudiantes, tanto en acogida como en formación académica y acompañamiento: “una universidad abierta para pensar el mundo debe estar, primero, abierta a pensarse a sí misma. Una universidad abierta a cambiar el mundo debe ser, ante todo, una universidad dispuesta a cambiarse a sí misma” (2005, p. 18).

Bibliografía

- Aequalis (2011). *Propuestas para la educación superior. Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*. Santiago, Chile: INACAP.
- Blanco, R. (2006). *Inclusión en la Educación Superior*. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior* (pp. 37-40). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canales, A. y de los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 26, pp. 173-201.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Clack, B., Dixon, J. & Tredoux, C. (2004). Eating together apart: patterns of segregation in a multiethnic cafeteria. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15(1), 1-16. Doi: 10.1002/casp.787.
- Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshman year: challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development (JCS)*, 46(3), 296-316. Doi: 10.1353/csd.2005.0022.
- Coromina, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- De Tezanos-Pinto, P., Bratt, C. & Brown, R. (2010). What will the others think? In-group norms as a mediator of the effects of intergroup contact. *British Journal of Social Psychology*, 49: 507-523. Doi: 10.1348/014466609X471020.
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 26, pp. 205-244.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y Quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 2, pp. 9-18.
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 27(107), 118-133.
- Gale, T. & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753.

- Gallardo, G. y Morales, Y. (2011). *Una universidad para el aprendizaje de todos. Orientaciones para una docencia inclusiva en primeros años*. Santiago, Chile: PUC.
- Gallardo, G. y Moretti, R. (2013). *Mi primer año en la UC: el proceso de transición a la educación universitaria desde la perspectiva de estudiantes egresados de liceos municipales*. Trabajo presentado en las XIII Jornadas Internacionales de Psicología Educacional, Universidad de La Serena, La Serena, Chile.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de la transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo*, 51(2). Doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.10.
- García-Huidobro, J.E. (2013). *Educación Inclusiva y Democracia*. Notas de presentación en el Colloque international L'éducation inclusive: une formation à inventer. París-UNESCO, 17 y 18 de octubre de 2013.
- Gentili, P. (2005). Introducción. En P. Gentili & B. Levy (Eds). *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp. 19-57.
- González, J.L. y Fernández, D. (2006). Racismo, discriminación y prejuicio. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 798-804). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- González, M., Elizalde, L. y Rolando, R. (2014). *Transición de educación media a educación superior. La experiencia de la cohorte de egreso 2006*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- González, R. (2005). Movilidad social: el rol del prejuicio y la discriminación. En *Foco*, 59, 1-23.
- Grau, V. y Pino-Pasternak, D. (2012). Colaborar para aprender en contextos de diversidad: El aprendizaje mediado por pares y la riqueza de las diferencias. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (Eds.), *Educación y Diversidad. Aportes desde la psicología educacional* (pp. 71-94). Santiago de Chile: Ediciones UC.

- Hu, S. & Kuh, G. (2000). A Multilevel Analysis on Student Learning in Colleges and Universities. Sacramento, CA: *Association for the Study of Higher Education* (ASHE).
- Landinelli, J. (2008). Escenarios de Diversificación, Diferenciación y Segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En A.L. Gazzola y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Lehmann, W. (2014). Habitus transformation and hidden injuries: successful working-class university students. *Sociology of Education*, 87(1), 1-15. Doi: 10.1177/0038040713498777.
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Revista Calidad en la Educación*, 37, pp. 62-97.
- Lissi, M. y Salinas, M. (2012). Educación de niños y jóvenes con discapacidad. Más allá de la inclusión. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (Eds.), *Educación y Diversidad. Aportes desde la psicología educacional* (pp. 199-237). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela, M. y Vega, M. (2010). *Ingreso a la educación superior. La experiencia de la cohorte de egreso 2005*. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) y División de Educación Superior del MINEDUC.
- Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., & Blimling, G. S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of college student development*. Mizala, A. & Torche, F. (2012). "Bringing the school back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system". *International Journal of Educational Development*, 32, pp. 132-144.
- ONU (2008). *Situación y desafíos de la juventud en Iberoamérica*. San Salvador: Cepal.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students. Volume 2: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, pp. 173-195.

- Roberts, J. S. & Rosenwald, G. C. (2013). Ever upward and no turning back: social mobility and identity formation among first generation college students. En D. P. McAdams, R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *Turns in the road. Narrative studies of lives in transition* (pp. 91-119). Washington D.C.: American Psychological Association (APA).
- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: A matter of Social Justice. *Educational Leadership*, (61), 2, pp. 25-28.
- Sebastián, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 26, pp. 81-101.
- Sepúlveda, L. y Ugalde, P. (2010). Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. *Revista Calidad en la Educación*, N° 33, pp. 64-99.
- SIES (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. Santiago: División de Educación Superior, MINEDUC.
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En C. Feijóo & M. Poggi (Coords.), *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tezanos-Pinto, P., Bratt, C. & Brown, R. (2010). What will the others think? In-group norms as a mediator of the effects of intergroup contact. *British Journal of Social Psychology*, 49(3), 507-523.
- Tinto, V. & Goodsell, A. (1993). Freshman interest groups and the first-year experience: Constructing student communities in a large university. *Journal of the Freshman Year Experience*, (6), 1, pp. 7-28.
- Tinto, V. (2008). *Access Without Support is Not Opportunity*. Conferencia ofrecida en la 36th Annual Institute for Chief Academic Officers, The Council of Independent Colleges, Seattle.
- Torres, R. y Zenteno, M. E. (2011). El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características. En M. Jiménez y F. Lagos (Eds.), *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (pp. 13-77). Santiago, Chile: AEQUALIS.
- UC (2010). *Plan de Desarrollo 2010-2015*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: Unesco.
- UNESCO (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: Unesco.
- UNESCO-IESALC (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias: Unesco-Iesalc.
- Unicef (2006). *Por la inclusión*. Ginebra: Fundación Unicef, Comité Español.
- Valdivieso, P., Antivilo, A. y Barrios, J. (2006). Caracterización sociodemográfica de estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en universidades del consejo de rectores. *Revista Calidad en la Educación*, 24, pp. 319-361.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: the role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181. Doi: 10.1007/BF03172743.

ESPERANZA DIGITAL PARA JÓVENES VULNERABLES

Leandro AMPUERO ¹

Luis Alberto RIVERA ²

Universidad de Santiago de Chile.

Resumen: Actualmente son evidentes las diferencias que existen en el área de manejos de tecnologías entre las distintas clases sociales de nuestro país. Conforme a esto, los jóvenes de enseñanza media de colegios vulnerables son los principales afectados. Al año 2013, Chile se ubica en el último lugar de “Índices para una vida mejor” dentro de los miembros de la OCDE (Organización para la cooperación y desarrollo económico), teniendo como factores fundamentales la brecha entre ricos y pobres, además de la paupérrima calidad educativa [1].

Este proyecto se enfoca en la disminución de la brecha digital con fines de desarrollo y progreso para jóvenes vulnerables, siendo esta una de las bases para la superación de la pobreza, mejorando su calidad de vida y la de su grupo familiar.

Palabras clave: vulnerabilidad, inclusión, superación de la pobreza, brecha digital y calidad de vida.

¹ Leandro Ampuero. Ingeniero de Ejecución en Telecomunicaciones.

² Luis Rivera. Ingeniero Civil Eléctrico. Magíster en Administración y Dirección de Empresas. Académico e Investigador de la Facultad Tecnológica. Jefe de la carrera Tecnólogo en Telecomunicaciones. Facultad Tecnológica. USACH.

1. Introducción

El proyecto “Esperanza digital para jóvenes vulnerables” se desarrolló en convenio entre la Universidad de Santiago de Chile y el Mineduc (Ministerio de Educación). Este proyecto responde a los fondos “Fomento de la participación estudiantil 2012”. Los responsables de la ejecución fueron alumnos y profesores de la carrera de tecnólogos en telecomunicaciones de la facultad tecnológica. Fue realizado el año 2013, comenzando el 6 de abril y finalizando el 31 de agosto.

Durante 24 semanas se realizaron actividades con los estudiantes y en 12 semanas se hizo la rendición de cuentas hacia el Mineduc. Los alumnos fueron seleccionados de 4 colegios de la comuna con más altos índices de vulnerabilidad y más bajo ingreso a la educación superior. Se realizaron 2 ciclos de 10 semanas cada uno, y las clases fueron presenciales los días sábados desde 9:00 a 13:00 hrs.

Existió una primera parte de conceptos teóricos introductorios, luego un recreo de 30 minutos con colación incluida y una segunda parte con un taller práctico. Como complemento tenían un usuario para ingresar a la plataforma web de la universidad. Se trabajó con 3 grupos en cada ciclo, completando 6 grupos totales. Cada grupo tenía 20 alumnos, con una participación total de 120 estudiantes entre primero y cuarto medio. Es importante recalcar que a todos los alumnos se les costeó el transporte escolar de ida y vuelta a la universidad, y se les entregó útiles escolares para el desarrollo del curso.

Cada ciclo culmina con actividades deportivas como juegos de taca tata, ping-pong y fútbol, grabaciones de videos por medio de los alumnos y un pequeño cóctel en los patios de la facultad, logrando que el estudiante se sienta como un universitario más y potenciando los aspectos positivos de una carrera profesional.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

- Otorgar conocimientos en el área de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC'S) e introducir a los asistentes el amplio espectro que abarcan las telecomunicaciones, con el fin de disminuir la brecha digital.

2.2. Objetivos específicos

- Realizar una evaluación inicial para ver el nivel de conocimiento de los participantes.
- Generar una plataforma online que permita dictar cursos por internet.
- Llevar a cabo transmisiones de los cursos a través del canal comunitario Umbrales TV.
- Realizar cursos de tic's, telecomunicaciones e informática.
- Generar videos didácticos para facilitar la comprensión de las materias dictadas.
- Confeccionar guías de estudio.
- Hacer evaluaciones periódicas para medir los estados de avance de los alumnos y realizar una evaluación final para medir el logro de aprendizaje.

3. Actividades

1º Una vez inscritos, los estudiantes rindieron una Prueba de Nivelación (PDN) para medir su nivel de conocimientos.

2° De acuerdo al resultado del diagnóstico se los niveló durante la primera semana.

3° Estudiantes de Telecomunicaciones confeccionaron una plataforma en internet con la cual se entregó a cada alumno un nombre de usuario y contraseña donde pudieron acceder al material de sus cursos en forma gratuita.

4° Los alumnos recibieron correos con información, tuvieron acceso a guías y videos, y pudieron realizar cualquier tipo de consulta. Esto fue complementario a las clases presenciales que se les impartió.

Los módulos impartidos fueron:

1° Introducción a las Telecomunicaciones

Semana 1: Introducción al curso y nivelación (PDN).

Semana 2: ¿Qué son las Telecomunicaciones? Taller de radioaficionados.

Semana 3: Modelo OSI, taller de cable UTP y prueba de evaluación formativa (PEF).

