

## Capítulo V.

### Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior

**María Constanza Ayala Reyes  
Claudio Castro Salas  
Verónica FernándezLübbert  
Gonzalo Gallardo Chaparro  
Chantal Jouannet Valderrama  
Karla Moreno Matus**

## V. Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior

### Introducción

La equidad fue tema central en el informe “Educación Superior en Chile” del año 2009 (OCDE), el cual daba cuenta de tensiones constantes al interior del sistema de educación superior chileno, descritas como parte de los complejos nudos por resolver tanto en la gestión pública como privada del mismo. Por un lado, se describía la sostenida desigualdad de oportunidades de acceso que constituye a la educación superior en Chile como un ámbito de participación limitado -pese a su importante masificación- y por otro, a la baja capacidad para retener a sus estudiantes que el propio sistema manifiesta, quedando en deuda la continuidad y titulación oportuna de sus estudiantes.

En los capítulos anteriores de este libro se ha dado a conocer el perfil y características principales de la población estudiantil que actualmente participa de las distintas instituciones de educación superior en Chile, dando cuenta de su diversidad y cambios de los últimos años. Pero, ¿cuánto se han modificado las instituciones de educación superior para recibir a sus nuevos estudiantes? ¿Cuánto conocen a su nueva población? ¿Qué estrategias desarrollan para facilitar su retención y desarrollo?

Este capítulo ofrecerá una mirada desde el presente hacia el futuro próximo en relación con las prácticas institucionales de acceso, apoyo y retención estudiantil desarrolladas en instituciones de educación superior chilenas. Hoy en día, cuando la palabra inclusión acompaña prácticamente todo discurso público, demanda estudiantil, esfuerzo académico y política institucional ligada a educación, resulta necesario tomar perspectiva y revisar el porqué de la necesidad de promover -desde las instituciones- acciones de bienvenida y acompañamiento hacia los estudiantes, procurando su integración y proyección académica.

Se presentarán, en primer término, conceptualizaciones y experiencias internacionales relevantes ligadas a la acogida que distintas instituciones ofrecen a sus estudiantes. Posteriormente, se describirá la situación nacional al respecto, para luego ahondar en fundamentos teóricos que sustentan la relevancia de articular medidas de atención institucional hacia los nuevos estudiantes. Para finalizar, se ofrecerán los principales resultados de una indagación exploratoria desarrollada en instituciones de educación superior nacionales acerca de sus políticas y prácticas de acogida institucional, en función de ilustrar el momento actual y los desafíos futuros que esta temática supone para el sistema de educación superior chileno, en sus diversas instituciones (universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales).

### 1. Reseña general. Contexto internacional

Entre el año 2000 y el 2010, a nivel mundial el número de estudiantes en educación superior aumentó en 53%, alcanzando más de 150 millones de estudiantes (Altbach, 2010). Si se considera a los países OCDE, la proporción de estudiantes que ingresaron a la educación terciaria subió en promedio 25 puntos porcentuales entre 1995 y 2010 (OCDE, 2012). Claramente la educación superior ha dejado de ser un nivel de formación para pocos, creciendo y ampliándose con la incorporación progresiva de jóvenes de niveles socioeconómicos bajos, primera generación en sus familias y personas pertenecientes a grupos minoritarios antes excluidos.

Si bien esta masificación constituye un avance en relación con la democratización del acceso a la educación superior, existe a la vez otra realidad menos auspiciosa: los porcentajes de estudiantes que permanecen en el sistema y finalmente terminan sus estudios son bajos. Por diversos factores, ya sea económicos, vocacionales, falta de preparación académica, dificultades para integrarse efectivamente, entre otros, muchos estudiantes que ingresan al sistema, no se gradúan. Aun cuando las cifras de retención y graduación entre países son difíciles de comparar (por la diversidad de los sistemas y fórmulas de cálculo de los indicadores), vale la pena considerar como referencia la tasa de graduación promedio en los países OCDE. En los últimos años, el promedio de estos países ha sido aproximadamente del 39%, considerando cifras que bordean el 25% en el caso de México, Arabia Saudita y Turquía, y a 50% o un poco más en Australia, Dinamarca, Islandia, Polonia y Reino Unido (OCDE, 2012).

Esta situación de bajas tasas de graduación ha sido reconocida por muchos países y organismos internacionales, generando cierta preocupación, ya que el paso por la formación terciaria sin la obtención de un título puede conllevar pocos beneficios para los estudiantes y un gasto (y deuda) familiar y/o estatal importante. Para los que ingresan y sí terminan, la situación en general es diferente, reportado en mayores oportunidades, reconocimiento en lo laboral y mejores sueldos.

Es así como el foco de las acciones institucionales a nivel internacional no está puesto solamente en el acceso, sino también en la permanencia y la graduación. Esta situación, en algunos países, se ha estado estudiando y abordando desde hace más tiempo que en otros. En EE.UU., por ejemplo, existe conciencia en la necesidad de estudiar la problemática detrás de las tasas de deserción e implementar diversas estrategias como un esfuerzo por cambiar estas cifras (Tinto y Goodsell, 1993).

A nivel de políticas públicas, cabe destacar el creciente nivel de priorización que se le ha dado a esta materia en diversos países. Una de las políticas más frecuentes es el apoyo económico a los estudiantes, ya sea a través de becas o créditos con el

fin de facilitar el acceso e influir positivamente en la permanencia y graduación de los estudiantes. Otra importante medida ha sido el desarrollo de políticas específicas como parte de la labor de los ministerios responsables o la incorporación de líneas de trabajo en los Planes de Desarrollo Estratégicos en Educación Superior. A modo de ejemplo, en Inglaterra existe la Oficina para Equidad en el Acceso, organismo público independiente abocado a promover y resguardar la equidad en el acceso a educación superior para grupos de bajo nivel económico y sub representados, luego de la introducción de aranceles más altos en los años 2006 y 2007<sup>76</sup>. Actualmente esta oficina, junto al Consejo de Financiamiento de Educación Superior del mismo país, trabaja con instituciones de educación superior en el desarrollo de una nueva estrategia nacional que abarque no solo el acceso, sino también el éxito estudiantil.

Además de lo expuesto, resulta relevante el apoyo financiero dirigido a las instituciones de educación superior (IES) para el desarrollo de acciones de acogida a sus nuevos estudiantes. En Australia, el Programa de Apoyo a la Equidad en Educación Superior entrega fondos a programas que las IES han desarrollado para abordar la equidad (Van Stolk, 2007). En Irlanda, desde el año 2000, la máxima autoridad en educación superior cuenta con una iniciativa denominada Retención Estudiantil, a través de la cual entrega recursos a programas pilotos en las instituciones de educación superior para entender de mejor manera las causas de la deserción estudiantil y cómo aumentar la retención (Van Stolk, 2007). En el caso de EE.UU., el Ministerio de Educación mantiene el Programa de Servicios de Apoyo Estudiantil cuyo propósito es aumentar la retención y tasa de graduación de estudiantes universitarios. A través de un fondo competitivo, las IES se adjudican recursos para desarrollo académico, iniciativas de apoyo y motivación a estudiantes para que terminen exitosamente sus estudios<sup>77</sup>. En el mismo país, la National Science Foundation, en conjunto con la NASA, han financiado la iniciativa Model Institutions of Excellence (MIE Program), cuyo propósito fue apoyar estrategias durante más de diez años en varias instituciones de educación superior norteamericanas que permitieran aumentar el acceso y la graduación de estudiantes de grupos minoritarios en las áreas de ciencia e ingeniería. Este programa logró resultados muy interesantes, incluyendo el aumento de número de graduados<sup>78</sup>.

