

3. Desafíos a la inclusión social en universidades chilenas: perspectivas de profesionales en programas inclusivos

Challenges to social inclusion in Chilean universities: perspectives of professionals in inclusive programs

María José Juárez Uribe¹ @  Gonzalo Gallardo² @ 

¹ Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

² Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España y Pontificia Universidad Católica de Chile.

RESUMEN

En Chile, los jóvenes de estratos bajos enfrentan mayores dificultades para acceder, persistir y culminar los estudios universitarios. Para abordar esta desigualdad, algunas universidades han creado programas de inclusión social, orientados a apoyar su acceso, permanencia y éxito académico. Estos programas cuentan con profesionales exclusivamente dedicados a trabajar con estudiantes de contextos sociales desfavorecidos, siendo claves en la implementación de las políticas inclusivas. Pese a su relevancia, es escasa la investigación sobre las experiencias y desafíos reconocidos desde la perspectiva de los profesionales vinculados a este tipo de iniciativas. Esta investigación se propuso describir y analizar los discursos, prácticas y experiencias de profesionales vinculados a programas de inclusión social en la educación superior chilena. El estudio, de carácter cualitativo, incluyó entrevistas individuales y grupales a profesionales de cuatro universidades chilenas ubicadas en la ciudad de Santiago. Los profesionales describieron percibir desarticulación entre los discursos institucionales de inclusión y las prácticas educativas cotidianas desarrolladas en las aulas universitarias, arena que a su juicio concentraría las mayores barreras para los estudiantes. Criticaron además el predominio del déficit y la carencia como rasgos centrales en la construcción institucional del estudiante admitido por vías inclusivas.

Palabras clave: Educación Superior; Profesionales de la Educación Superior; Inclusión social; Persistencia; Tercer espacio

Challenges to social inclusion in Chilean universities: perspectives of professionals in inclusive programs.

ABSTRACT

In Chile, young people from lower social strata face greater difficulties in accessing, persisting and completing university studies. To address this inequality, some universities have created social inclusion programs aimed at supporting their access, permanence and academic success. These programs have professionals exclusively dedicated to working with students from disadvantaged social contexts, which are key to the implementation of inclusive policies. Despite their relevance, there is little research on the experiences and challenges recognized from the perspective of professionals linked to this type of initiatives. This research aimed to describe and analyze the discourses, practices and experiences of professionals involved in social inclusion programs in Chilean higher education. The study, of a qualitative nature, included individual and group interviews with professionals from four Chilean universities located in the city of Santiago. Professionals perceived disarticulation between the institutional discourse on inclusion and the daily educational practices developed in university classrooms, an arena which, in their opinion, concentrates the greatest barriers for students. They also criticized the predominance of deficit and deficiency as central features in the institutional construction of the student admitted through inclusive pathways.

Keywords: Higher Education; Higher Education Professionals; Social Inclusion; Persistence; Third Space

Desafios à inclusão social nas universidades chilenas: perspectivas dos profissionais em programas inclusivos

RESUMO

No Chile, os jovens dos estratos mais baixos enfrentam maiores dificuldades no acesso, persistência e conclusão dos estudos universitários. Para combater esta desigualdade, algumas universidades criaram programas de inclusão social destinados a apoiar o acesso, retenção e sucesso acadêmico deles. Estes programas têm profissionais exclusivamente dedicados a trabalhar com estudantes de contextos sociais desfavorecidos, e são fundamentais para a implementação de políticas inclusivas. Apesar da sua relevância, há pouca investigação sobre as experiências e desafios reconhecidos do ponto de vista dos profissionais envolvidos nestas iniciativas. Este trabalho teve como objectivo descrever e analisar os discursos, práticas e experiências dos profissionais envolvidos em programas de inclusão social no ensino superior chileno. O estudo qualitativo incluiu entrevistas individuais e em grupo com profissionais de quatro

universidades chilenas localizadas na cidade de Santiago. Os profissionais descreveram a percepção de uma desarticulação entre os discursos institucionais de inclusão e as práticas educativas diárias desenvolvidas nas salas de aula universitárias, uma arena que na sua opinião concentra as maiores barreiras para os estudantes. Também criticam a predominância do déficit e a carência como características centrais na construção institucional do estudante admitido por meio de caminhos inclusivos.

Palavras-chave: Ensino Superior; Profissionais do Ensino Superior; Inclusão Social; Persistência; Terceiro Espaço

Les défis de l'inclusion sociale dans les universités chiliennes: perspectives des professionnels des programmes inclusifs.