2° Hardware y Software

Semana 4: ¿Que es Hardware y Software? Taller de armado y desarmado de un PC.

Semana 5: Sistemas operativos: ¿Cómo formatear un PC: Linux y Windows?

Semana 6: Diseño de Página Web. Taller de Videostreaming.

3° Ofimática

Semana 7: Word, Excel, Power Point y visita del grupo 1 al canal comunitario Umbrales TV.

Semana 8: Word, Excel, Power Point y visita del grupo 2 al canal comunitario Umbrales TV.

Semana 9: Word, Excel, Power Point y visita del grupo 3 al canal comunitario Umbrales TV.

Semana 10: Proyecto de ofimática y PDN.

4° Entrega de resultados

Semana 11: Análisis de resultados.

Semana 12: Informe de desarrollo del proyecto.

La realización de una ceremonia final, el 31 de agosto de 2013, tuvo por objetivo entregar un diploma a los alumnos participantes firmado por la universidad que acreditó la participación del estudiante en el proyecto, asintiendo que hubo resultados positivos al finalizar el proceso, complementado con un cóctel para la interrelación con los alumnos del otro ciclo y de otros colegios.

Talleres TIC's para Jóvenes de Enseñanza Media (Taller 1)

Área personal » Mis cursos » Taller - 01

Diagrama de temas

BIENVENIDOS!!!!

LA PLATAFORMA TECNOLÓGICA "ACADÉMICA 2" DE LA USACH TE ESTÁ ESPERANDO, AQUÍ PODRÁN ENCONTRAR MATERIAL COMPLEMENTARIO A SUS CLASES Y MEJORAR CADA DÍA SUS CONOCIMIENTOS.



"PARA PODER LOGRAR LO QUE NUNCA HAZ LOGRADO NECESITAS HACER LO QUE NUNCA HAZ HECHO"

Figura 1. Plataforma Web Universitaria.

4. Metodología

La primera clase fue una Prueba de Nivelación (PDN) que buscó identificar el estado de conocimientos de los participantes. En la segunda clase se les dio a conocer la plataforma y su modo de uso, y también se comenzó a impartir el módulo de “Introducción a las Telecomunicaciones”, para finalmente realizarles una evaluación y análisis de los conocimientos adquiridos. Esta evaluación es formativa (PEF), es decir, se hizo con fines de avanzar al módulo siguiente. El primer día se realizó un recorrido por el interior de la universidad, donde los alumnos se vincularon y preguntaron por carreras de su interés.

En la cuarta semana se inició el módulo de conocimientos “Hardware y Software” mediante un taller en equipos, donde se les enseñó cómo formatear un computador, y se efectuó una introducción a otros sistemas operativos, con conceptos básicos en Internet y diseño de páginas web. Se debe recalcar el taller de videostreaming, ya que tuvo por finalidad obtener habilidades para lograr una transmisión en tiempo real en un canal comunitario cercano. Al finalizar este módulo se llevó a cabo una evaluación (PEF) que midió lo aprendido por los participantes.

El último módulo, de “Ofimática”, apuntó a desarrollar conocimientos del programa Microsoft Office y se les dio a conocer sus herramientas básicas, generándoles actividades evaluativas para cada semana de este módulo. Se les hizo desarrollar un proyecto que se adaptó a la sociedad, donde tuvieron que utilizar estos programas para resolver una problemática planteada. Este proyecto fue desarrollado en forma individual y tuvo un puntaje que determinó cuánto lograron aprender.

Todo lo anterior estuvo complementado con la plataforma online que aparece en la Figura 1, la que permitió el acceso a libros, foros de consulta, video-llamadas online, guías informativas, actividades y videos didácticos para facilitar la comprensión por parte de los

estudiantes. Sumado a esto se integró la transmisión de los talleres mediante la televisión comunitaria Umbral TV. Así se logró eficientemente la transmisión de un programa que debatió sobre “La educación en Chile”, “Las drogas”, “el aborto” y “El maltrato animal”, con la participación de estudiantes, comunidad y profesores.

Una vez finalizados todos los módulos se les volvió a aplicar la Prueba de Nivelación (PDN), comparando los resultados iniciales con los finales y evaluando los logros de aprendizaje del alumno. Se realizó un informe que se entregó al MINEDUC, en el cual se representaron todos los nombres de los participantes, evaluaciones, asistencias, gráficos y conclusiones que se obtuvieron al finalizar todo el proyecto.

A los estudiantes que lograron aprobar con nota superior a 4.0 el desarrollo de las actividades y un mínimo de 50% de asistencia se les hizo entrega de un diploma, que demostró su aprobación, compromiso y participación en los talleres impartidos.

4.1. Gastos

El Mineduc aportó US\$ 8.670 para la ejecución del proyecto. Los mayores gastos se produjeron en alimentación para los dos ciclos, lo que implicó la compra de almuerzos y colaciones para todos los alumnos y profesores participantes. En relación con el ítem “Transporte” se realizó una carga de US\$ 3,5 en su pase escolar cada mes de asistencia, respaldada por las boletas de cargas. Los gastos de publicidad fueron para la realización de dípticos y diplomas entregados en la ceremonia, además de tarjetas de invitación y pendones.

Entre los materiales de ejecución entregados a los alumnos encontramos: lápices pasta (azules, rojos, negros, verdes), carpetas, cuadernos, resmas para impresión de guías, cintas de cámara grabadora y plumones de colores para los docentes.

La USACH apoyó con las salas de estudio, laboratorios, proyectores, espacios e infraestructura de la Facultad Tecnológica, además del ca-

nal Umbrales TV, donde los alumnos tuvieron la oportunidad de grabar su propio programa y entrevistar a la gente de la comunidad.

Los gastos se destinaron a 120 alumnos aproximadamente y la ceremonia final tuvo una asistencia de aproximadamente 300 personas, ya que incluyó a estudiantes, padres, profesores y administrativos de la facultad.

Tabla 1. Gastos operacionales.

Alimentación	US\$ 3.747
Transporte	US\$ 2.496
Publicidad	US\$ 693
Materiales de ejecución	US\$ 867
Docentes	US\$ 867
Total	US\$ 8.670

5. Resultados

Al finalizar se realizó el análisis de la participación estudiantil, como un indicador de motivación e inclusión en el mundo universitario. Este parámetro fue sumamente importante, ya que la asistencia en los establecimientos educacionales en los cuales ellos son alumnos regulares era muy baja. Además se debió considerar que los días de clases fueron sábados en la mañana, lo que implica un esfuerzo mayor, produciendo factores que generan una tendencia a desertar. Los resultados están representados en la siguiente gráfica:

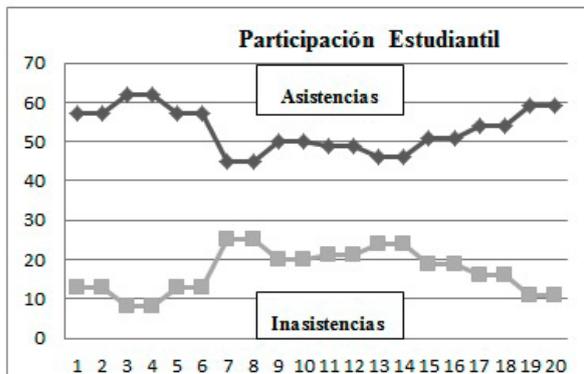


Gráfico 1. Asistencia durante el curso.

Se muestran 20 puntos medidos en asistencia, ya que cada semana se consideró 2 veces la asistencia entre el periodo teórico y el práctico, de esta forma se midió además la cantidad de abandono a media jornada. En total fueron 10 semanas de clases. Midiendo para el universo del primer ciclo de 63 alumnos, se logró un peak de asistencia de 62 estudiantes y un peak de inasistencia de 24 estudiantes. En tanto, para el segundo ciclo existió una tendencia similar.

Por otra parte, la visita al canal comunitario Umbrales TV generó una experiencia donde los estudiantes pudieron controlar la infraestructura del canal, logrando armar su propio programa y demostrando la capacidad de trabajo en equipo, además de la capacitación de monitores que tuvieron como tarea llevar lo aprendido a sus colegas.

Como lo señala el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo de 2010, “las desigualdades, la estigmatización y las discriminaciones emanadas del nivel de ingresos, la desigualdad entre los sexos, la etnia, el idioma, el lugar de domiciliación y la discapacidad están retrasando los progresos hacia la Educación para Todos” [3].

6. Sostenibilidad/sustentabilidad

Los conocimientos adquiridos fueron evaluados con pruebas PDN y PEF. Este mecanismo generó los resultados de los logros y la comparación entre el inicio y el final del desarrollo de los alumnos. Se concluye que si se disminuye la brecha digital en la sociedad se apuntará a una prominente mejora del país, lo que derivará en cambios culturales como, por ejemplo, mayor conocimiento de la información.

Los resultados fueron monitoreados a través de actividades como proyectos, trabajos en equipos y talleres previamente evaluados con porcentaje de aprobación. Los más atrasados fueron prontamente orientados por los ayudantes, quienes corroboraron un progreso exitoso.

La Prueba de Evaluación Formativa se realizó al finalizar un módulo y tuvo la finalidad de mostrar el conocimiento aprendido en ese módulo, antes de pasar al siguiente.

Otro plan de monitoreo fue la prueba de nivelación (PDN), que es la misma prueba que se les hizo rendir a los estudiantes al inicio y al final del proyecto, lo que lleva consigo una comparación de lo logrado.

La posibilidad de aprender Tic's (tecnologías de la información y las comunicaciones) de forma gratuita demuestra que es una herramienta de desarrollo potencial en un mundo que lo amerita. Para hacer perdurable el proyecto se generaron grupos de monitores, quienes se encargaron de difundir lo aprendido a la comunidad. Éstos recibieron una mayor carga académica, lo que les permitió poder entregar sus conocimientos en su entorno.

Una población educada y capacitada es esencial para el bienestar social y económico de un país. La educación desempeña un papel fundamental para proporcionar a las personas los conocimientos, las capacidades y las competencias necesarias para participar de manera efectiva en la sociedad y en la economía [1].

Los resultados del SIMCE TIC 2011 demuestran que un 46,2% de los alumnos se encuentran en el nivel inicial, es decir sólo logran realizar tareas básicas en el computador. En tanto, el 53,8% de los estudiantes presenta un desempeño intermedio [5].

7. Conclusiones

En la carrera de Tecnólogo en Telecomunicaciones, los gestores y ejecutores del proyecto lograron, a través de éste, aplicar mecanismos inclusivos y motivacionales para jóvenes vulnerables. Los resultados esperados en cuanto a participación superaron con creces las expectativas y la tendencia de los colegios del universo de estudiantes fue el ingreso de un mayor número de alumnos a la educación superior. En la actualidad existe un vínculo generado con los colegios y hay una participación conjunta de la carrera en ferias tecnológicas y eventos, ya sean en la universidad o en los establecimientos educacionales. El trabajar con jóvenes donde los monitores sean los mismos alumnos de una carrera de enseñanza superior genera un nexo mayor entre profesor y estudiante, logrando objetivos paralelos como el aprendizaje continuo y compartir experiencias de vidas.