Por otra parte, se han formado organismos independientes que tienen como misión trabajar en torno al éxito de los estudiantes en educación superior y que ayudan a difundir información al respecto y participan en el financiamiento de estudios e

<sup>76</sup> Para más información, revisar la página institucional de la Oficina para Equidad en el Acceso: <http://www.offa.org.uk>

<sup>77</sup> Para más información, revisar la página institucional del Ministerio de Educación estadounidense: <http://www2.ed.gov/programs/triostudsupp/index.html>

<sup>78</sup> Para más información, revisar la página institucional de la National Science Foundation: [http://www.nsf.gov/news/news\\_summ.jsp?cntn\\_id=110124](http://www.nsf.gov/news/news_summ.jsp?cntn_id=110124)

iniciativas en las instituciones. Por ejemplo, Lumina Foundation, fundación privada en EE.UU., focalizada exclusivamente en aumentar el éxito de norteamericanos en educación superior, tiene por misión aumentar la proporción de norteamericanos con diplomas, certificados y credenciales de calidad a un 60% al año 2025<sup>79</sup>.

Siendo prioridad internacional la retención y éxito de los estudiantes, el aporte de diversas organizaciones y políticas macro en los niveles Ministeriales u otros, parece ser importante considerar el apoyo a las instituciones de educación superior para el desarrollo de iniciativas de acogida y apoyo estudiantil. Si se considera, por ejemplo, el modelo Geométrico de Persistencia y Éxito Estudiantil de Swail, el quehacer de las IES en esta materia es uno de tres factores relevantes, junto a los factores cognitivos y sociales (Swail, Redd y Perna, 2003). Este modelo coloca al estudiante en el centro, supone que es importante por tanto conocerlo y considerar la dinámica entre lo cognitivo, social e institucional, ayudando a dilucidar el rol de la institución en la experiencia del estudiante y qué es lo que finalmente puede hacer una institución por ayudarles a terminar sus estudios.

En el mismo sentido, Cathy Engstrom y Vicent Tinto (2008), en su artículo titulado “Acceso sin apoyo no es oportunidad”, colocan el foco de lo que constituye efectivamente una oportunidad y lo fundamental del factor institucional en la retención y éxito de sus estudiantes.

Estas iniciativas de apoyo no surgen solo desde mecanismos institucionales particulares, sino también desde acciones del Estado y la existencia de políticas que impulsan estas preocupaciones desde el más alto nivel. En Chile, la generación de políticas institucionales en relación con la retención universitaria han surgido desde las IES, otras han sido promovidas por acciones directas y orientaciones desde el Estado. A continuación se profundizará en esta línea.

## 2. Reseña general. Contexto nacional

Según la reforma de la educación superior del año 1981, las instituciones de educación superior en Chile se clasifican en tres grupos<sup>80</sup>: a. Universidades -59 instituciones a lo largo del país-, las cuales ofrecen carreras profesionales y técnicas con la capacidad de otorgar grados académicos; b. Institutos profesionales (IP) (45 instituciones), quienes imparten carreras profesionales y técnicas, pero no pueden entregar grados académicos; y c. Centros de formación técnica (CFT) (64 instituciones), que ofrecen

<sup>79</sup> Para más información, revisar la página institucional de Lumina Foundation: <http://www.luminafoundation.org>

<sup>80</sup> Importante considerar que existen diversos tipos de clasificación de instituciones de educación superior, dentro del cual se destaca el propuesto por Torres y Zenteno (2011).

carreras técnicas. Dentro de las universidades se identifican tres agrupaciones: estatales (16), particulares con aporte del Estado (9) y privadas (35)<sup>81</sup>.

Al igual que en la situación mundial, la matrícula de educación superior en Chile ha sufrido una expansión considerable durante las últimas décadas, pasando de cerca de 117.000 estudiantes en 1980 a 989.000 estudiantes en 2011 (SIES, 2011). Dicho crecimiento ha estado asociado a la privatización y desregulación del sistema, focalizándose en jóvenes provenientes de sectores de ingresos medios y bajos que acceden principalmente a instituciones no selectivas, muchas de ellas con baja o nula acreditación (Torres y Zenteno, 2011). Esta situación se encuentra segmentada entre los distintos grupos socioeconómicos según tipo de institución a la que acceden.

La masificación de la educación superior en Chile se ha visto impulsada, principalmente, por la inversión privada desarrollada por cada familia en educación superior para sus hijos y el aumento explosivo de las IES privadas. La presencia del Estado ha sido subsidiaria en relación con el alto aporte que cada familia ha desarrollado para financiar las carreras técnicas o profesionales de sus hijos. Justamente, han sido los altos grados de endeudamiento de los jóvenes y sus familias uno de los detonantes de las movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011.

Otra arista importante de las demandas del movimiento estudiantil, tiene que ver con los mecanismos de acceso a la educación superior, donde las instituciones universitarias poseen mecanismos de selección centrados principalmente en pruebas estandarizadas, mientras las instituciones técnicas definen otros parámetros, menos exigentes.

## 2.1 Mecanismos de acceso a la educación superior

Desde la creación del Aporte Fiscal Indirecto (AFI) en el año 1981 -a través del cual se define la asignación de fondos públicos para las universidades que reciban a los 27.500 estudiantes que obtienen mayor puntaje entre las pruebas estandarizadas de lenguaje y matemáticas (PAA/PSU)-, el paradigma predominante para evaluar excelencia académica al momento de seleccionar quiénes llegan a la educación superior ha sido, justamente, el resultado de los postulantes en dichas pruebas de selección. El puntaje que obtienen los estudiantes no solo define a los que serán seleccionados por las instituciones más selectivas, sino que también a quienes pueden acceder a las becas de financiamiento otorgadas por el Estado.

<sup>81</sup> La matrícula total al año 2012, en el caso de las universidades corresponde a 631.608, en los IP a 293.519, y los CFT a 140.031. Sobre la retención de estudiantes, al año 2010, en las universidades alcanzó un 77,5%, en los IP a 64,3%, y en los CFT a 64,7%. Para el mismo año, sobre la dependencia administrativa de los colegios desde los que egresaron los estudiantes, en el caso de los municipales, la retención alcanzó el 70,1%, en particulares subvencionados fue de 73,3% y en particulares pagados 80,4% (SIES, 2013).

De esta manera, la calidad del sistema de educación superior se ha concebido, hasta ahora, como un elemento disociado de la equidad. Sin embargo, desde comienzos de siglo se han desarrollado distintas iniciativas con el objetivo de llevar a cabo acciones en diversos niveles para asegurar igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y egreso a todos los estudiantes con los méritos académicos para proseguir estudios superiores, provenientes de todos los establecimientos educacionales del país, sin importar su situación socioeconómica.

Es así como en forma pionera, desde el año 1992 al 2004 la Universidad de Santiago bonificó con un 5% adicional el puntaje ponderado de ingreso obtenido por los estudiantes con NEM (notas de enseñanza media) en el 15% superior del ranking de notas de sus colegios de origen, sin importar si estos tenían dependencia municipal, subvencionada o particular pagada<sup>82</sup>. Esta medida benefició a más de 15.000 estudiantes durante ese periodo<sup>83</sup>.