RESUMÉ

Au Chili, les jeunes qui grandissent dans la pauvreté rencontrent de plus grandes difficultés pour accéder aux études universitaires, les poursuivre et les achever. Pour remédier à cette inégalité, certaines universités ont créé des programmes d'inclusion sociale visant à favoriser l'accès, la permanence et la réussite scolaire des étudiants. Ces programmes disposent de professionnels qui se consacrent exclusivement au travail avec les étudiants issus de contextes sociaux défavorisés, et sont essentiels à la mise en œuvre de politiques d'inclusion. Malgré leur pertinence, il existe peu de recherches sur les expériences et les défis reconnus du point de vue des professionnels impliqués dans ces initiatives. Cette recherche a pour but de décrire et d'analyser les discours, les pratiques et les expériences des professionnels impliqués dans les programmes d'inclusion sociale dans l'enseignement supérieur chilien. L'étude qualitative comprend des entretiens individuels et collectifs avec des professionnels de quatre universités chiliennes situées dans la ville de Santiago. Les professionnels ont décrit la perception d'une désarticulation entre les discours institutionnels d'inclusion et les pratiques éducatives quotidiennes développées au sein des cours universitaires, un domaine qui, selon eux, concentre les plus grandes barrières pour les étudiants. Ils critiquent également la prédominance du déficit et du manque comme caractéristiques centrales de la construction institutionnelle de l'étudiant admis par le biais des parcours inclusifs.

Mots clés: Enseignement Supérieur; Professionnels de l'Enseignement Supérieur; Inclusion Sociale; Persistence; Troisième Espace

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, como en otros países latinoamericanos, el acceso y permanencia en la educación superior están fuertemente relacionados al origen socioeco-

nómico del estudiantado. La tasa de asistencia bruta en la educación superior chilena de jóvenes entre 18 y 24 años del decil I -de menores ingresos familiares- es del 39,67% y del decil II de 43,81%; la participación del decil IX llega al 82,82%; y del decil X al 92,54% (Ministerio de Desarrollo Social, 2017). La mayoría de los estudiantes provenientes de familias de menores ingresos en Chile tienden a ser, además, los primeros de sus familias en llegar a la educación superior (Segovia & Flanagan, 2019).

Las personas de estratos bajos acceden menos a este nivel educativo, enfrentando mayores restricciones especialmente en el ingreso a las universidades selectivas (Brunner, 2015). La expansión de la matrícula ha sido segmentada en relación al acceso a la educación superior, y también respecto a las instituciones y programas elegibles por las diversas juventudes (Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017).

Constatando la inequidad en el acceso a las instituciones universitarias, en los últimos 15 años distintas instituciones chilenas han desarrollado vías y programas orientados a aumentar los niveles de inclusión social en la educación superior, con énfasis en estudiantes provenientes de sectores sociales de menores ingresos. Con ello, algunas instituciones han declarado cuestionar la idea del desempeño académico previo y en pruebas de selección como únicas variables para la admisión, incorporando otros atributos en el proceso (Villalobos, 2016).

Estos dispositivos o estrategias de acción afirmativa -fundamentados desde distintas perspectivas y supuestos (Villalobos, 2016; Gallardo y Morretti, 2021)- son por lo general dirigidos y ejecutados por equipos multidisciplinarios de profesionales, quienes apoyan la permanencia y el éxito académico de los estudiantes a lo largo de su formación. Pese a la expansión e institucionalización creciente de este tipo de instancias, existe escasa investigación sobre las experiencias y perspectivas de quienes ejecutan los programas inclusivos. Considerando aquello, esta investigación se propuso describir y analizar las vivencias y desafíos de profesionales vinculados a programas de inclusión social en la educación superior chilena.

2. PROGRAMAS DE ACCESO INCLUSIVO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ejemplos chilenos de programas inclusivos son el Propedéutico UNESCO, que tuvo su piloto el año 2007 en la Universidad de Santiago de Chile

(USACH), implementándose luego en otras 12 universidades (Figuroa & González; Scheele & Treviño, 2012 en Villalobos, 2016); el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), que desde 2014 representa la primera política pública a nivel nacional de ingreso inclusivo a la educación superior (Simonsen, 2017; Villalobos, 2016); el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) de la Universidad de Chile o el programa Talento + Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) (Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014), entre otros.