Es por ello que concordamos con el análisis del Mineduc, que plantea que “Las Tic’s impactan y enriquecen el proceso educativo”, ya que “si hay integración de Tic’s en el sistema escolar se logra el mejoramiento del aprendizaje y el desarrollo de competencias digitales de los diferentes actores” [5]. Como Chile es un país atrasado respecto a la brecha digital, el Estado debe tener un rol más activo para incrementar el acceso a lugares públicos de escuelas públicas, a través de la plataforma enlaces [4].

Con esto se fomenta el fin social de las universidades, que deben sentirse responsables del vínculo que se genera entre liceos de enseñanza media y la universidad, aprovechando su infraestructura y laboratorios, y entregando una experiencia de vida a estudiantes vulnerables.

7.1. Efectos

Debido a la inquietud de los alumnos surgió la idea de generar clases en nuevas tecnologías una vez finalizado el proyecto, es así como nace el grupo de robótica de la Facultad Tecnológica. Como primera instancia se fijó un programa para alumnos de enseñanza media, integrando metodologías innovadoras y didácticas para un tema complejo, lo que provocó el interés de los estudiantes que nunca habían interactuado con dichas tecnologías. De esta forma se participó en colegios donde alumnos incluso menores a la enseñanza media pudieron interactuar, conociendo algunos conceptos de robótica.



Figura 2. Visita al colegio Hernando de Magallanes.

El desarrollo de este programa tuvo una duración de 6 semanas, donde los alumnos principalmente utilizaron placas de Basic Stamp y micro-controladores Arduino, teniendo la capacidad de trabajar con elementos básicos de electrónica y llegar incluso a la utilización de sensores. Con este proyecto concordamos con la información de la UNESCO de que el acceso a la educación de calidad es un derecho fundamental de todos y que está sufriendo cambios paradigmáticos por la introducción de las Tic's [2].

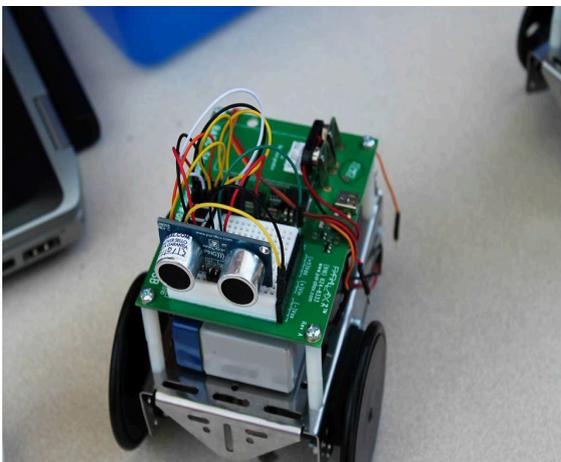


Figura 3. Montaje de sensor de ultrasonido en el BasicStamp.

Finalmente se demostró que para los alumnos de enseñanza media de colegios vulnerables es complejo el progreso aun cuando poseen las capacidades, ya que se desarrollan en un entorno que les muestra una realidad alejada del progreso que entrega la educación superior y sus expectativas los llevan a vivir de forma más acelerada. Si se logra modificar esto, el progreso del país será seguro.

Bibliografía

- [1] OCDE (2013, november). Better life Index of Chile. Extraído el 10 de agosto de 2014 desde: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/countries/chile-es/>
- [2] Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2014). Enfoque estratégico sobre las Tic's en educación en América Latina y el Caribe. Extraído el 7 de agosto de 2014 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223251s.pdf>
- [3] Bokova, I. Directora de la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2014). Enseñanza y aprendizaje: Lograr calidad para todos. Extraído el 5 de julio de 2014 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- [4] Agostini, A. C. y Willington, M. (2010). Radiografía de la brecha digital en Chile: ¿Se justifica la intervención del Estado? CEP (Centro de Estudios Públicos).
- [5] Mineduc (Ministerio de Educación de Chile) (2013, julio). Censo Nacional de Informática Educativa, principales resultados. Extraído el 14 de agosto de 2014 desde: http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/2013/doc/censo/Presentacion_Resultados_CENIE_2012.pdf

IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE LECTOESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO. BALANCE Y DESAFÍOS PENDIENTES

Katherine GAJARDO¹
Verónica ORQUEDA²

Universidad de Santiago de Chile, Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y
Permanencia.

Resumen: La permanencia de estudiantes que han ingresado a la educación superior a través de vías inclusivas es un objetivo claro para la Universidad de Santiago de Chile. En este contexto, la nivelación de estos estudiantes en competencias lectoras y de escritura, en particular en el ámbito de los textos académicos, es uno de los puntos más relevantes a favor de la adaptación exitosa de los estudiantes en sus respectivas carreras, ya que para lograr el aprendizaje en todas las carreras y todos los niveles es estrictamente necesario contar con habilidades lingüístico-comunicativas básicas.

En este artículo se resumen las experiencias, aprendizajes y resultados que han surgido de la implementación de un programa de lectoescritura académica, en el marco del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile.

Palabras clave: lectoescritura académica, inclusión, permanencia y alfabetización funcional.

¹ Katherine Gajardo es Licenciada en Educación en Castellano (Usach, Chile). Se desempeñó como tutora y ayudante de lectoescritura académica en el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), dependiente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile, lugar desde el cual apoyó el proceso de creación e implementación de un programa de lectura y escritura académica. En la actualidad es docente del Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior.

² Verónica Orqueda es Licenciada en Letras (UBA, Argentina) y Doctora en Estudios del Mundo Antiguo (UCM, España). Se desempeñó como editora de lectoescritura académica en el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), dependiente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile.

Introducción

Desde hace varios años, la Universidad de Santiago aboga por un acceso más inclusivo a la educación superior chilena, siempre con la fuerte convicción de que la Prueba de Selección Universitaria no debe ser lo único que represente las habilidades y capacidades de los jóvenes que desean continuar su formación una vez concluida la educación secundaria.

Dentro de los proyectos y políticas para favorecer el acceso y la retención de estudiantes de contextos vulnerables con alto talento académico surge el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP). Como parte de este programa, el área de lectoescritura académica aparece como una de las áreas de apoyo académico, junto a otras como química, física y matemática, durante los tres primeros semestres de los estudiantes que ingresan a la universidad por vías no tradicionales. Específicamente, esta parte del programa busca reforzar habilidades y competencias relacionadas con la comprensión y producción de textos académicos (habilidades lingüístico-comunicativas), así como ofrecer material de calidad que facilite el aprendizaje autónomo de los estudiantes de los primeros semestres de cualquier carrera de la universidad, elementos que le permitirán mejorar su nivel de alfabetización funcional y hacer más efectivo su proceso de integración a la vida universitaria.

En términos generales, es aceptado que el déficit en alfabetización funcional se relaciona muy estrechamente con una menor tasa de ingreso a las universidades de prestigio y a un más bajo grado de desempeño en la vida académica (CMD, 2013). Pero si bien es cierto que el déficit en alfabetización funcional se ve más claramente en los casos del estudiantado proveniente de contextos más vulnerables, no se puede limitar a él. Por el contrario, es sabido que estas necesidades no se encuentran únicamente en aquellos estudiantes que acceden por vías no tradicionales de ingreso, ni se puede asumir que simplemente es el resultado de modelos de enseñanza secundaria, o de carencia

en contextos vulnerables. Por el contrario, existen datos a nivel internacional que constatan las dificultades relacionadas con la lectura y la escritura académica que los estudiantes tienen en el momento de ingreso a la educación superior. Arnouxn, Di Stefano y Pereira, en su libro “La lectura y la escritura en la universidad”, abordan este tema de forma específica, considerando una serie de contextos determinantes en la etapa previa al ingreso de los estudiantes a la educación terciaria y las metodologías que toman las instituciones como remediales.

En el contexto chileno, las razones por las que el apoyo en lectoescritura académica es necesario son bastante conocidas. Por un lado, el limitado interés por la lectura que posee parte de la sociedad chilena es evidente: reconocidas encuestas del hábito lector chileno, realizadas en 2013 por Adimark GFK, indican que el 52,8% de los encuestados no tiene hábitos lectores (no lee por gusto); de este 52,8%, el 7,1 no lee casi nunca, quedando el 45,7% en la descripción de NO LECTORES. Por otro lado, la encuesta nacional sobre alfabetización, efectuada por el centro de Microdatos de la Universidad de Chile en 2013, indicó que el 57% de la población chilena entre 15 y 65 años no entiende lo que lee, y que el vocabulario promedio chileno no supera las 800 palabras. En tanto, el resultado de la Prueba de Selección Universitaria de Lenguaje y Comunicación (PSU) aplicada en 2013 señala que cerca del 39% de los estudiantes tiene problemas con las habilidades de análisis e interpretación de datos (DEMRE, 2013), competencias básicas propuestas por el currículo nacional y que todo estudiante al terminar la educación secundaria debiera poseer³.

³ Hasta el año 2014 rige para la educación media el Decreto Supremo N° 254 de 2009, el cual establece que el estudiante al finalizar su educación secundaria debe poseer habilidades básicas en lectura, escritura y oralidad, dentro de las que destacan: a) analizar e interpretar textos con diversos niveles de complejidad, b) evaluar críticamente los textos que lee, c) expresarse y desarrollar ideas de manera coherente y ordenada, d) adecuar sus escritos al tema, propósito y destinatario, además de elaborar y evaluar sus propios argumentos, e) expresarse con claridad y precisión en diversas situaciones comunicativas, especialmente formales, f) inferir significados implícitos en los mensajes escuchados.

En las páginas de este artículo se intentará mostrar, precisamente, cuáles fueron las medidas tomadas a partir de esta doble realidad y cuáles fueron los resultados obtenidos hasta el momento del congreso. A partir de esto, es posible hacer un balance provisorio y establecer un plan de acción.

Estudiantes con beca de nivelación académica como punto de partida

El PAIEP cuenta con tres pilares fundamentales, repartidos en dos grandes áreas:

1. Área de acceso⁴:

Implementación de vías no tradicionales de acceso a la educación superior.

2. Área de permanencia:

2.1. Apoyo psicosocial, denominado subprograma de Sistema de Alerta Temprana (SAT)⁵.

2.2. Apoyo académico durante los tres o cuatro primeros semestres, denominado subprograma Desarrollando Tus Talentos (DTT).

El fin último del área de permanencia, a la que pertenece la lectoescritura académica, es acoger y acompañar a los estudiantes que acceden a

⁴ El área de Acceso está orientada a fomentar el ingreso por vías especiales de estudiantes con talento académico que usualmente no ingresarían por la vía de la PSU. En este eje se articulan las siguientes vías: Propedéutico UNESCO, Cupos Supernumerarios, Admisión Segundo Semestre, Beca Vocación Pedagógica Temprana (VPT) y Cupo Indígena.