En el año 2006 se crea la Beca de Excelencia Académica (BEA), alzándose como la primera beca que no consideraba los resultados en las pruebas de admisión, sino que exclusivamente la excelencia en el rendimiento escolar de los beneficiarios. La BEA está dirigida a estudiantes del primer al cuarto quintil de ingresos, con rendimiento dentro del mejor 7,5% de su generación. Ese mismo año se lanzan los cupos supernumerarios, vacantes especiales exclusivas a estudiantes con beca BEA que no alcanzan el puntaje de corte para ingresar a la carrera de su preferencia.

En 2007 se crea el Propedéutico “Nueva esperanza, mejor futuro” en la Universidad de Santiago, programa desarrollado en el marco del Programa Liceos Prioritarios del Ministerio de Educación de Chile, y en asociación con OREALC-UNESCO, Fundación Equitas y Fundación Ford<sup>84</sup>. Al año 2012, ya hay 16 universidades chilenas que dictan el Propedéutico UNESCO. Durante los últimos años, otras universidades han creado mecanismos especiales de selección con el objetivo de diversificar sus matrículas y promover la inclusión<sup>85</sup>.

<sup>82</sup> Información obtenida del programa PAIEP-USACH, <http://www.paiep.usach.cl>

<sup>83</sup> Lamentablemente, el año 2004 el Consejo de Rectores definió no permitir bonificación de ningún tipo.

<sup>84</sup> El Propedéutico es una vía de ingreso a la universidad dirigido a alumnos de 4º medio que han obtenido un promedio de notas entre 1º medio y el primer semestre de 4º medio dentro del 10% de mejor rendimiento de cada curso. Si los estudiantes asisten a todas las sesiones tienen la posibilidad de ser eximidos de la PSU ingresando directamente al Bachillerato.

<sup>85</sup> Es el caso de la Universidad de Chile, con su “Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa”, que al año 2013 ha permitido el ingreso de más de 300 estudiantes en 27 carreras; también presente en la Pontificia Universidad Católica, cuya Escuela de Ingeniería impulsó el año 2011 el programa “Talento + Inclusión”, que durante el proceso de admisión 2013 contempló la incorporación de nueve carreras; o la Universidad Diego Portales y su “Programa de Equidad”, creado durante el año 2012.

El hito más relevante para las políticas de acceso en universidades ocurrió en el proceso de admisión 2013, año en que el Consejo de Rectores decide incluir dentro de las variables consideradas para el acceso a la educación superior el ranking de notas, además de las NEM y los resultados en las pruebas PSU (matemáticas, lenguaje, historia y ciencias). Esta medida tuvo como consecuencia que 4.000 estudiantes de excelente trayectoria escolar, que no hubiesen sido aceptados en sus carreras de preferencia, hayan ingresado.

## 2.2 Retención en educación superior en Chile

El crecimiento de la matrícula en educación superior, además de la implementación de nuevos mecanismos de acceso, ponen en relieve una preocupación adicional: los altos niveles de deserción estudiantil en Chile, que de acuerdo a datos del Consejo Nacional de Educación para instituciones técnicas y universitarias entre los años 2004-2009 (CNED, 2010), alcanza cifras cercanas al 30% en primer año y casi un 50% si se considera la duración completa de las carreras. Cabe destacar que los resultados son mejores en universidades que en instituciones técnicas (SIES, 2010).

La retención estudiantil ha sido definida como el conjunto de acciones que desarrolla el aparato educativo de una institución para asegurar la trayectoria completa del estudiante y apoyar su proyecto de vida. Los programas de retención procuran así las garantías para la terminación de los diferentes ciclos y etapas en los tiempos establecidos, brindando el conocimiento necesario y el desarrollo de habilidades y actitudes imprescindibles para desenvolverse en la vida (OEAAICD, 2006). Es importante mencionar que la retención está directamente vinculada con procesos originados al interior de las IES, tales como apoyo financiero, programas de bienestar estudiantil, servicios académicos, programas de promoción y admisión, y aquellos que buscan generar mejoras en los procesos curriculares y pedagógicos (Pineda, Pedraza y López, 2011).

En un intento por promover las iniciativas de apoyo al éxito estudiantil, en el año 2006 el MINEDUC incorporó entre las líneas de apoyo del Concurso del Fondo de Innovación Académica, una destinada al “Diseño de Planes Experimentales de Nivelación de Competencias Básicas para Estudiantes Desfavorecidos”, línea que sin duda fue un detonante para que muchas instituciones comenzaran a elaborar estrategias en torno a este desafío. Las propuestas debían incluir estrategias de nivelación para estudiantes, capacitación docente, innovación curricular y metodológica, evaluación inicial y final de competencias y articulación docente, destinadas a favorecer la eficiencia docente y mejorar los resultados de aprendizaje, sin afectar negativamente los tiempos de titulación de los estudiantes.

Los esfuerzos realizados en esta materia por el MINEDUC, que también incorporaron Convenios de Desempeño, y la proliferación de iniciativas de ingreso especial para estudiantes talentosos de contextos desfavorecidos implementadas por distintas instituciones, motivaron el lanzamiento, en el año 2011, de las Becas de Nivelación Académica (BNA), con el objetivo de mejorar las competencias y acortar las brechas de estudiantes de primer año egresados de establecimientos municipales, particular subvencionado o de administración delegada, provenientes de los tres primeros quintiles de nivel socioeconómico y que se hayan matriculado en alguna institución de educación superior con programas de nivelación previamente certificados.

En los últimos años se han multiplicado las iniciativas que buscan generar igual oportunidad en el acceso, permanencia y egreso a todos los estudiantes meritorios que acceden a la educación superior. Dichos esfuerzos, que cada vez cobran más relevancia, requieren ser compartidos entre las distintas instituciones, de tal manera que se produzcan avances en su sistematización y, especialmente, en su evaluación. Existen notables aportes en esta materia, como las experiencias de las cuales da cuenta el libro editado por CINDA (2010) “Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria”, las Jornadas de Apoyo Institucional a estudiantes universitarios<sup>86</sup>, además del trabajo de la Fundación Equitas, que ha nutrido desde hace años el debate y acciones en múltiples instituciones sobre la profundización de la equidad educativa.

## 3. Acciones de acogida y apoyo a nuevos estudiantes como deber de las instituciones de educación superior

La explosiva ampliación de la cobertura de la educación superior en Chile, fenómeno mencionado en variados momentos en este capítulo, “no solo significa mayor número, sino alumnos distintos: edad, género, condiciones económicas, calificaciones, capital cultural y expectativas” (Aequalis, 2011: 11). Estas, entre otras características, han pasado a ser variables a considerar por las comunidades educativas a la hora de pensar a quiénes educan y elegir los mejores caminos para involucrarlos, promoviendo su adherencia y retención dentro del sistema educativo.

Según UNESCO (1998; 2009), una educación superior de calidad debe ser capaz de dar respuesta a los cambios que ha experimentado como sistema, especialmente en lo referente a la masificación de su población, adoptando un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, teniendo en cuenta las necesidades de educandos cada vez más diversos, considerándolos como el centro y los protagonistas del proceso de renovación y cambio en desarrollo. Tanto como se debe mejorar el acceso a la

<sup>86</sup> Organizadas por la Universidad Austral y la USACH en Valdivia, el año 2011, y en su segunda versión por la Pontificia Universidad Católica, la Universidad de Chile, la Universidad Austral, la USACH y la Universidad del Bío-Bío, en Santiago, 2013.

educación superior, se deben generar condiciones para que quienes lleguen a esta formación desde contextos socialmente desfavorecidos puedan integrarse y culminar sus estudios. Según Astin (1991), la calidad en educación superior “es la capacidad de desarrollar al máximo los talentos de la institución y de todas las personas que participan en ella (estudiantes, académicos, autoridades, personal de apoyo, comunidad del entorno) en un marco de equidad” (Astin, 1991).