Estos programas por lo general son implementados por equipos profesionales que pertenecen a áreas, departamentos o unidades de inclusión, nivelación académica o acceso efectivo (entre otras nomenclaturas) dentro de las universidades. Estos profesionales pueden ser considerados como parte del “tercer espacio” de la educación superior, en un punto intermedio entre el mundo académico y los funcionarios administrativos de las universidades, profesionales que han ido adquiriendo creciente protagonismo en las universidades sin calzar dentro de las categorías binarias tradicionales “académico” / “no académico” (Whitchurch, 2012). Varían entre instituciones los recursos con los que cuentan los profesionales vinculados a tareas de inclusión, así como también la unidad de la cual dependen, la composición de los equipos, las estrategias utilizadas, entre otros aspectos. No obstante, estos equipos comparten el mismo desafío: acompañar la trayectoria educativa de estudiantes admitidos por vías alternativas o “especiales”, distintas a la admisión regular selectiva, con el fin de promover su permanencia, buen rendimiento y graduación efectiva.

Acompañar la trayectoria de estudiantes que han crecido en medio de desigualdades económicas y educativas no es simple; distintas influencias operan sobre sus trayectorias de vida y aprendizaje. Algunas de estas son, por ejemplo, la escasa certeza vocacional al elegir una carrera, un rendimiento académico escolar insuficiente, la falta de redes sociales de apoyo en la universidad, las dificultades de soporte económico para los estudios, el escaso apoyo y comprensión familiar respecto a la experiencia universitaria, la distancia percibida respecto a la cultura académica de la carrera elegida, o la rigidez del contexto educativo ante sus particularidades (v.g. Gallardo et al., 2014; Cubillos et al., 2017; Apparcel & Guzmán 2018).

Al vincularse directamente con los estudiantes, los profesionales de los programas inclusivos confrontan un escenario complejo. Conocen de primera

fuentes las dificultades de sus estudiantes, constatan las barreras materiales y simbólicas que la propia institución y sus agentes presentan a las trayectorias estudiantiles y en ocasiones se perciben impotentes ante la escasez de recursos de apoyo o la suspensión de estudios por parte de los estudiantes con quienes se han vinculado. Al conocer la dimensión subjetiva de los estudiantes, le “ponen cara” e historia a la vulnerabilidad, encarnan las políticas públicas e institucionales y se debaten entre los discursos disponibles y las prácticas inclusivas.

Dada la relevancia que tienen estos equipos de profesionales en el acompañamiento efectivo a las trayectorias de los estudiantes, resulta importante conocer cómo trabajan, cuáles son sus principales prácticas, quiénes son desde su perspectiva los estudiantes que hoy reciben las instituciones, cómo significan su trabajo y qué les resulta favorable o no en su día a día. Existe escasa evidencia documentada al respecto.

Considerando lo anterior, este estudio buscó conocer la perspectiva de profesionales de primera línea que trabajan en programas inclusivos en universidades selectivas de Santiago de Chile. En concreto, se definió como objetivo general describir y analizar los discursos, prácticas y experiencias de profesionales de la educación superior que trabajan en programas de inclusión, vinculados a cuatro universidades de la Región Metropolitana adscritas a la Gratuidad.

Como objetivos específicos se consideró relevante (i) describir las comprensiones de inclusión social sostenidas por los profesionales de la educación superior que trabajan en programas de inclusión, (ii) identificar la construcción del sujeto beneficiario de los programas de inclusión desde los discursos de los profesionales, (iii) conocer las principales prácticas realizadas en los programas de inclusión e (iv) identificar obstaculizadores y facilitadores para el desarrollo de sus tareas cotidianas en los programas de inclusión.

3. MÉTODO

Con el fin de abordar los objetivos propuestos, se optó por un abordaje cualitativo, de carácter inductivo, centrado en las vivencias de los participantes (Sherman & Webb, 1988 en Hernández et al., 2014). Este enfoque permite describir situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas

y sus manifestaciones (Patton, 1990 en Hernández et al., 2014), otorgando valor a sus particularidades y a los contextos en que estos se desarrollan.

Para abordar los objetivos del estudio, se optó en primer lugar por identificar a las instituciones universitarias a incluir. En esta línea, se decidió enfocar el levantamiento de información en universidades de la Región Metropolitana de Santiago, por ser esta la zona del país con mayor número de instituciones y matrícula en educación superior en Chile.