⁵ El objetivo del SAT es alertar oportunamente sobre situaciones de riesgo académico de estudiantes, con el propósito de prevenir la reprobación, el abandono o la eliminación de los alumnos por razones curriculares.

la universidad, a través de vías no tradicionales, en todo el proceso de adaptación a la vida universitaria y en los cambios que ello conlleva. Si bien el área de lectoescritura del PAIEP comenzó a funcionar desde mediados de 2012, es sólo a partir del año 2014 que se sistematizaron algunas propuestas.

Desde 2012 y hasta fines de 2013, el área de lectoescritura académica se ofreció como una herramienta de refuerzo para los estudiantes que accedieron por vías no tradicionales, en general, con Beca de Nivelación Académica. Al principio, la beca consistía, precisamente, en la disposición de un equipo de tutores (estudiantes avanzados destacados de diferentes carreras) que dieran apoyo académico semanalmente, en sesiones de 45 minutos, a grupos de un máximo de estudiantes becados. La acción tutorial rápidamente comenzó a ser demandada por parte del resto de la población estudiantil, en primer lugar gracias a los docentes que por entonces conocían el programa y que enviaban a sus estudiantes, y en segundo lugar por la propia recomendación de los estudiantes que incitaban a sus compañeros no becados a asistir. Aun así, el número de asistentes se mantuvo bajo, por lo que en 2013 el acompañamiento tutorial pasó a ser quincenal y la media de estudiantes beneficiarios por tutor ascendió a ocho.

¿Un programa de lectoescritura para estudiantes de ingreso diferenciado o para el estudiantado en general?

Primeros diagnósticos y nuevas estrategias

Entre las tareas realizadas desde 2014, empezamos a efectuar un diagnóstico y un plan de acción que nos permitiera incluir a todo el estudiantado de los primeros tres semestres de la universidad que deseara participar de estas actividades, sin perder de vista las necesidades específicas de aquellos ingresantes por vías no tradicionales. Como primera medida se mantuvieron las tutorías para estudiantes con Beca

de Nivelación Académica y simultáneamente se comenzaron a ofrecer otras actividades de apoyo abiertas al resto del estudiantado.

A fin de hacer lo más efectivo posible el apoyo general, se intentó identificar las necesidades generales más urgentes de los estudiantes. Para esto se llevaron a cabo diversas actividades:

- 1) Aplicación de encuestas a antiguos tutores del programa.
- 2) Realización de *focus group* con docentes de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media, en el contexto del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (dependiente del área de acceso del PAIEP).
- 3) Recopilación de información a partir del diálogo con docentes de la universidad.
- 4) Revisión de algunos casos del Compendio Estadístico de Resultados de Estudiantes de la Educación Superior (CERES) de 2014.
- 5) Cotejo de la situación con bibliografía pertinente y con experiencias de otras universidades.

Entre los aspectos más necesarios se destacan las habilidades de identificación de ideas principales, organización de un texto escrito y reconocimiento de tipologías textuales, tanto en comprensión lectora como en elaboración escrita de textos.

Las actividades implementadas por la lectoescritura académica a lo largo de este año pueden clasificarse en tres grupos:

- 1) Difusión
- 2) Vinculación
- 3) Actividades de refuerzo académico

En primer lugar, ha sido fundamental una fuerte campaña de difusión. Para ello ha sido crucial el papel de las redes sociales, pero además hemos solicitado permiso a docentes de diferentes carreras de la facultad de Humanidades, para ofrecer información a los estudiantes en sala. A esto se pueden sumar las diversas campañas de difusión del PAIEP a comienzos de cada semestre. Todo esto con la convicción de que un alto número de estudiantes no llega al PAIEP simplemente porque no lo conoce.

En segundo lugar, hemos intentado, de manera muy tenaz, contactar a los docentes y autoridades de cada carrera y facultad, con el convencimiento de que el vínculo académico es clave para incitar al estudiante a participar de estas actividades; un proceso de legitimación de estas habilidades como transversales en los distintos saberes disciplinares (Carlino, 2013; Olave, et al., 2013), y que los propósitos del área de lectoescritura por parte de la comunidad universitaria generen un sentido de beneficio.

En este contexto, la experiencia ha sido bastante dispareja. En algunos casos, los diálogos desencadenaron en actividades realizadas en conjunto entre la unidad académica correspondiente y el PAIEP. Esto ocurrió, por ejemplo, con el Departamento de Lingüística y Literatura y con el Programa de Bachillerato. En otros casos, a pesar del aparente interés mostrado por ciertas unidades académicas y a pesar también de la insistencia por parte de nuestro programa, no se llegó a concretar ninguna actividad. En una tercera categoría se cuentan los casos de unidades académicas de las que o bien no recibimos respuesta, o bien respondieron asegurando que, dado que todos sus estudiantes leen y escriben muy bien, las actividades de apoyo del PAIEP no serían necesarias en sus unidades.

Sin duda, de todas las tareas emprendidas, la generación de acuerdos para actividades conjuntas ha sido la más lenta y difícil, no sólo por la dificultad de acceder, en ciertos casos, a las autoridades y a profesores de planta, sino también por el hecho de que la mayoría de los cursos

de primer año está asignada, en un muy alto grado, a docentes adjuntos que raramente se encuentran en la universidad fuera del horario de sus clases.

Actividades realizadas durante 2014

A partir de los resultados obtenidos en las actividades de diagnóstico, se comenzó a diversificar la oferta de actividades de apoyo académico de la siguiente manera:

a. Asesorías:

Bajo este nombre mantuvimos la disposición de tutores distribuidos en diferentes horarios de la semana para atenciones espontáneas y personalizadas. Esta modalidad consiste en la presencia física de un tutor en los espacios pertenecientes al PAIEP, dispuesto a asistir a quien se lo pida en ese momento. Dado que la asesoría siempre fue la instancia más propicia para el trabajo con escritura académica, y con el fin de obtener de estos encuentros el mayor provecho posible, comenzamos a solicitar a los estudiantes que enviaran sus trabajos con anticipación y que concertaran previamente una hora con un asesor para la devolución del texto y la retroalimentación.

b. Talleres de objetivos específicos:

Fundamentalmente a partir de los convenios internos, pero también en casos no restringidos a determinadas unidades académicas, se comenzó a realizar talleres de corta duración, a los cuales los estudiantes debían anotarse con antelación. Entre otros, los temas ejercitados en estos talleres fueron la redacción, el uso de Word y métodos de estudio. A diferencia de las asesorías, para la realización de los talleres se entregó previamente a los tutores material específicamente elaborado.

Dentro de esta instancia de tutoría, en 2014 hubo algunas optativas y otras obligatorias. La obligatoriedad de ciertos talleres fue previamen-

te concertada con las autoridades de las unidades académicas a las que pertenecían los asistentes.

c. Tutorías BNA:

Como en los años anteriores, se mantuvo la modalidad de tutorías para estudiantes con Beca de Nivelación Académica. Sin embargo, se introdujo la posibilidad de que estas tutorías fueran optativas. Es decir, las tutorías funcionaron únicamente con aquellos estudiantes con BNA que solicitaron tal alternativa a comienzos de cada semestre y que se comprometieron a su asistencia.

Además de la organización de estas actividades, la planta de profesionales del programa se dedicó a la recopilación de material existente y al diseño de nuevos materiales que apuntasen, fundamentalmente, a la posibilidad de autoaprendizaje, como guías con exposición teórica, práctica y bibliografía (hasta el cierre de esta edición, la resolución de ejercicios ha quedado como incentivo para la solicitud de un tutor). El material es accesible a estudiantes y tutores, a través de USACH Virtual.

Resultados generales

Las líneas de acción implementadas dejan ver los siguientes resultados:

(1) Mayor asistencia de estudiantes a tutorías:

a) Asesorías de lectoescritura:

2012: No existe. 2013: Sin datos⁶. 2014: 165 (120 estudiantes).

⁶ En el año 2013, las asesorías en lectoescritura fueron espontáneas, es decir, durante el período que el tutor ofrecía su apoyo llegaban estudiantes a consultar sobre diversos temas. El registro de datos que los tutores ofrecieron fue escaso, pues no existía un método formal de registro de datos. En los *focus group desarrollados*, los tutores afirmaron que durante las horas de permanencia recibían escasas consultas, en su gran mayoría relacionadas con dudas espontáneas de la labor del tutor.

b) Asesorías de inglés:

2012: No existe. 2013: No existe. 2014: 55 (20 estudiantes).

(2) Disminución persistente de estudiantes con BNA en tutorías:

2012: 40/110. 2013: Sin datos⁷/200. 2014: 13/250.

(3) Diferencias en la asistencia a talleres de objetivos específicos, según criterio de obligatoriedad. Es decir, cuando la asistencia al taller se reflejaba en algún porcentaje de la nota de un curso o en el número de asistencias a clase, fue mayor la participación.

Resultados discriminados por actividad:

Actividad	Cantidad de horas pedagógicas	Cantidad de asistentes	Carácter de la actividad
"Estudiando para la prueba", taller de métodos de estudio (Programa de Bachillerato).	8	11/18	Optativo
Taller de redacción (1º año de Pedagogía en Castellano) ¹ .	20	15/15	Obligatorio
Taller de <i>Microsoft Word</i> para la escritura académica (Programa de Bachillerato).	2	181/ 250	Obligatorio
Taller de elaboración de citas y de listados de referencias bibliográficas.	4	2	Optativo

⁷ En 2013, la cantidad aproximada de alumnos que descartaron el apoyo tutorial en lectoescritura fueron 50, pero este dato es incompleto, pues sólo consideró a los estudiantes asignados a tutores que completaron un semestre de trabajo y no a los que desertaron en el proceso.

Discusión

A partir de la aplicación de diagnósticos, de la diversificación de actividades implementadas y de los resultados obtenidos, es posible hacer el siguiente balance:

En primer lugar, la difusión resulta un elemento clave para la efectividad de un programa de apoyo. Está claro que más estudiantes han venido este año y eso se debe, en parte, a que el PAIEP se ha vuelto cada vez más conocido y se ha difundido de forma más clara la información al respecto. En entrevistas a estudiantes con BNA de 2013 (Vázquez, 2014), se puede evidenciar que muchos de ellos no asistían porque no sabían exactamente qué se hacía en el programa, o porque pensaban que se dirigía únicamente a estudiantes con BNA.

Con respecto a la difusión, se infiere que el período de matrícula e inicio del primer semestre es fundamental, como también lo son ciertos períodos previos de evaluación, ya que la gran mayoría de los estudiantes no posee hábitos de estudio diario y comienza a preocuparse por el futuro de sus calificaciones en fechas límite.

Por otro lado, también es importante realizar difusión en conjunto con el área de acceso, ya que los estudiantes de secundaria beneficiarios de futuras becas de acceso inclusivo son conscientes de que necesitarán apoyo durante su primer año universitario, debido a los vacíos curriculares que poseen las instituciones en donde estudian.