Las diversas problemáticas que pueden afectar las trayectorias académicas de los estudiantes y sus consecuencias –la “repetencia” de cursos o la salida de la carrera elegida– deben ser entendidas como ámbitos de responsabilidad compartida entre los estudiantes y la institución de educación superior que los recibe. No es posible “privatizar” el fracaso académico como si este fuera de exclusiva responsabilidad del estudiante. A las instituciones les corresponde “la provisión de recursos adecuados para que el alumno alcance los aprendizajes esperados, proceso que incluye también políticas compensatorias” (Donoso y Cancino, 2007: 209).

Resulta necesario, entonces, planificar acciones de bienvenida a los nuevos estudiantes desde la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, profesores y funcionarios), acciones que permitan la integración y continuidad en los estudios de todos quienes lleguen a la educación superior, donde “las instituciones tienen la obligación de generar las condiciones para que, sin discriminación alguna y corrigiendo deficiencias institucionales o estructurales, cada joven (...) pueda vivir soñando realísticamente su formación y proyecto de vida” (Williamson, 2011: 14).

Pensar y actuar de esta forma no es una invitación al paternalismo, frecuente aprehensión institucional frente a propuestas de adaptaciones curriculares inclusivas o sensibles a la diversidad estudiantil. La educación focalizada en grupos homogéneos reproduce las inequidades sociales existentes. La formación profesional en contextos de diversidad genera profesionales más efectivos en sus acciones y más democráticos en su participación ciudadana: la diversidad es necesaria para un mejor desarrollo de los procesos de generación de conocimiento (Bowmann, 2011). La diversidad es una oportunidad para el aprendizaje de todos en educación superior (Sebastián, 2007).

No se trata, entonces, de bajar la exigencia, sino por el contrario, de tomar en serio las diferencias de entrada con las que llegan los estudiantes a la educación superior, ofreciendo estructuras y soportes sobre los cuales ellos, con esfuerzo y dedicación, logren integrarse plenamente a cada comunidad educativa.

Vinculado a lo anterior, un aspecto que valdría la pena revisar, y que por la extensión que podría implicar su abordaje en este espacio se indicará brevemente, refiere a la recurrente asociación -instalada en distintos discursos respecto a la educación

superior y sus participantes- entre “vulnerabilidad” y “fracaso académico”, vínculo que termina resultando sentido común naturalizado para explicar las diferencias en rendimiento entre estudiantes de distinto origen social, explicación que pondría en los estudiantes llegados a la educación superior desde contextos populares la causa de sus problemas de adaptación y permanencia: se adjudica a su extracción socioeconómica, a su “naturaleza social” en específico, la justificación de sus problemas de adaptación académica, siendo signados como sujetos a compensar o “reparar” en base a estrategias “remediales” a ofrecer a ellos por las instituciones. En esta correlación reiterada, instalada en el discurso educativo, se pierde de vista el carácter excluyente que podrían ofrecer los dispositivos de enseñanza, las condiciones de práctica institucionales y el rol de las expectativas de quienes deben recibir y educar a las nuevas generaciones estudiantiles sobre sus resultados de aprendizaje. Este fenómeno se ha identificado previamente en educación secundaria y básica, donde abiertamente “se plantea que el pobre acceso a bienes materiales y culturales limita las posibilidades –e incluso, al parecer, capacidades- de los sujetos de ser educados” (Baquero, Pérez y Toscano, 2008: 15-16).

Así como en contextos escolares no resulta útil –ni justo- atribuir a supuestos déficit portados por los alumnos la razón de un fenómeno complejo como el fracaso académico, de igual manera resulta necesario suspender ese modo de razonamiento al interpretar las causas de la reprobación y deserción de los estudiantes en educación superior, cuestionando de entrada las formas por las cuales las instituciones etiquetan las problemáticas y características de sus estudiantes.

Vale la pena preguntarse: ¿qué se quiere decir al identificar a un estudiante como “vulnerable”? ¿Qué información ofrece dicha categoría sobre las capacidades de aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuánto oculta aquello respecto a la pertinencia y adaptación de las prácticas de integración académica y social ofrecidas por las instituciones?, y además, ¿por qué se denomina desertor al estudiante que abandona una carrera académica, instalando la responsabilidad de dicha decisión en exclusiva en el estudiante, liberando a la institución de parte en tal resultado?

Siguiendo a Baquero, Pérez y Toscano (2008), se entiende que “obviamente, en última instancia, estamos obligados a ponderar en el alumno los efectos de las prácticas educativas o los resultados de un proceso de aprendizaje, pero esto no equivale a considerar que el aprendizaje, como el desarrollo, es un proceso que se puede explicar de modo autosuficiente por procesos internos del individuo” (2008: 25-26). Mirar las prácticas institucionales de acogida y apoyo estudiantil, desarrolladas en distintas instituciones de educación superior en Chile, es la invitación de este capítulo en su conjunto, ofreciendo al tiempo conceptos útiles para pensar el diseño de estas acciones a futuro.

#### 4. Nuevos estudiantes como inmigrantes en la cultura académica de las instituciones de educación superior

Quien se inserta por vez primera en una cultura académica requiere ser alfabetizado, ser incorporado gradualmente en las formas propias de su carrera. Este desafío incumbe a todos los nuevos estudiantes que deben apropiarse del oficio y modo de ser alumno en su contexto de práctica elegido, en una cultura académica específica. Cada comunidad de estudios desarrolla en el tiempo códigos, jergas, modos de leer y pensar la realidad que le son propios, desconocidos de antemano por quienes por primera vez se acercan a ellas. En este sentido, todo nuevo estudiante puede ser pensado como un inmigrante que experimenta el desafío de adaptarse a su nuevo ámbito de desarrollo. Mientras más crípticas sean las formas valoradas de pensar y operar con el conocimiento en su nueva carrera, mayores dificultades enfrentará entonces para ser parte de ella (Carlino, 2005).

La llamada alfabetización académica como objetivo asumido por las instituciones de educación superior al recibir a sus nuevos estudiantes, favorece la adaptación y tránsito del colegio a la nueva institución de sus alumnos. Alfabetizar académicamente implica “que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que -de verdad- puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (Carlino, 2005: 15).

Pensar al nuevo estudiante en general como inmigrante, invita a las instituciones de educación superior a tomar acciones explícitas que favorezcan la participación e integración de sus nuevos miembros, clarificando y transparentando aquello que por años se ha cimentado en tanto modos de operar con el conocimiento, actitudes esperadas y acciones a desarrollar para ser parte de la institución como nuevo estudiante.

El concepto de inclusión resulta útil para pensar en la actitud, procesos y acciones que las instituciones de educación superior pueden instalar en sus prácticas cotidianas con el objetivo de incorporar y facilitar el acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes.

A nivel mundial, el concepto de inclusión se ha instalado desde los años 80 en políticas y planes de los estados miembros de Naciones Unidas, valorando el derecho a la participación de todo integrante de una sociedad en contextos promotores del desarrollo humano (salud, educación, trabajo). Acceder a educación de calidad, salud digna o un trabajo estable no debieran ser privilegios en sociedades fundadas en la protección de los derechos humanos. Al pensar desde la inclusión, toda barrera de entrada o exclusión a instancias de desarrollo humano debe ser atendida y restringida.