3.1 Universidades y profesionales participantes

Dentro de la Región Metropolitana, se eligió incluir en el estudio a profesionales de universidades que tuvieran experiencias relevantes en relación a la inclusión, contando con políticas y prácticas explícitamente orientadas a la inclusión social de estudiantes por vías de admisión especial o acción afirmativa. Cada institución participante del estudio cuenta hasta la fecha con programas de inclusión y se encuentran adscritas a la *política de gratuidad*, cuyo objetivo es convertir el acceso a la educación superior chilena en un derecho social provisto por el Estado. Las cuatro universidades donde se entrevistó a profesionales ligados a los programas de inclusión son parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, siendo selectivas en sus procesos de admisión regular. Esto implica que valoran entre sus postulantes a aquellos que ostenten los puntajes más altos en enseñanza secundaria y en la prueba nacional estandarizada de admisión (hoy llamada PAES, Prueba de Acceso a la Educación Superior).

Los profesionales invitados a participar del estudio trabajaban en programas universitarios de admisión o acción afirmativa, siendo actores de primera línea en la atención, acogida y acompañamiento a estudiantes admitidos por vías de admisión especial, distintas a la admisión regular, en las que se consideraba el nivel socioeconómico bajo como uno de los criterios de selectividad. Se privilegió la participación de profesionales de contacto "cara a cara" con estudiantes, incluyendo también la perspectiva de profesionales coordinadores (jefaturas) de programas inclusivos de las cuatro universidades incluidas en el estudio.

El contacto con los profesionales participantes se realizó de manera directa, contactando por vía telefónica o correo electrónico a encargados de los programas de inclusión social de las universidades seleccionadas, para explicar-

les de qué se trataba el estudio y concretar así una primera visita, despejar dudas, firmar cartas de consentimiento informado y coordinar entrevistas.

3.2. Estrategias de producción de datos y procedimientos de análisis

Considerando la distinción entre jefaturas de programas de inclusión y profesionales, se desarrollaron estrategias diferenciadas de levantamiento de información.

Para el caso de las jefaturas, se optó por realizar entrevistas semiestructuradas a profesionales coordinadores de los programas de inclusión, llevando a cabo 10 entrevistas.

En relación a los profesionales de trato directo, se optó por desarrollar 4 entrevistas grupales con ellos, una por cada universidad, participando de estas instancias 26 entrevistados. Se tomó esta decisión metodológica con el fin de evitar situaciones de incomodidad para los participantes al ser entrevistados frente a sus jefaturas.

Participaron del estudio en total 36 profesionales. Realizadas las entrevistas, se procedió a su transcripción. El análisis se realizó siguiendo orientaciones de la Teoría Fundamentada, utilizando principalmente la codificación abierta y la elaboración de esquemas de síntesis para facilitar la comprensión de los resultados (Corbin & Strauss, 2002).

3.3. Consideraciones Éticas

Esta investigación fue visada por el Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado. Se ha conservado de modo confidencial la identidad de los participantes, resguardando los compromisos ofrecidos en carta de consentimiento informado. Cada quien ofreció voluntariamente su testimonio. En este documento no se hará referencia a la institución en específico desde la cual proceden los testimonios, dando a conocer los elementos comunes identificados entre instituciones.

4. RESULTADOS

A continuación, se ofrecen los principales hallazgos identificados en este estudio, el cual, por su carácter exploratorio, permitió construir desde los testimonios recibidos categorías de comprensión de la perspectiva de los pro-

fesionales, de programas inclusivos en universidades chilenas de la Región Metropolitana de Santiago adscritas a la gratuidad.

4.1. Comprensiones de inclusión social

4.1.2. ¿Qué es la inclusión?

Para los profesionales entrevistados, la desigualdad representó el punto de partida para cualquier comprensión sobre inclusión. Es lo que provoca la necesidad de avanzar hacia la inclusión y el horizonte social a transformar en pro de una mayor igualdad.

“Para mí es una fase intermedia de la igualdad (...) entonces, creo que es una fase que interpela la desigualdad de la inclusión, o sea, la inclusión interpela la desigualdad para avanzar hacia la igualdad”.

Otro concepto que emergió es el de inclusión como representatividad. Este considera que las IES deben ser un espejo de la sociedad, dándole cabida a todas las diversidades en la misma medida en que estas se presentan.