En segundo lugar, la coordinación con unidades académicas (Facultad de Humanidades y Programa de Bachillerato) es un factor de vital importancia. Efectivamente, en los casos en que los docentes de las diferentes carreras ofrecieron un beneficio adicional a quienes asistieran al PAIEP, hubo mayor asistencia y, por lo general, una buena opinión de los estudiantes respecto de las actividades en las que participaron.

Si bien en este aspecto se enfatiza que no debe existir obligatoriedad en las actividades de PAIEP, es claro que los beneficios adicionales, como puntaje extra, puntos base, nota adicional, etc., son efectivos debido a que los estudiantes de primer año aún tienen un pensamiento escolarizado y están pasando por una transición profunda de la escuela a la universidad, de la obligatoriedad a la elección individual y de la dependencia cultural a la independencia académica.

La bajísima asistencia a los talleres de objetivos específicos permite pensar que no es una buena estrategia, ya que la mayoría de los estudiantes de los primeros cuatro semestres no alcanzan a ser absolutamente conscientes de las posibilidades de perfeccionamiento que el programa ofrece. Estos estudiantes eligen otras vías y otros ámbitos de perfeccionamiento, generalmente asociados más directamente a fórmulas de retención de un semestre a otro.

En lo referido a las tutorías BNA, se puede decir que los casos de estudiantes que continuaron coinciden en buena medida con los casos en los que el estudiante y el tutor son de la misma carrera o de carreras afines. Esto tiene relación con el proceso de conexión y apadrinamiento casi afectivo: el tutor se transforma en un mentor que guía e indica los caminos para proseguir la especialización desde la misma experiencia, es decir, el tutor ya pasó por las dificultades que el tutorado aún está sorteando y logró salir airoso.

Conclusión

A lo largo de 2014 se han ido explorando vías de perfeccionamiento del programa, a través del clásico sistema de ensayo y error. Así, el programa de lectoescritura académica aún está en su fase piloto. Si bien algunas experiencias llevaron necesariamente a resolver algunas cuestiones, también han sido el paso obligatorio para poder diferenciar aquello que funciona de aquello que no funciona y para reconocer los aspectos que sí son fundamentales y sobre los que habrá que insistir,

como por ejemplo la vinculación con los docentes y con las autoridades de cada facultad, además de la legitimación de estas habilidades como transversales en los distintos saberes disciplinares.

En la actualidad nos estamos enfocando en las actividades que suponen un acceso generalizado con las distintas unidades: contactar a los beneficiarios de forma directa, otorgar incentivos a los asistentes y capacitar constantemente a los tutores no sólo en el plano del contenido, sino también en las metodologías adecuadas. También, hemos fortalecido lazos con las distintas facultades que conforman la comunidad académica, logrando buenos tratados de cooperación por y para la adquisición de competencias lingüístico-comunicativas de nuestros asistidos.

Aunque el programa de lectoescritura todavía está en una etapa temprana, podemos anticipar que estamos intentando levantar una propuesta para el próximo año que involucre más estrechamente a las facultades, para lo cual estamos llevando a cabo un registro exhaustivo de las actividades que realizamos, concretando múltiples reuniones, publicitándonos en las distintas aulas y haciendo actividades extra-programáticas, entre otras. Para nuestro futuro también es clave la recolección de datos, ya que sólo así podremos tener registros y bases de datos que avalen logros y avances de la acción que se está llevando a cabo.

Es bueno aclarar también que en su inicio, el área de lectoescritura de PAIEP se declaraba como un factor del cual se podía prescindir, ya que la gran mayoría de los beneficiarios no era consciente de la importancia de las competencias lingüísticas y comunicativas para el desarrollo de una carrera, y más aún sobre lo relativo a la comprensión de textos académicos. Actualmente, esta idea está reconsiderándose y ganando su lugar en la discusión, en los diferentes ámbitos académicos de nuestra universidad.

Bibliografía

- Antivilo, A., Contreras, P. y Hernández, J. (2013). “Estudio de la confiabilidad de las pruebas de selección universitaria, admisión 2013”. Santiago: DEMRE.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- CMD (2013). “Segundo estudio de competencias básicas de la población adulta 2013 y Comparación Chile 1998-2013”. Santiago, Chile: Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, Cámara Chilena de la Construcción, Ministerio del Trabajo y Previsión Social.
- Ministerio de Educación (2001). “Bases Curriculares de la Educación Secundaria”. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Olave, G., Rojas, I. y Cisneros, M. (2013). “Deserción universitaria y alfabetización académica”. *Educ.* Vol. 16, N° 3, 455-471.
- Vázquez, A. (2013). “Investigación de los estudiantes con Beca de Nivelación Académica que cuentan con poca participación en las tutorías del programa Desarrollando tus Talentos”. Santiago, Chile: Unidad de investigación PAIEP.

EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL. UNA PERSPECTIVA DESDE LOS DOCENTES FORMADORES

Simona ALBERTAZZI

Victoria CÁCERES

Universidad de Santiago de Chile

Resumen: Desde el inicio del siglo XXI se ha vuelto indispensable una reflexión y una intervención en el ámbito de avanzar en cuotas crecientes de calidad y equidad. Asumiendo que la educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas, en este artículo se profundizan los conceptos de *educación integral* y *educación inclusiva*, identificando en la interculturalidad una oportunidad de apreciación de la variedad pedagógica como horizonte posible y la formación en una ética que valora y acepta la diversidad. El aumento considerable de contextos multiculturales en Chile, hace necesario plantear la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo. A este propósito se presentan algunos de los resultados de un estudio doctoral acerca de la relación entre la educación intercultural y la educación física, desde la formación inicial docente. La comprensión que sobre la interculturalidad tienen los profesores formadores de las universidades en las cuales se realizó la investigación hace patente la necesidad de indagar y operacionalizar estrategias que permitan avanzar, en su ejercicio concreto, hacia una educación intercultural.

Palabras clave: calidad educativa, educación inclusiva, educación intercultural, educación física y formación inicial.

Desde hace algunas décadas se ha introducido en la educación en general, y también en particular, el estudio de los fenómenos ligados al pluri y multiculturalismo, debido, entre otros aspectos, al crecimiento de los movimientos migratorios mundiales, como también a los requerimientos por aumentar la calidad de la educación. Desde el inicio del siglo XXI se ha vuelto indispensable una reflexión y una intervención para avanzar en cuotas crecientes de calidad y equidad.

En su relación con la educación, la inclusividad ha encontrado una tierra fértil. De hecho, la UNESCO (2001) da una clara directriz a los estados nacionales al declarar que la educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas.

Al justificar la orientación hacia la inclusividad se señala, de parte del organismo internacional, que al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona. Así vemos la intención de abordar simultáneamente el tema de la calidad de los aprendizajes, el desarrollo personal y la formación ética de los estudiantes, ya que el objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y, de esta manera, fomentar la cohesión social.

Profundizando en el concepto que nos ocupa, “La integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella” (Booth, 1996). De este modo, el concepto de integración aporta a la mejora de los aprendizajes y a la disminución de las asimetrías sociales y culturales. Esta comprensión implica importantes transformaciones curriculares y se refiere a cambios en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias de enseñanza, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y con la convicción de

que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños (UNESCO, 1994). Esta relación entre integración, profesores y aulas abrió un campo de posibilidades de trabajo en la capacitación de tomadores de decisiones, directivos docentes y profesores de aula. Sin embargo, este camino aún está lejos de satisfacerse.

Si la educación integradora se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares, se constituye en un eje sobre cómo se puede integrar a alumnos de grupos excluidos, distintos o desfavorecidos en la corriente educativa principal, acerca de cómo se enseña y se aprende.

Sin duda, la inclusión de este tipo de educación es un método en el que es posible reflexionar sobre cómo transformar los sistemas educativos, a fin de que respondan a la diversidad de sus alumnos. Por lo tanto, la intención es conseguir que los docentes y los estudiantes asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, no un problema (UNESCO, 2003).

El concepto de educación inclusiva

Otro concepto que está muy ligado a la integración, y que ofrece algunas especificidades que lo enriquecen, es la educación inclusiva. Para la UNESCO y UNICEF, la educación inclusiva, y también la integración, se asocia frecuentemente con la participación de alumnos con necesidades educativas especiales y niños con discapacidad en la escuela común.

El concepto de educación inclusiva es considerado más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

De acuerdo con las agencias internacionales UNESCO-UNICEF, la educación inclusiva se relaciona con un tipo de escuela donde no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Desde este punto de vista, avanzar hacia un sistema educativo sin selección constituye un avance en la dirección de la inclusividad.

El enfoque de educación inclusiva, desde el punto de vista pedagógico, implica modificar sustancialmente la estructura, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. De acuerdo a los documentos mencionados, en la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. Esta comprensión ha impregnado las reformas educativas de las últimas décadas. En tano, el constructivismo también ha participado al ser recogido y valorado como una posibilidad de mejorar los aprendizajes de todos y todas en la escuela desde el reconocimiento de sus particulares identidades y necesidades, agregando una plataforma teórica desde donde es posible tomar en cuenta las ideas de optimización de los aprendizajes, en consonancia con el discurso oficial de la educación. Claro que estas ideas u objetivos no siempre han contado con la posibilidad de convertirse en adecuadas y efectivas políticas públicas. La reflexión y la investigación tienen mucho que decir al respecto.

Sin duda que los conceptos presentados constituyen un faro de luz que contribuye al acercamiento a puerto, ya que estos loables objetivos aportan tanto en lo relacionado con los aprendizajes como en la identificación de la diversidad pedagógica como horizonte posible y la formación en una ética que valora y acepta la diversidad.

A partir de lo expuesto son entonces los respectivos Estados nacionales quienes deberán generar las políticas públicas y la institucionalidad para responder a estas demandas de integración e inclusividad.

En Chile se ha utilizado el concepto de educación intercultural en la operacionalización de las ideas de integración e inclusión a las políticas públicas. Sin duda ha sido un acierto en tanto el concepto de interculturalidad aporta con su dimensión de respeto, con su herramienta privilegiada que es el diálogo y con una mirada que sale de la escuela y del sistema educativo hacia el mundo social, poniendo atención a las asimetrías sociales y culturales. De esa manera, el concepto desarrollado avanza en cuotas de democracia y justicia. A modo de concreción de avances hacia una educación intercultural, en Chile tenemos, a nivel de educación preescolar, el Programa de Educación Intercultural en la Junta Nacional de Jardines Infantiles - JUNJI, el cual tiene como propósito fortalecer y *transversalizar* la educación intercultural para todos y todas las niñas y niños que participan en ella. El respeto y la relación recíproca entre culturas constituye una prioridad para los niños y niñas de los pueblos originarios, inmigrantes e hijos/as de refugiados, así como para el resto de los párvulos y sus familias que, como las educadoras y técnicas que los educan, también se enriquecen al compartir con diferentes culturas. Por lo tanto, a través de la educación inicial se pretende promover una escuela intercultural para todos y todas. El programa tiene aún muy pocos jardines incorporados a dicho sistema, pero sin duda constituyen un ámbito de observación y análisis que la investigación intercultural no puede desconocer.