Ni el género, ni la discapacidad, ni las creencias u origen social debieran limitar la participación en la sociedad (UNICEF, 2006).

Para UNICEF (2005:16), al pensar en inclusión en la sociedad, se debe considerar lo siguiente:

- a. La inclusión concierne a la identificación y reducción de barreras que ponen obstáculos a la participación.
- b. La inclusión es aprender a vivir, aprender y trabajar juntos; es compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles.
- c. La inclusión no es una estrategia para ayudar a las personas para que calcen dentro de sistemas y estructuras existentes; es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos.
- d. La inclusión no es centrarse en un individuo o grupo pequeño de niños y adultos para quienes hay que desarrollar enfoques diferentes de enseñanza y trabajo.
- e. Inclusión es un proceso, una interminable búsqueda de la comprensión y respuesta a la diversidad en la sociedad.

En el campo educativo, en específico, al entender la inclusión como un proceso, cuya meta al largo plazo es la construcción de una sociedad que aprende, vive y se desarrolla en diversidad, las situaciones estructurales o históricamente sostenidas de discriminación y exclusión deben ser abordadas de manera particular, con acciones que pongan énfasis en la reducción de las barreras de entrada a la participación. Estas acciones concretas se denominan acciones afirmativas, las que, en general, son entendidas como medidas acotadas orientadas por la justicia y equidad como principios, cuya meta es asegurar igualdad de oportunidades mediante trato preferencial a grupos sociales que experimentan algún tipo de discriminación o exclusión en el acceso a bienes o servicios, producto de la existencia de relaciones desiguales “por razones ajenas a su voluntad, como la raza, origen étnico, lengua, lugar de residencia, condición económica, entre otros, y que les coloca en situación de desventaja frente al resto de miembros de la sociedad” (Reynaga, 2011: 153).

Esta mirada, si bien necesaria en la apertura de las instituciones de educación superior hacia la diferencia, sostiene el énfasis en las características de los estudiantes como posible causa de sus dificultades a prevenir, y podría ser complementada con la observación de las mismas instituciones y sus acciones de acogida como potenciales áreas a intervenir y trabajar en función de hacer de estas no solo un lugar que recibe, sino un espacio que asume que la nueva diversidad que acoge la enriquece, que en ella

se encuentra una oportunidad de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes, más que un problema del cual hacerse cargo, invirtiendo en ello tiempo y recursos escasos (Sebastián, 2007). Las instituciones de educación superior deben tomar en cuenta las características de sus nuevos estudiantes, presentadas en este libro en los capítulos precedentes, pero también deben analizar de qué manera sus prácticas, procesos y creencias reflejadas en sus acciones y cultura pueden llegar a representar una barrera excluyente para sus alumnos, y abrirse al cambio, a modificar sus modos tradicionales de relación y bienvenida.

## 5. Encuesta IES 2012-2013

### 5.1 Desarrollo del instrumento exploratorio

En el marco del trabajo dirigido a la construcción de este capítulo, surgió el interés de conocer las acciones que las instituciones de educación superior en Chile realizan actualmente, tanto para conocer a sus nuevos estudiantes como para acompañar sus procesos de acceso y continuidad en este nivel de estudios. Fue por ello que se optó por construir una encuesta para enviar a todas las IES de Chile, con el objetivo de recopilar desde su propia experiencia el desarrollo de estas acciones.

La construcción del instrumento fue un proceso interdisciplinario, recibiendo apoyo de distintos participantes del foro Aequalis. La encuesta definitiva tuvo por objetivo identificar, en las IES de Chile (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), prácticas ligadas con:

- a. El conocimiento y caracterización de los estudiantes de primer año.
- b. El desarrollo de acciones de apoyo institucional (psicosocial y/o académico) hacia estudiantes en sus primeros años.
- c. Innovaciones ligadas con la docencia universitaria en primeros años.

La encuesta fue enviada a las IES de Chile desde el foro Aequalis -vía Internet- en octubre de 2012, utilizando la plataforma online surveymonkey<sup>87</sup>. Tras enviar nuevos recordatorios a las IES convocadas en noviembre y diciembre, la recopilación de respuestas se cerró en enero de 2013. En el envío de la encuesta, dirigida a cada rector inicialmente, se solicitaba a cada IES identificar a un profesional encargado de los procesos de recepción y apoyo a los estudiantes, para que contestara la encuesta.

Los resultados que a continuación se ofrecen corresponden a las respuestas de 43 [instituciones de educación superior en Chile \(22 universidades, 12 centros de formación](#)

<sup>87</sup> Para más información revisar: [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)

técnica y 9 institutos profesionales), de las cuales la mayor parte se encuentra en la Región Metropolitana (18 universidades, 5 CFT y 9 IP), seguidas en presencia por instituciones de la región de Valparaíso (2 universidades y 1 CFT). No participaron de la encuesta instituciones de cinco regiones: Arica y Parinacota; Tarapacá; O'Higgins; Aysén; y Magallanes.

Dado lo acotado de la muestra alcanzada, resulta necesario consignar que la información recopilada debe ser considerada como un esfuerzo exploratorio en el afán de generar un insumo empírico para la discusión que este capítulo propone, a saber, poner en relieve la importancia de las acciones de acogida ofrecidas por las IES a sus nuevos estudiantes, entendiendo que calidad y equidad son dos componentes indisolubles de una educación superior orientada hacia la búsqueda de justicia e igualdad como principios.

Más allá de verificar las tendencias recopiladas, resulta necesario realizar nuevas indagaciones en las IES del país respecto a estas temáticas, para poner en tensión los resultados que a continuación se ofrecerán, organizados en tres grandes temáticas: a. Conocimiento de los estudiantes, b. Acciones de acogida ofrecidas a estudiantes nuevos y c. Seguimiento a las trayectorias estudiantiles.

### 5.2 Resultados encuesta IES 2012-2013

#### Conocimiento de los estudiantes

##### a. Acciones orientadas a conocer y caracterizar a estudiantes

37 de las instituciones encuestadas (88,1%) manifestó realizar acciones para conocer y caracterizar a sus estudiantes de primeros años, siendo a su juicio las dimensiones más relevantes a indagar las habilidades de razonamiento matemático y las habilidades comunicativas. La dimensión que generara menor interés en las IES encuestadas fue conocer el gusto por el estudio (11) de los nuevos ingresantes.

Ningún IP declaró realizar indagaciones ligadas a conocer los estilos de aprendizaje de sus nuevos estudiantes. Por otro lado, las universidades indicaron, en mayor medida, realizar acciones orientadas a conocer los hábitos de estudio de sus estudiantes nuevos, en contraste con los IP y CFT participantes del estudio.



**b. Identificación académica de estudiantes: instrumentos y fuentes**

Del total de instituciones encuestadas, 41 (91,1%) señaló utilizar instrumentos de evaluación diagnóstica para caracterizar académicamente a sus estudiantes. Los instrumentos más utilizados referidos por las instituciones corresponden a: test de habilidades lecto-escritura (26) y test de habilidades matemáticas (29), siendo los menos utilizados: test de exploración vocacional (5) y encuestas respecto a grupos de participación en enseñanza media (5).

Al segmentar las respuestas recibidas por ubicación geográfica de las instituciones, se mantiene la tendencia general. Lo mismo sucede al comparar por tipo de institución, aunque en los IP se destaca un énfasis (en términos porcentuales, 85,7%) en el uso de entrevistas personales para conocer académicamente a los nuevos estudiantes.