“(…) que [la universidad] represente a la sociedad que hay afuera también, o sea, si hay un 12% o no sé cuánto por ciento de personas en situación de discapacidad, que eso también se refleje en la universidad y que esas personas tengan las condiciones, ¿cierto?, para desenvolverse académicamente, socialmente, y que nosotros podamos también aportar en esa trayectoria”.

La idea de la inclusión como disminución de las barreras también emergió en los discursos de los profesionales.

“El acceso inclusivo tiene que ver con las barreras, disminuir las barreras (...) y de igual manera esas mismas barreras ir disminuyéndolas una vez que ingresan y cursan sus cursos universitarios”.

4.1.3. ¿Quién debe adaptarse para avanzar en inclusión?

¿Es el estudiante quien debe adquirir herramientas para enfrentar el mundo universitario ya establecido o es la universidad la que debe transformarse para que todos se incluyan social y académicamente? Respecto a esta interrogante, los entrevistados de manera muy clara, consideraron que son las universidades las que deben transformarse para incluir a todos:

“Nosotros debemos movernos, no el otro para incluirse a nosotros, ¿cachai”? Si una institución de educación superior o un colegio piensan incluir, pero no hacer

ningún cambio, siento que no, que ahí no hay inclusión, porque en definitiva tú estás pidiéndole al otro que se amolde a ti”.

Los profesionales entrevistados identificaron una tensión entre las intenciones institucionales -declaradas en políticas y programas inclusivos- de incluir en igualdad de condiciones y eliminar obstáculos a la participación estudiantil, y la continuidad de mecanismos excluyentes, como la selección en el acceso o la rigidez de las mallas curriculares, prácticas que conservarían e incluso profundizarían a su juicio las desigualdades.

Desde la mirada de los profesionales, es la institución de educación superior quien debe responder a este problema, y adaptarse al nuevo perfil de estudiantes, o bien a la diversidad de estudiantes. En contraposición a esto, lo que consideran que realmente ocurre es que las instituciones y otros actores relevantes esperan que sean los estudiantes quienes se adapten y encajen en el sistema.

A juicio de los entrevistados, por lo general, las universidades depositan toda la responsabilidad en los estudiantes y en los programas de nivelación o acompañamiento inclusivo, sin reparar en las desventajas y las brechas con las que llegan, que suponen procesos más largos de inserción en el espacio universitario.

“La culpa, la responsabilidad no la tienen estos programas de inclusión, ni los estudiantes que comienzan a ingresar, sino que nosotros, como universidad, debemos reformularnos para ser un aporte en esta transformación”.

4.1.4. ¿Cómo dialogan las prácticas con los discursos sobre inclusión?

Desde la perspectiva de los profesionales de todas las instituciones participantes del estudio, existe una compleja relación entre discursos y prácticas sobre inclusión. Las tensiones se vieron representadas en varios niveles: prácticas en aula, discursos institucionales y personales, discursos privados y públicos, acciones para el acceso inclusivo y prácticas pro retención.

Los entrevistados consideraron que las prácticas en aula, en general, no se conciben con los discursos inclusivos de las instituciones. Observan una resistencia por parte de los docentes a implementar nuevas metodologías en sus clases ante la diversidad de estudiantes:

“Como es una universidad inclusiva, la diversidad bla bla blá, pero esa es la declaración poh, otra cosa es cuando un profe está en la sala de clases y tiene al ca-

bro [joven] que implica un desafío y tiene que hacer la clase diferente. Entonces, sí, hay una declaración de principios, creo yo, respecto a la inclusión que está súper incorporado, pero el tema es cómo se incorpora en las prácticas”.

“(…) Hubo hace unos años un estudiante que tenía sordera parcial y tenía que leer los labios. La [unidad] fue a los profesores y les dijo que este estudiante necesita que hablen de frente para leer los labios, que no se den vuelta. Las dos primeras semanas los profes se acordaron, después no se acordaron más, por lo tanto ¿qué pasó? se frustró y se fue ¿cachai? Entonces ¿qué es lo mejor para una integración efectiva? claramente no sólo lo que está en papel”.

Otro punto en esta línea, descrito por los participantes, fue la tensión entre las acciones para el acceso inclusivo y las prácticas orientadas a la permanencia de estudiantes que ingresaron por esas vías. En este punto, a juicio de los profesionales, las universidades posibilitarían el ingreso de nuevos estudiantes sin generar las adaptaciones suficientes en las mallas y programas académicos para así favorecer la inclusión efectiva.