Como forma de demostrar la especificidad de esta política pública, en el año 2007 se firmó un convenio entre la JUNJI y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - CONADI, donde ambas instituciones se comprometen a la creación y construcción de a lo menos 30 jardines interculturales a lo largo del país. Este convenio permitió, también, la contratación de educadoras interculturales; la elaboración de un currículo intercultural pertinente a los jardines infantiles; con

la Universidad de Valparaíso se preparó el texto “Orientaciones Curriculares para una Educación Parvularia Intercultural”; el diseño y elaboración de material didáctico y, finalmente, se comprometió la capacitación anual del personal docente como técnico a nivel regional.

Otro ejemplo nacional en el proceso de acercar el concepto de interculturalidad a las políticas públicas en el sistema educativo es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que existe desde el año 1996 al interior del Ministerio de Educación y que ha caminado por varias etapas, lo que ha permitido acumular experiencias sobre las políticas educativas interculturales en el espacio escolar, así como entre las culturas de los pueblos originarios y el resto de la población. Dado el marco normativo y legal vigente, el PEIB busca contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo. Por ende, la meta propuesta es que todos los estudiantes, sin condicionantes étnicas, adquieran conocimientos de la lengua y de la cultura de los pueblos originarios por medio de prácticas pedagógicas y gestión institucional intercultural. En la actualidad, este programa es objeto de reformulaciones y reflexiones a partir tanto de aportes de investigaciones educativas como de definiciones y lineamientos desde el MINEDUC. Ambos ejemplos se incluyen con la intención de evidenciar que la relación de los conceptos teóricos –que nos interesan– con las políticas públicas están presentes en el país y que, consideramos, es necesario profundizar.

Siendo consistentes con lo recién expuesto, se propuso en la ponencia, que es la base del presente artículo, la necesaria identificación de la incorporación de conceptos como la integración, inclusividad e interculturalidad en las representaciones de profesores formadores y estudiantes de educación física.

A raíz de lo planteado anteriormente, cabe destacar la rapidez con la cual está aumentando la cantidad de contextos multiculturales en Chile. Algunos datos recuperados por el Censo de 2002 indican que

el flujo migratorio se ha incrementado en un 75% entre 1992 y 2002, contabilizando la presencia de 195.320 extranjeros. Según el Censo de 2012, los extranjeros presentes en el país son 339.536, casi duplicando el número de 2002. Junto con esto se señala que cerca de 11 mil alumnos extranjeros realizaron estudios en Chile en 2011.

Sin embargo, la problemática de la inclusión se refiere también al rasgo de diversidad relativo a las diferencias étnicas. Respecto a esto, la última estadística nacional evidencia la presencia de 692.192 personas mayores de 14 años que se declaran como indígenas, es decir, el 4,58% de la población total chilena.

Ya estos datos son suficientes para dar cuenta de la vigencia de nuestra reflexión, sin considerar lo que genera además la diversidad religiosa, de género y de nivel socio-económico. La presencia de contextos multiculturales no es lejana a nuestra realidad chilena, por eso lo que antes se consideraba ajeno, ahora hace parte de nuestra existencia diaria. En efecto, nace una interrogante seria y profunda: ¿Cómo vivir juntos? La respuesta se torna cada vez más urgente.

En nuestro estudio doctoral, sin la pretensión de responder exhaustivamente la pregunta, se abarca el tema de la inclusión ligándola al concepto de educación intercultural, en lo específico en el ámbito de la educación física.

La investigación se planteó caracterizar una propuesta de una educación física intercultural en perspectiva comunicativa, a partir de las representaciones sociales de los estudiantes y docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Física de universidades de la Región Metropolitana y de algunos documentos oficiales de estas instituciones, insertándose en el paradigma hermenéutico de tipo descriptivo-interpretativo. Para la recolección de los datos se utilizaron grupos focales, entrevistas y documentos, mientras que el análisis, sustentado por el programa ATLAS.TI, se realizó a través de la aplicación de la teoría fundamentada y del análisis por matrices.

En esta oportunidad queremos dar a conocer parte de los resultados de la formación inicial docente en educación física y los rasgos de educación intercultural presentes en las propuestas formativas y en la representación de los formadores.

Los datos son fielmente extraídos desde las entrevistas realizadas a los docentes de las cuatro universidades de la Región Metropolitana donde se imparte la carrera de formación en educación física.

A este propósito consideraremos dos aspectos: la concepción de educación intercultural que poseen los docentes formadores y la relación que ellos establecen entre la educación intercultural y la educación física.

Para el análisis del concepto de educación intercultural se ha utilizado la clasificación de Flechas y Puigvert (2002) y Contreras (2010), por la que se identifican 3 enfoques con los cuales se enfrentan normalmente las situaciones presentes en contextos multiculturales (etnocéntrico, relativista y comunicativo). En este caso los sujetos informantes respondieron a un ejemplo específico en el cual el profesor de EF debe enfrentar la diferencia cultural entre dos grupos en el mismo curso, como se plantea en la entrevista.

Entre los docentes se identificaron fundamentalmente dos posturas opuestas al enfrentar los contextos multiculturales, que se reflejan en el enfoque etnocéntrico, por lo cual el grupo minoritario debe asimilarse y ser integrado en la cultura mayoritaria y en el enfoque comunicativo, en el que se apunta a la existencia de las diferencias y a la valoración de las mismas. No se encontraron posturas propias del enfoque relativista, por lo cual la única forma de desarrollo de la identidad de las culturas es que se mantengan separadas. Los docentes entrevistados no consideran la posibilidad de que, para preservar las diferencias, los grupos estén separados.

Si bien la mayoría de los docentes apuntaron al enfoque comunicativo, nos encontramos igualmente con concepciones que afirman la

necesidad y la posibilidad de que los sujetos se asimilen a la cultura dominante, tanto en el caso de emigrantes como para los estudiantes que deben integrarse a la cultura escolar, asumiendo las reglas que determina el colegio.

En este sentido se identifica el tema de la educación intercultural como una posibilidad para que las culturas minoritarias sean de alguna forma integradas al grupo mayoritario, al considerar el problema de la interculturalidad como la hegemonía numérica de una cultura sobre otras.

Las diferencias bajo este enfoque tienden a ser eliminadas a través el establecimiento de normas que pueden ser dictadas o por el contexto social o por la institución escolar a la cual los sujetos pertenecen. Una de las formas que emergen, relativas a los colegios, viene a ser la existencia de uniforme escolar, que permite la igualdad entre escolares pero que también suscita controversias para quienes apoyan la validez de las diferencias.

Por otro lado, se sostuvo que cada diversidad tiene el derecho de recibir o participar en las distintas etapas para formarse, educarse y desarrollarse y que sería entonces errónea la concepción de una educación intercultural basada en la integración del grupo minoritario a la cultura mayoritaria.

Respecto a las diferencias que puedan existir en el mismo curso, los docentes declararon que es necesario que en primer lugar el profesorado las conozca y en segundo lugar que se haga cargo de ellas, así como la sociedad que ha acogido a los sujetos de distintas culturas. En este sentido se promueve el desarrollo del respeto y la apertura hacia el otro y su identidad, y también se concibe la existencia de las diferencias como una posibilidad que se debe aprovechar para que todos aprendan y se enriquezcan.

Se indicó también que los grupos minoritarios igualmente pertenecen al grupo mayoritario, por lo cual se puede inferir que la identidad

de un grupo depende y está determinada por la presencia de ambos grupos.

El segundo aspecto pone en relación la educación intercultural y la formación inicial según las informaciones de los docentes formadores. Para eso se utilizaron parámetros que identifican el interés hacia la temática, la presencia o la ausencia de elementos de educación intercultural en la propuesta formativa de las instituciones y las necesidades que los sujetos detectan.

En primer lugar cabe señalar que el tema de la interculturalidad en educación física y su desarrollo en la formación de los futuros profesores, ha suscitado un declarado interés por parte de los docentes de todas las instituciones consideradas.

En general, los docentes aseveraron que la temática de la educación intercultural en educación física está ausente, por lo menos formalmente, en las mallas y contenidos de las distintas instituciones. Este dato se comprobó con el análisis de algunos documentos oficiales de las instituciones (mallas, programas de algunas asignaturas, programas y pautas de evaluación de las diferentes prácticas), en los que se han encontrado escasos elementos explícitos relativos al tema tratado. En una sola institución se ha introducido en la nueva malla curricular una línea que trata de la diversidad, en otra se cuida la diversidad en la formación de la expresión corporal, mientras que en otro sitio la temática considerada aparece en el plan común de formación.

Sin embargo, los docentes señalaron la presencia de instancias en las cuales han tenido la oportunidad de conversar con los estudiantes acerca de esta problemática en algunas asignaturas, pero sin referencia a los programas establecidos y generalmente de manera transversal. En todo caso, los docentes perciben condiciones favorables para introducirla como contenido de la propuesta formativa.

Al considerar fundamental la temática de la interculturalidad en la educación física y al detectar la falta generalizada de elementos forma-

tivos en la propuesta académica, se ponen de manifiesto algunas necesidades. Por un lado, los docentes estiman oportuno introducir una propuesta didáctica en la carrera para favorecer la formación de los futuros profesores en el ámbito de la interculturalidad en educación física. En este sentido, ellos mismos sugieren cursos y talleres, pero también un cambio total en el currículum de la formación académica. Por otro lado resulta primordial el cambio de mirada y de la forma de enseñanza por parte de los docentes formadores, entre los cuales no es frecuente un tipo de reflexión como la que se propone y además la visión acerca de la formación no es global, sino que demasiado parcializada. Por lo mismo, según los sujetos, es necesaria una preparación previa para que los docentes formadores puedan asumir el cambio.

Sin duda, esta investigación es un aporte en el develar la comprensión que sobre la interculturalidad tienen los profesores formadores de las universidades con las cuales se trabajó. Por ende, se nos hace patente la necesidad de indagar y operacionalizar estrategias que permitan avanzar en el ejercicio concreto de una educación intercultural. Así, “el diálogo intercultural se debe cimentar en códigos comunes que nos enriquezcan reconociendo nuestras diferencias y que nos acerquen reconociendo nuestras similitudes, ya que, justamente, la metáfora de la interculturalidad es el diálogo” (Sagastizagal, 2006: 76).