Sobre las fuentes a las cuales recurren las instituciones educativas encuestadas para conocer académicamente a sus estudiantes, la más utilizada es el puntaje PSU (23) y la menos considerada, el puntaje SIMCE del colegio de egreso (3). Contrastando por tipo de instituciones, estas presentan diferencias: las universidades utilizan en gran medida el puntaje PSU (21), los CFT (4) encuestados tienden a manejar los rankings de los estudiantes al primer semestre de formación en su institución, situación similar a la de los IP (4), donde la información académica se construye principalmente desde rankings elaborados luego del primer semestre de ingreso. La utilización de distintos mecanismos de ingreso por institución podría explicar esta diferencia.

**c. Identificación socioeconómica de estudiantes: indicadores y fuentes**

Respecto a la caracterización socioeconómica de los estudiantes realizada por las instituciones encuestadas, 37 (86%) afirman realizar acciones orientadas a dicho objetivo, utilizando como principales fuentes de información: el quintil de ingreso autónomo familiar (24), entrevistas de asistente social (23) y la comuna de origen (20). La fuente de información que presentó menor uso por parte de las instituciones fue la encuesta CASEN (5).

Al contrastar por tipo de institución, el comportamiento declarado resulta similar, con leves diferencias: universidades utilizan en mayor medida la entrevista con asistente social (16), quintil de ingreso autónomo familiar (15), encuesta perfil estudiantil (12) y comuna de origen (12), como fuentes para caracterizar socioeconómicamente a sus estudiantes. En el caso de los CFT son la comuna de origen (5), quintil (4), nivel socioeconómico colegio de egreso (4) y entrevista

asistente social (4) las fuentes más utilizadas. Por último, en los IP se presenta como principal indicador utilizado el quintil de ingreso autónomo familiar (5).

**d. Estudiantes en “situación de riesgo”: perfil y principales características**

Al consultar a las IES participantes acerca de la existencia de algún grupo o perfil de estudiantes “en situación de riesgo” (de rezago o deserción), que signifique mayor preocupación para la institución, el 95,2% manifestó sí identificar entre sus alumnos a estudiantes en tal situación.

Se preguntó entonces, de forma abierta, respecto a las principales características con las que asociarían en las IES a estudiantes en “situación de riesgo”. A continuación se ofrecerán algunas de las respuestas recibidas, según tipo de institución:

**Universidades:**

- “Alumnos Quintiles I y II, Alumnos con beca de Arancel, con bajos créditos aprobados; menos del 60% en primer año y menos del 70% en cursos superiores. Estudiantes con hijos, sobre todo quintiles I y II”.
- “Los alumnos provenientes de sectores de menor nivel cultural y económico”.
- “Alumnos hijos de temporeros agrícolas y de pequeños agricultores. Alumnos hijos de familias monoparentales -varios hijos universitarios de una misma familia vulnerable”.
- “Primera generación en educación superior, bajas estrategias de estudio, proveniencia de contextos educativos desfavorables, contextos socioeconómicos desfavorecidos”.
- “Estudiantes con debilidades académicas en su formación de enseñanza media, ausencia de hábitos de estudio, déficit en comprensión lectora y razonamiento lógico, con escasa conciencia de sus aspectos por mejorar”.

**Centros de Formación Técnica:**

- “Alumnos trabajadores, son los que mayoritariamente se desvinculan, por condiciones de horarios de trabajo y económicas”.

- “Los estudiantes que resultan con niveles inferiores a los aceptables de los controles de diagnóstico y los que traen conductas de repitencia en el sistema escolar”.
- “Deserción por problemas económicos, problemas laborales (perdida de trabajo o cambio de lugar, cambio de turnos) y problemas familiares”.
- “Sus enormes carencias sociales y económicas / Falta de apoyo social y familiar. Rezago académico”.

**Institutos Profesionales:**

- “Débiles competencias logradas en la enseñanza media. Alto riesgo de pérdida de ingresos económicos”.
- “Vulnerabilidad en términos socioeconómicos. Enseñanza media cumplida, pero de deficitario nivel. Abulia”.
- “Se distinguen diferentes grupos de riesgo: 1) Estudiantes con problemas económicos. 2) Estudiantes que además trabajan. 3) Estudiantes sin hábitos de estudio. 4) Alumnos provenientes de regiones que deben residir en Santiago, alejados de su núcleo familiar 5) Estudiantes inseguros vocacionalmente”.

Como se observa, en la mayor parte de los casos, el perfil de un estudiante en “situación de riesgo” está condicionado, a ojos de las IES, por el nivel socioeconómico del estudiante (a menor NSE, mayor riesgo). Aquel que es observado como vulnerable desde las instituciones, porta en sí tales condiciones, asociadas a su extracción social y debilidades en su formación previa.

Del análisis general de las respuestas recibidas, se distinguen matices entre instituciones, más allá de los puntos en común referidos previamente: las universidades se centran más en los ingresos familiares a la hora de identificar a estudiantes en “riesgo”, no hablan de estudiantes que trabajan. Lo contrario sucede en los CFT e IP, donde, a juzgar por las respuestas recibidas, la presencia del trabajo en paralelo a los estudios emerge como una condición presente entre su estudiantado. Por otro lado, en el caso de los IP se presenta a las deficiencias en educación secundaria de sus alumnos como causa de la condición de riesgo atribuida.

Finalmente, pero en menor medida, transversalmente las instituciones manifestaron que los estudiantes “vulnerables” son quienes poseen bajos hábitos de estudio; además es solo en ese punto donde podrían encontrar un ámbito de intervención efectiva.

**Acciones de bienvenida y apoyo para estudiantes de primeros años**

37 IES afirmaron, al momento de contestar la encuesta, desarrollar acciones de apoyo académico dirigidas hacia sus nuevos estudiantes. Destacan diferentes tipos de acciones:

**Cursos y clases:**

- Propedéuticos (matemáticos, ciencias sociales, comunicaciones)
- Cursos de nivelación de habilidades académicas (primeros años)
- Clases de reforzamiento

**Programas:**

- Programas online de nivelación académica
- Programas remediales (durante la carrera)
- Programa de pares, ayudantías y comunidades académicas

**Talleres:**

- Talleres de estrategias de aprendizaje o hábitos de estudio
- Talleres de desarrollo personal
- Talleres de inducción a la vida universitaria
- Talleres de inglés
- Talleres de presteo laboral

**Otros:**

- Creación de unidades de desarrollo y apoyo al rendimiento del estudiante
- Trabajo con docentes
- Trabajo con profesores guías
- Tutorías de nivelación académica
- Asesorías pedagógicas personalizadas
- Charlas motivacionales

Respecto a la ejecución de acciones de apoyo psicosocial dirigidas hacia los estudiantes, el número de instituciones que señaló realizarlas disminuyó a 26. Porcentualmente, al comparar por tipo de institución, las universidades lideran la incorporación de este tipo de acciones (85,7%).

En un apartado de preguntas posterior, se solicitó a las IES encuestadas describir

acciones de apoyo dirigidas hacia sus estudiantes (de apoyo académico o psicosocial), refiriendo, entre otros aspectos, el nombre de la actividad, sus objetivos, las condiciones de participación en la actividad (voluntaria u obligatoria), el momento en la carrera de los estudiantes en que se implementaría, la existencia de evaluación de ésta y principales resultados.