Bibliografía

- Albertazzi, S. (2014). Educación Intercultural y Educación Física. Caracterización de una Educación Física Intercultural en perspectiva comunicativa desde la formación inicial docente. USACH.
- Albertazzi, S. y Cáceres C.V. (2014). La formación inicial docente: Desafíos para una educación física de calidad desde la perspectiva de profesores formadores y estudiantes. *Mot. Hum.* 15(2): 72-76.
- Aravena Reyes, A., & Alt Álvarez, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. Última década, 20(36), 127-140.
- Campano Redondo, M. y Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 41-54.
- Castillo, E. y ML, V. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colomb. Med.*, 3(4): 164-7.
- Contreras Jordán, O. (2002). Perspectiva intercultural de la educación física. En T. Lleixá, *Multiculturalismo y educación física* (págs. 48-76). Barcelona: Paidotribo.
- Contreras Jordán, O., Zalagaz Sánchez, M., Ruiz Pérez, L. y Romero Granados, S. (2002). Las creencias en la Formación inicial del profesorado de Educación Física: incidencias en la transformación de su pensamiento. *Revista universitaria de formación de profesorado*, Nº 45, págs. 131-149.
- Contreras, O., Gil, P., Cecchini, J. y García, L. (2007). Teoría de una Educación Física Intercultural y realidad educativa en España. *Paradigma*, 7-47.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Multiculturalismo y educación. En T. Lleixá, *Multiculturalismo y educación física* (págs. 9-45). Barcelona: Paidotribo.
- Hernández Vázquez, J. (2012). *Inclusión en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- MINEDUC. http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3442&id_portal=28&id_contenido=14010
- Romero Cerezo, C. (2004). *Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física*.
- Sagastizagal, M. (2009). "Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación". Buenos Aires: Noveduc.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (2003). *Un Desafío, una visión*.

UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París.

UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*.

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>

UNESCO (2006). *Directrices sobre la educación intercultural*.

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.I.2.htm>

INGRESO EQUITATIVO A LA UNIVERSIDAD, PROGRAMA PROPEDÉUTICO UCSC: ESTRUCTURA DE MÓDULOS Y MODELO DE CALIFICACIÓN POR EVOLUCIÓN

Luis Alexis GONZÁLEZ

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen: La siguiente sistematización y reflexión tiene por objetivo dar a conocer el modelo que utiliza el Programa Propedéutico UCSC para seleccionar a estudiantes que ingresan a la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) mediante admisión especial, sin considerar requisitos de puntaje de la Prueba de Selección Universitaria (PSU¹), pero considerando el buen rendimiento escolar en contextos vulnerables, perseverancia y evolución en las calificaciones del programa. Este documento da a conocer la planificación de los módulos y el modelo geométrico de calificación por evolución que se utiliza para la aprobación de estudiantes por medio de los módulos del Programa Propedéutico UCSC.

Palabras clave: Programa Propedéutico UCSC, admisión especial, rendimiento escolar en contexto vulnerable, perseverancia, evolución de calificación y planificación.

¹ Prueba de pre-requisito bajo una ponderación mínima, para el ingreso a las universidades adscritas al sistema único de admisión a Universidades del Consejo de Rectores de Chile.

Introducción

La del Biobío es la segunda región de Chile con mayor cantidad de estudiantes vulnerables. La cifra bordea los 122.800 aproximadamente y representa a los estudiantes vulnerables que cursaron la enseñanza media durante el año 2013. De dicha cantidad, 112.027 jóvenes se concentran en establecimientos con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (I.V.E.) que supera el 60%². De estos establecimientos, a fines de 2013, 12.039 estudiantes rindieron la PSU, obteniendo en promedio 454,85 puntos ponderados (lenguaje y matemática)³, lo que se traduce en limitadas oportunidades de acceso a las universidades que utilizan este método de selección.

Este es el contexto que caracteriza a la UCSC, que es una institución que posee una oferta de 29 carreras de pregrado con licenciatura y 5 carreras profesionales sin licenciatura, donde se forma a 8.671 estudiantes en total. A su vez, existen 13 programas técnicos de nivel superior que albergan a 2.469 estudiantes.

Los estudiantes de pregrado se caracterizan por provenir principalmente de la octava región y de colegios públicos. El año 2014 ingresaron 2.968 estudiantes a carreras de pregrado, de los cuales el 93,83% (2.785) son de colegios municipales o subvencionados. Un 81% (2.401 estudiantes) de la matrícula de las carreras de pregrado pertenece a los 3 primeros quintiles de ingreso familiar per cápita. La tasa de retención promedio de primer año de los últimos tres cohortes es de 80% y la tasa de titulación oportuna promedio es de 28,93%. A su vez, la tasa efectiva de titulación por cohorte es de 46,4%. Cabe señalar también que el puntaje promedio de la PSU es de 552,74.

² JUNAEB 2014, "Prioridades 2014 con IVE-Sinae Oficial Básica, Media y Comunal", <http://www.junaeb.cl/ive>

³ DEMRE 2014, "Promedio de Lenguaje y Comunicación y Matemática, Pruebas Obligatorias y Electivas", <http://www.demre.cl/estadisticas.htm>

Observando la realidad nacional y los compromisos institucionales del plan de desarrollo estratégico UCSC 2012-2016, destaca la creación en 2013 del Programa Propedéutico UNESCO, el cual proporciona el ingreso directo a la UCSC a estudiantes de establecimientos vulnerables de la región. Para ello, los estudiantes deberán cumplir requisitos de buen rendimiento escolar en contexto vulnerable, asistencia y evolución en el proceso, independiente de los puntajes PSU que obtengan.

Considerando lo anterior es que a partir de ese año también comienza una reestructuración, que contempla la creación del programa y la definición de parte de los elementos de calificación de éste, los cuales serán presentados en este documento.

Marco de creación del Programa Propedéutico UCSC

El Programa Propedéutico UCSC sienta sus bases en 3 elementos clave. El primero de ellos es la convicción de que “Los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, por lo que obviamente en todos los colegios hay jóvenes que tienen los talentos académicos que se requieren para cursar con éxito estudios universitarios y esos son (salvo excepciones) los estudiantes mejor evaluados de cada colegio o curso” (Gil y Bachs, 2010). El segundo elemento es el compromiso institucional adquirido en el Plan de Desarrollo Estratégico 2012-2016 de la UCSC, que en su línea estratégica 3, Desafío (b), enuncia lo siguiente: “Generar un vínculo permanente de la universidad con los colegios de iglesia y apoyar eficazmente a estudiantes de colegios vulnerables en sus aspiraciones educativas”. Finalmente, el tercer elemento tiene relación con el ingreso a la universidad, considerando aspectos diferentes al ingreso vía regular para la matrícula de estudiantes, representado por el Decreto de Rectoría N°205/2004, el cual refiere que la institución “posee un proceso de admisión especial, cuyo objetivo es resolver solicitudes de ingreso a las diversas carreras de la UCSC que se llevan a cabo fuera del sistema integrado

de admisión del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Las variables para la resolución de estas solicitudes corresponden a la existencia de cupos en las vacantes definidas por las carreras y la calidad objetiva del postulante”. Con esto, el Propedéutico UCSC argumenta su existencia y procede a ejecutar sus propios procesos de selección para dar ingreso a estudiantes talentosos pero que bajo el sistema actual de admisión posiblemente no podrían matricularse en universidades que se rigen bajo el sistema de admisión único del Consejo de Rectores de Chile.

Antecedentes del Propedéutico UCSC

El año 2013, el Programa Propedéutico UCSC empezó convocando a 75 estudiantes del 10% de mejor rendimiento académico, quienes provenían de 11 establecimientos con un I.V.E. mayor a 73%. A la inauguración asistieron 60 estudiantes. Para esta generación, el acceso era a 14 carreras profesionales vía admisión especial del Propedéutico UCSC. Para finalizar satisfactoriamente el proceso, los estudiantes debían cumplir con los requisitos de aprobación de los tres módulos del programa (matemática, lenguaje y gestión personal) y tener asistencia obligatoria los 16 sábados, entre las 9:00 y las 14:10 horas, con un total por módulo de 22 horas 30 minutos de trabajo.

De la convocatoria, 30 estudiantes terminaron el proceso, de los cuales 23 cumplieron los requisitos de cierre satisfactorio del programa. Sin embargo, 11 estudiantes de esta generación se matricularon en la UCSC vía Programa Propedéutico y 3 vía regular, siendo que 9 de ellos no hubieran podido matricularse de ninguna forma en las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, ya que obtuvieron menos de 475 puntos promedio en matemática y lenguaje, lo cual es requisito mínimo para postular. Adicionalmente al acceso a la UCSC, los estudiantes obtienen el beneficio de cobertura del 100% del arancel real más matrícula durante el primer año y desde el segundo año podrán postular a becas y créditos.

En la segunda generación, es decir en 2014, el Programa Propedéutico UCSC convocó a 75 estudiantes con las mismas condiciones anteriores, provenientes de 13 establecimientos con un I.V.E. mayor a 73%, asistiendo finalmente a la inauguración 48 y terminando el proceso 29 estudiantes, de los cuales 18 se matricularon mediante esta vía. La diferencia en la matrícula respecto al año anterior se atribuye, en parte, a la expansión del número de carreras ofertadas, de 14 a 41, entre técnicas y profesionales.

Al mes de abril de 2015, sólo 3 estudiantes (dos de la generación 2013 y uno de la generación 2014) han dejado de ser estudiantes regulares de la universidad; el resto continúa con sus estudios.

Planificación de módulos del Propedéutico UCSC

La planificación de los módulos se justifica debido a que la estructura de clase no se encontraba definida claramente, sino más bien había conocimiento general de los temas a tratar según los programas propedéuticos UNESCO de otras universidades.

La planificación, del tipo clase a clase, contempla los objetivos generales y los objetivos específicos por módulo del Programa Propedéutico UCSC. Dichos objetivos son los siguientes: “Objetivo general: Desarrollar habilidades cognitivas y personales a través de contenidos académicos y motivacionales”; “Objetivos específicos: Reforzar contenidos académicos específicos de cada módulo del programa, enfocados en estudios superiores; medir en corto plazo la evolución de los estudiantes en cada módulo del programa, y enriquecer el repertorio personal de los estudiantes del programa”. En tanto, los objetivos por módulo son los siguientes: “Objetivo del módulo Lenguaje: Reforzar aprendizajes del área de lenguaje de enseñanza media, vinculándolos con las necesidades requeridas para la adaptación a la educación superior”; “Objetivo del módulo Matemática: Medir la capacidad de captar contenidos de enseñanza media y contenidos nuevos de los

estudiantes con actividades e instrumentos aptos para medir la evolución y compromiso a corto plazo en contenidos referentes al área”, y “Objetivo del módulo Gestión Personal: Fortalecer y enriquecer el repertorio de recursos personales que los estudiantes requieran para su satisfactoria incorporación a la vida universitaria”.

La siguiente tabla de contenidos posee una muestra de cada uno de los módulos en algunas clases específicas, dentro de las 16 semanas:

1. Módulo Lenguaje (duración por clase: 2 horas 15 minutos)

Nº	Objetivos de la clase	Contenido / Unidad	Actividades	Insumos	Evaluación
Clase 5	Conocer e identificar textos argumentativos y descriptivos.	Tipologías textuales: argumentativas y descriptivas. Redacción y ortografía.	Retroalimentación a través de lluvia de ideas. Aplicación de lo revisado en la clase teórica mediante una guía práctica: "Tipologías textuales". Lectura comprensiva.	Ppt. Guía de trabajo práctico.	Taller 2.
Clase 8	Producir ensayo según el proceso general de escritura.	Proceso general de escritura: - Revisión. - Reescritura. - Edición final. - Recursos de presentación y diseño de textos: tipografía, distribución espacial de contenidos, ilustraciones, apoyos gráficos, títulos y subtítulos. Redacción y ortografía.	Retroalimentación a través de lluvia de ideas. Identifican los elementos que sea necesario corregir en su ensayo, según el proceso general de escritura (planificación, revisión, reescritura y edición). Lectura comprensiva.	Ppt.	Formativa. Taller 4.