Tomando en cuenta las diversas experiencias referidas, analizadas de modo transversal, se aprecia que en muchas de estas no se hace referencia a que sean respuesta de un diagnóstico institucional previo de la institución. Relacionado a lo anterior, la gran mayoría de las acciones no presentan un seguimiento y evaluación de cumplimiento en base a indicadores. Lo anterior coincide con lo planteado en el Foro Aequalis, que presenta a la ausencia de una cultura evaluativa instalada en las IES como una dificultad para tomar en cuenta el impacto de las iniciativas de apoyo ejecutadas y realizar seguimiento a indicadores específicos en la evolución en el tiempo de su aplicación. Ahora bien, es posible asumir que el impacto de este tipo de intervenciones de apoyo a los estudiantes deba ser considerado como el resultado de la construcción de un tejido integral de acompañamiento en cada institución hacia su alumnado, más que el logro aislado de una intervención específica.

Por otro lado, la mayoría de las acciones identificadas por las IES encuestadas son voluntarias para los estudiantes, lo que podría implicar una sobrecarga académica añadida al currículum regular, sin asegurar al mismo tiempo que quienes asistan a las actividades sean efectivamente aquellos estudiantes que más lo necesitan.

Finalmente, vale la pena indicar que solo dos instituciones presentaron actividades con docentes como actividad destacada. No se puede determinar si lo anterior se relaciona con ausencia de actividades o que no se valore como un factor importante el desarrollo de los docentes en su nuevo y complejo rol de enseñar a estudiantes de forma inclusiva, en marcos de mayor diversidad. Al respecto sería necesario indagar en mayor profundidad y conocer de qué manera los académicos pueden facilitar la integración de los nuevos estudiantes, considerando que ellos pueden efectivamente generar cambios importantes en la historia de aprendizaje de sus alumnos, teniendo la capacidad de motivar en sus alumnos el deseo por aprender y fortalecer el sentido de pertenencia respecto a sus instituciones (Berrios, 2007; Gallardo y Reyes, 2010).

Las unidades ejecutoras a cargo, referidas por las IES encuestadas, por lo general fueron las direcciones de docencia, asuntos estudiantiles o centros de apoyo al aprendizaje. No se puede inferir si las instituciones han creado un departamento o área para hacerse cargo de esta temática, si las estrategias descritas tienen coherencia con otras acciones y planes institucionales o si las autoridades de la institución respaldan los proyectos. Estos aspectos resultan relevantes a la hora de considerar la institucionalización de una

cultura inclusiva en las IES, y de la conformación de una sensibilidad o punto de vista común respecto a la relevancia de la instalación de este tipo de iniciativas en la cultura académica de cada institución.

A continuación se dará cuenta de la relación entre las acciones señaladas y políticas institucionales reportadas desde las IES.

La mayor parte de las instituciones encuestadas (39) manifestó contar con políticas de acompañamiento y/o acogida para los estudiantes que ingresan a sus instituciones. Los focos más comunes fueron:

- Retención estudiantil (32)
- Integración académica en la educación superior (30)
- Asistencia socioeconómica (27)

Los focos menos mencionados fueron:

- Inclusión alumnos con necesidades educativas especiales (10)
- Salud física de los estudiantes (9)

Segmentando por tipo de institución y región, los resultados se presentan similares a los datos generales ofrecidos. En los tres tipos de institución (Universidad, CFT e IP), el principal foco de las políticas dirigidas al acompañamiento y acogida de estudiantes de primer año es la retención estudiantil, seguida de la integración académica. Lo mismo se observa al controlar por región.

Consultadas por el sentido que tendría la instalación de acciones de apoyo dirigidas hacia los estudiantes de primeros años por parte de las IES encuestadas, algunas de las respuestas ofrecidas fueron las siguientes:

#### **Universidades:**

- “Apoyar a aquéllos alumnos que puedan tener algún problema de integración a la educación superior, ya sea vocacional o académica, por eso contamos con ayuda psicológica para los alumnos”.
- “La manera de hacer viable la vida universitaria radica en asumir responsablemente las peculiaridades de los estudiantes que son admitidos y con los que se establece un compromiso”.
- “Es parte del modelo educativo de acompañamiento permanente que da respuesta a la misión institucional que se enfoca en dar respuestas efectivas de educación superior para los grupos más vulnerables de la sociedad”.

**Centros de Formación Técnica:**

- “Bajar tasas de repitencia y deserción”.
- “Nos interesa asegurar la retención de los alumnos, con el objetivo de lograr su titulación futura”.
- “Introducción del alumno a educación superior y la institución. Nivelar conocimientos en asignaturas transversales”.
- “Mejorar los niveles de retención en los alumnos, favorecer el aprendizaje lo que permite mejorar los rangos de titulación oportuna y los niveles de aprobación de los estudiantes y aumentar el empleo de los egresados y titulados. Parte de la formación es entregar herramientas que permitan al estudiante integrarse de mejor forma y en menor tiempo a la vida laboral a través de las competencias sociales y de empleabilidad”.

**Institutos Profesionales:**

- “No existe selectividad de estudiantes y es nuestra misión que los estudiantes obtengan las competencias para su formación, independiente de su condición socioeconómica o formación académica previa”.
- “Permitir a alumnos talentosos, y que al ingresar no saben de qué forma estudiar cada asignatura, logren continuar la carrera superando estos obstáculos y el alto nivel de exigencia”.

**Seguimiento a las trayectorias estudiantiles**

De las IES encuestadas, 35 afirmaron poseer mecanismos para seguir el desempeño y progreso de sus estudiantes. Se observa diversidad en los mecanismos utilizados por las instituciones, siendo los más utilizados los siguientes:

- Reporte desde matrículas (15)
- Información recogida desde tutores académicos (15)

El recurso menos referido por las instituciones fueron los “tutores pares”, mencionados por solo cuatro instituciones.

Al segmentar la información por tipo de institución, la tendencia es similar a lo observado en el conjunto general, siendo las universidades quienes utilizan en mayor medida reportes desde matrículas e información recogida desde tutores académicos. Los institutos profesionales, por su parte, se enfocan a los reportes desde sistemas de

alerta temprana instalados y al uso de entrevistas personalizadas como principales fuentes de información, en función del seguimiento estudiantil.

Cuando se consultó por quiénes coordinan esta información, los actores mencionados con mayor frecuencia fueron: Vicerrectoría académica (23), coordinadores académicos por carrera (20) y Unidades de Análisis Institucional (19). Dentro de las instituciones que poseen mecanismos para seguir el desempeño de sus estudiantes, 32 instituciones (94%) manifestaron generar acciones concretas a raíz del acceso a dicha información. Al responder cuáles son las acciones que llevan a cabo con la información obtenida, se encuentra, en un primer lugar, la realización de operaciones remediales por medio de tutorías y ayudantías para estudiantes o cursos con alta tasa de reprobación. También las realizan en el caso que sea necesario nivelar competencias. Todas estas acciones tienen como objetivo lograr la retención, reincorporación estudiantil y disminución de la deserción.

**Apuntes para continuar la discusión**

Considerando los cambios exhibidos por el sistema de educación superior chileno e internacional en los últimos años, especialmente en relación con la masificación de la población estudiantil, por una parte, y la creciente instalación de discursos, acciones y políticas nacionales e institucionales ligadas a apoyar y acoger a los nuevos estudiantes, junto con la evidencia de carácter exploratorio levantada en función de este documento, por otra, resulta importante señalar la necesidad de: a. Profundizar acciones en torno a sistematizar y evaluar lo hasta ahora desarrollado en esta línea; b. Ampliar la noción de inclusión como un proceso de reflexión y acción permanente al interior de las instituciones, destacando sus ventajas en términos de formación integral y construcción de una sociedad más cohesionada y justa, y c. Ampliar las categorías utilizadas por las instituciones para catalogar el riesgo de repitencia o rezago de sus estudiantes, abriéndose a la necesidad de auto observar sus prácticas cotidianas a la luz de la inclusión como objetivo.