2. Módulo Matemática (duración por clase: 2 horas 15 minutos)

Nº	Objetivos de la clase	Contenido / Unidad	Actividades	Insumos	Evaluación
Clase 1	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicar el pre-test a los estudiantes para obtener información respecto al manejo de contenidos propios de enseñanza media, relativos a los ejes temáticos denumeros, álgebra, geometría y datos y a la comprensión de información relativa a lengua-je matemático y lógica proposicional. -Identificar símbolos matemáticos presentes en lógica proposicional, en teoría de conjuntos y en operaciones numéricas. -Escribir, en lenguaje natural o cotidiano, proposiciones que usan simbología matemática. -Representar proposiciones dadas en lenguaje natural, usando simbología matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> -Lenguaje matemático. Definición de simbología matemática usada en lógica y teoría de conjuntos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de la evaluación. -Traducción de lenguaje natural a lenguaje simbólico y viceversa, mediante preguntas abiertas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pre-test. - Presentación de "lenguaje matemático". 	<ul style="list-style-type: none"> - Pre-test. - Participación en clase a través de preguntas abiertas al grupo curso.
Clase 10	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar el post-test a los estudiantes para obtener información posterior a la intervención respecto al manejo de contenidos propios de enseñanza media, relativos a los ejes temáticos de números, álgebra, geometría y datos y azar, lenguaje matemático y lógica proposicional. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sin contenido específico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clase abierta a preguntas referentes a los contenidos del programa. - Aplicación de la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pos-test. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en clase en el planteamiento de dudas previas a pos-test. - Pos-test.

3. Módulo Gestión personal (clases 2 a 7: 2 horas 15 minutos; clases 1 y 8: 4 horas 30 minutos)

Nº	Objetivos de la clase	Contenido / Unidad	Actividades	Insumos	Evaluación
Clase 3	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las emociones básicas y las posibilidades que se abren o cierran desde cada una de ellas. - Valorar la relación entre emoción y aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emoción y Aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial (control). - Centramiento / Trabajo corporal. - Presentación de emoción y aprendizaje. - Actividad grupal ilustrativa de los contenidos abordados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de emoción y aprendizaje. - Música de apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Control de entrada. - Participación en actividades grupales.
Clase 7	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender las distinciones de la confianza, transparencia y quiebre desde el coaching ontológico, así como su relación con el aprendizaje. - Resignificar el "error" y el "fracaso" a la luz del potencial de aprendizaje de los miembros del propedéutico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confianza. - Transparencia y quiebres. - "Error" y "Fracaso": - Aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial (control). - Centramiento. - Presentación de distinciones.. - Actividades grupales ilustrativas de las distinciones compartidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de confianza. - Transparencia. - Quiebre. - Presentación de "error" y aprendizaje. - Música de apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Control de entrada. - Participación en actividades grupales.

Cada módulo contempla una calificación final, que se calculaba de la siguiente forma:

Lenguaje	Matemática	Gestión personal
- Nota bonificada en evolución, comparación pre-test y pos-test : 60%. -Talleres (4): 10% por taller.	- Promedio de 6 talleres: 10%. - Promedio de 2 controles: 20%. - Nota Bonificada en evolución y comparación pre-test y pos-test: 70%.	- Promedio de tareas: 35%. - Promedio de controles: 35%. Trabajo: 30%.

Modelo de Calificación

El modelo de calificación surge, dado que se detecta en la generación 2013 un incremento del pre-test al pos-test en el módulo de matemática de 5 puntos promedio, pero 6 puntos promedio por debajo de la nota 4,0, en una escala de 1,0 a 7,0. Otro motivo es que se detectan aptitudes acordes con el perfil de un estudiante de futuro ingreso a la universidad, cumpliendo con un alto rendimiento escolar en contexto y caracterizándose por la motivación, el liderazgo y las habilidades superiores para el estudio (Gil y Bachs, 2010), pero con dificultades académicas que no permiten aprobar con una calificación en el módulo de matemática del programa. Es así que surgen los siguientes cuestionamientos y reflexiones: si a través de la vida evolucionamos, aprendemos, nos adaptamos y modificamos nuestras actitudes, ¿por qué no tomar en cuenta esto en otros procesos? Y otra pregunta muy relevante desde la importancia de considerar aspectos de justicia: ¿Es justo que una calificación final sea bonificada en la misma cantidad numérica si las notas que la componen son más distantes (evolución) o si sus cifras son más cercanas a la nota máxima?

Los objetivos de este modelo apuntan a calificar un proceso de 16 sábados, considerando factores de constancia y progreso en el programa, además de seleccionar a estudiantes de alto rendimiento escolar para ingresar a la UCSC, con aptitudes acordes para el éxito académico.

Así el modelo de calificación quiere dar respuesta a la pregunta ¿Cómo calificar a un estudiante que no posee los contenidos mínimos obligatorios en matemática y que es intervenido durante 16 semanas en cuarto año de enseñanza media en el módulo de matemática del Programa Propedéutico? Para responder esta interrogante se debe considerar la duración del módulo (22 horas, 30 minutos), la superación individual a corto plazo, el cambio de contexto (de escuela a universidad), los apoyos académicos con menor cantidad de horas de clases expositivas y mayor cantidad de trabajo grupal e individual y el no perder la rigurosidad académica sin perjudicar la calificación y los contextos.

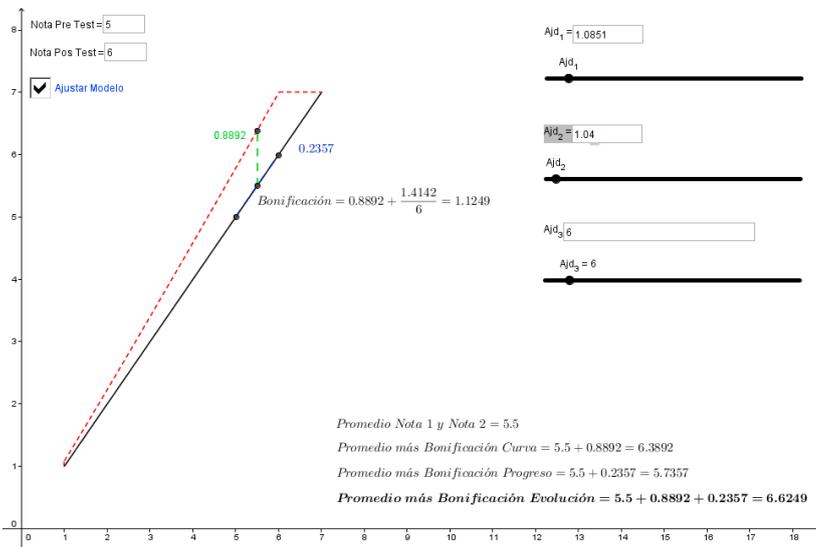
La estructura de este modelo de calificación tiene elementos del modelo del Ranking de Notas instaurado por el Consejo de Rectores de Chile en el proceso de admisión 2012 y se basa en la evolución de la calificación del estudiante en este periodo, donde esta evolución se entiende como la capacidad de captar rápidamente y responder correctamente el mismo tipo de pregunta (pre y pos-test) después de participar del módulo de matemática del Programa Propedéutico UCSC.

Lo siguiente corresponde a la norma de cálculo de calificación con evolución entre pre-test y pos-test, utilizando el modelo geométrico que se muestra en el ejemplo:

- Sin bonificación: esta situación sucede cuando el estudiante no evoluciona o se mantiene entre las calificaciones del pre-test y pos-test
- Con bonificación: esta situación acontece cuando el estudiante evoluciona entre las calificaciones del pre-test y pos-test. Aquí se consideran los siguientes factores:
 - Bonificación curva: se bonifica en términos del tramo de notas, es decir, a mayor nota promedio aumenta en más grados la calificación (representada por la recta paralela al eje vertical de color verde en el ejemplo).

- **Bonificación progreso:** Sumado a lo anterior, se bonifica qué tanto el estudiante ha superado su propia calificación, esto es, a mayor diferencia entre la primera y la segunda nota, mayor es la bonificación (el cálculo es relativo a la distancia entre los dos puntos y este valor dividido por un factor -6 enteros en el caso del ejemplo– se representa por la recta azul).
- **Modificación de bonificación:** El modelo geométrico es ajustable, ya que el calificador puede tomar la decisión de modificar el grado de bonificación aumentando o disminuyendo los factores de “bonificación curva” (Ajd1 y Ajd3) o de “bonificación progreso” (Ajd2).

A continuación se ilustra un caso donde en el pre-test se obtiene nota 5,0 y en el pos-test se obtiene nota 6,0. En la imagen se muestra la forma de cálculo de la nota final con los dos tipos de bonificación (curva y progreso):



Este modelo gráfico fue realizado en el software matemático GeoGebra y puede ser revisado en detalle en <http://ggbtu.be/mI7gxtNx6>.

Este modelo se aplicó a las generaciones 2013 y 2014 en el Programa Propedéutico. La generación 2013 aprobó a un 53% de estudiantes, que no habría aprobado en el módulo de matemática si se considerara solamente el promedio, permitiendo el ingreso del 73% de los estudiantes vía admisión especial a la UCSC.

Comentario final

La educación en Chile está sufriendo cambios consistentes, lo que se refleja en las políticas públicas en educación que se están llevando a cabo. Es necesario reconocer que el propedéutico es sólo un programa de transición dentro de las mejoras de inclusión a la educación superior, y que el actual Gobierno ha tomado como desafío propio a estos programas dándoles nuevos enfoques y un nuevo nombre, Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), que hoy está tomando la experiencia de los programas propedéuticos UNESCO a mayor escala y con financiamientos del ministerio de educación (lo que, a diferencia del propedéutico, surgía de la propia voluntad de las instituciones). Esta propuesta pretende sistematizar largas conversaciones en torno a cómo calificar a los estudiantes en un periodo corto y sistematizar el trabajo realizado por el equipo del Programa Propedéutico UCSC.

Finalmente, es importante valorar el trabajo de la Universidad de Santiago de Chile en este ámbito, ya que fue la institución pionera en instalar el programa y en reconocer el talento académico en contexto, y además porque fue en esta universidad, en el 1º Congreso de Inclusión en la Educación Superior, donde se presentó este trabajo en el año 2014.

Bibliografía

- Gil, F.J., Paredes, R., y Sánchez, I. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. Centro de Políticas Públicas UC.
- González, L. (2014). Propuesta del módulo matemática para la Red Propedéutica de Universidades, Universidad de la Frontera.
- Gil, F.J. y Bachs, J. (2009). Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva. Santiago: Propedéutico USACH-UNESCO.