Sistematizar y evaluar lo hasta ahora desarrollado por las instituciones en relación con la inclusión y acogida de todos los estudiantes, puede ayudar a priorizar los recursos destinados a este tipo de acciones. Aprender de la experiencia de aquellas instituciones con mayor desarrollo al respecto y facilitar la generación de indicadores que faciliten el monitoreo de los avances y aspectos a mejorar en el proceso de acompañamiento ofrecido hacia los nuevos estudiantes.

Al respecto, y considerando los resultados obtenidos desde la encuesta enviada a IES en específico, actualmente existirían mayores experiencias de programas de apoyo instalados en las universidades, los que podrían resultar de interés en los CFT e IP;

no obstante, el diálogo debiera considerar siempre las diferencias de las poblaciones atendidas por las distintas instituciones y rescatar los aprendizajes que cada institución ya haya alcanzado.

La existencia de recursos estatales, iniciativas colectivas y jornadas asociadas a estas temáticas facilita el ejercicio de sistematizar y generar indicadores y evaluaciones específicas, tareas a desarrollar en cada institución. A nivel internacional existen agencias y organismos preocupados de estas materias. Sería muy deseable el desarrollo de instancias equivalentes en Chile.

En otra línea, comprender la inclusión como un proceso permanente, que incluye a toda la comunidad académica (estudiantes, directivos, académicos, administrativos) puede ayudar a facilitar la integración de distintas acciones en el tiempo, orientadas por una misión o política institucional común, por una parte, y por otra, a dar cabida a distintos actores en la ejecución y preocupación por estas temáticas.

En relación con este segundo punto, el caso de los docentes como actores clave resulta de particular preocupación, dado que son rostro visible y cercano a los estudiantes y además, es en sus clases que la presencia de todos los estudiantes en un mismo espacio se garantiza. La figura de los académicos en tanto educadores, requiere de mayores apoyos, tanto en relación con el aprendizaje de estrategias docentes inclusivas como en la generación de conocimientos específicos ligados a los alumnos con los cuales trabajan. La creciente diversidad interindividual en aula puede resultar tanto un recurso para el aprendizaje de todos los estudiantes (Sebastián, 2007) como también un potencial para favorecer el encuentro entre pares distintos (Gallardo y Morales, 2011), facilitando la construcción de un sentido de pertenencia fuerte asociado a una carrera y/o a una institución, que permita proteger la identidad social y personal de los estudiantes, ofreciendo a todos un nuevo ámbito de desarrollo en donde su individualidad tenga cabida.

Al respecto, resulta necesario recordar que el ingreso a la educación superior confronta a los estudiantes con nuevos conocimientos y habilidades, pero también, al mismo tiempo, y en particular para aquellos estudiantes con menor representación social en la educación superior, con un nuevo mundo social, una nueva cultura, nuevos lenguajes, un nuevo escenario de relaciones sociales capaz de poner en cuestión tanto su identidad social como su actual identidad personal (Bourgeois, 2000). Esta confrontación puede llegar a representar una amenaza para el estudiante, favoreciendo su salida del sistema. La movilidad social ligada a la participación en la educación superior tiene costos psicológicos importantes para los estudiantes que, por lo general, resultan menospreciados frente a otras dificultades más visibles o reconocidas (Roberts y Rosenwald, 2013).

Si se considera que aprender no solo implica la transformación del repertorio cognitivo y conductual del sujeto que aprende, sino también la transformación de la relación de él o ella consigo mismo, con los otros, con el mundo, y por lo tanto, la transformación de su identidad (Bourgeois, 2000), entonces resulta claro que dicho proceso debe ser acompañado por toda la institución que lo recibe, y que es en función de la equidad y la justicia en el acceso y permanencia en la educación superior que esta preocupación se justifica. Mayor equidad es una condición necesaria para mayor calidad en el sistema de educación superior.

En la línea recién señalada, Bowman (2010) indica que las actividades que involucran interacciones interpersonales son las que muestran un mayor grado de efectividad (la diversidad estructural o el aprender sobre la diversidad no son variables suficientes para garantizar un mejor provecho de un aula diversa), y es en este plano que los académicos, apoyados desde los equipos directivos y la instalación de culturas inclusivas en cada unidad académica, pueden influir.

Al acercarse al final, parece de la mayor pertinencia recordar lo propuesto por UNICEF (2005) en relación con la comprensión de la inclusión como la transformación de estructuras existentes para dar cabida a todos en el plano educativo, más allá de la instalación de estrategias particulares ligadas a un grupo específico.

La adaptación a la educación superior es un proceso complejo y multidimensional. Las instituciones pueden facilitar el proceso de transición de los estudiantes a través de la generación de un contexto contenedor, respondiendo a las distintas necesidades de sus estudiantes de modo oportuno (Pascarella y Terenzini, 2005; Dixon, Robinson y Arredondo, 2004). En este sentido, pensar en educación superior desde la inclusión justifica abrir caminos de ingreso a grupos históricamente excluidos, e implementar medidas que favorezcan la permanencia, desarrollo y egreso de todos. La tarea de las instituciones no es ayudar a que los nuevos estudiantes cambien, para así calzar en antiguas formas, sino pensar y transformar sus creencias, sus procesos y modos de hacer específicos para que estos sean mejores para todos. Al respecto, todas las prácticas institucionales deberían ser observadas desde el prisma de la inclusión, haciendo visible lo que hoy se encuentra naturalizado, explícito o implícito, en función de cuestionar cuán acogedoras o excluyentes son las acciones realizadas.

¿Qué identidad ofrece nuestra institución, nuestras carreras, a los nuevos estudiantes? ¿Qué tensiones se podrían crear entre los distintos grupos sociales que recibe mi institución? ¿Qué puntos ciegos sostienen docentes y directivos respecto a los nuevos estudiantes? ¿Cuán inclusivas son las prácticas de bienvenida ofrecidas por mi institución a los estudiantes durante su primer año? Estas son algunas de las preguntas que podrían instalarse en la reflexión de cada institución al considerar la realización

de acciones de acogida y apoyo a los nuevos alumnos como un deber, del cual ya existen evidencias de prácticas instaladas en las IES en Chile.

## VI. Referencias

Aequalis (2011). *Propuestas para la Educación Superior. Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*. Santiago de Chile: Aequalis.

Aguiar, F. (2004). *Teoría de la decisión e incertidumbre: modelos normativos y descriptivos*. *Empiria*, 8, 139-160.

Altbach, P. (2010). *Troubles with numbers*. [En línea] Disponible en: <http://www.timeshighereducation.co.uk/features/trouble-with-numbers/413555.article> [2013, 14 de mayo]

Archer, M. (2009) *Teoría Social Realista: el enfoque morfogenético*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Armanet, P. (2005). *Formación universitaria para el siglo XXI*. *Foco (Expansiva)*, 44, 1-9.

Astin, A. (1991). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. Estados Unidos: American Council on Education/ Oryx Series on Higher Education

Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. (2008). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Becker, G. (1983). *El Capital Humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2002*. IESALC-UNESCO.

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje (Tomo I)*. España: Ediciones Akal.

Berrios, P. (2007). *Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile*. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 39-53.

Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades, la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.

Boudon, R. (1981). *La lógica de lo social, introducción al análisis sociológico*. Madrid: RIALP.