“Yo puedo abrir cupos [de acceso a la universidad], pero ser irresponsable si primero no tengo instalado el tema, si primero no tengo capacitados a los profesores, si primero no tengo protocolos claros con una unidad o un responsable que se haga cargo de tomar en sus manos la adecuación curricular que el estudiante necesita”.

4.2. La construcción del sujeto beneficiario

En la perspectiva de profesionales de atención a estudiantes admitidos por vías de admisión inclusiva, la construcción del sujeto beneficiario de estos programas tendió a sobre enfatizar aspectos de déficit o carencia por sobre aspectos positivos. El estudiante fue caracterizado como distante del código universitario, marcado por brechas académicas, con un desarrollo limitado de habilidades para participar de la vida universitaria, y expuestos a múltiples problemáticas.

4.2.1. Estudiantes distantes del mundo universitario

En general, desde la perspectiva de los participantes del estudio, los estudiantes que ingresan por vías inclusivas y que participan de sus programas llegarían a la educación superior desconociendo completamente el mundo en el que se integran.

“Para muchos de estos estudiantes, la educación superior antes de estos programas se presentaba como una alternativa muy lejana, entonces hay un desconocimiento mayor de las distintas carreras y salidas vocacionales que estas puedan tener”.

“Existen inseguridades, poca información al postular, no se realizó un acompañamiento para seleccionar las carreras y una vez que ingresan, se encuentran con lo que decía el papelito”.

No tener información para decidir la formación puede repercutir en la trayectoria educativa de un estudiante, especialmente si financia con la política de gratuidad sus estudios, dado el acotado tiempo que esta cubre. Equivocarse puede significar no finalizar el propio proyecto académico, afectando además el impacto que se proponen los programas de inclusión.

Desconocer el nuevo mundo en el que se están insertando supondría no poder acceder de manera oportuna a un nuevo código. El mundo de la educación superior se mueve bajo lógicas distantes para los estudiantes admitidos por vías de inclusión, no solo porque es primera vez que acceden, sino que también porque en su mayoría son los primeros en ingresar a la educación superior desde sus familias.

“Hay temas muy relevantes como el del acceso al código. Para estos estudiantes esto es desconocido. Tienen incertidumbre sobre cómo relacionarse con un profesor, hasta qué punto le puede pedir ayuda, si puede preguntar en clase o no, si va a quedar como ridículo si trata de resolver sus dudas”.

“Nosotros tenemos estudiantes que sus papás no terminaron ni la enseñanza básica, ese es el salto que se están pegando ellos (...) no tienen de dónde agarrarse”.

4.2.2. Estudiantes con brechas de contenidos académicos

Otro punto en común que los profesionales visualizaron al construir desde su perspectiva el perfil común de los estudiantes con quienes se vinculan en los programas inclusivos tuvo relación con la percepción de brecha de contenidos con las que ingresarían, principalmente en matemática y ciencias.

“Una de las principales cosas que compartimos entre los programas es la brecha de contenidos con la que ingresan”.

“Una de las grandes dificultades es la desnivelación académica. Como entrada lo socioeconómico, pero cuando ya empiezan las clases (...) en las primeras pruebas, horrible, y ahí empezaron las primeras deserciones”.

4.2.3. Estudiantes con déficit en habilidades para la vida universitaria

Los profesionales participantes describieron escaso desarrollo de habilidades que, desde su perspectiva, serían fundamentales para participar activamente de la vida universitaria, como el desarrollo de metacognición, la capacidad de autorregulación emocional y la construcción de autonomía para el trabajo universitario.

“El estudiante no es muy participativo de sus procesos de aprendizaje. No realiza procesos más metacognitivos; comprender cuáles son mis falencias, en qué me equivoqué, cómo lo puedo superar”.

“La gestión de emociones, en el sentido de lo básico, porque hay muchos chiquillos que se conocen muy poco, que no han hecho procesos de introspección”.

“No piden ayuda autónomamente, pero si le insistes, lo piden”.

4.2.4. Estudiantes expuestos a contextos complejos

A juicio de los participantes, algunos estudiantes admitidos por vías inclusivas afrontarían importantes tensiones en sus contextos de origen, que incidirían negativamente en su trayectoria educativa. Destacaron en este sentido dificultades de tipo económico y estresores familiares.

“Hay situaciones familiares complejas y situaciones económicas complejas a las que nos vemos enfrentados y que muchas veces no hay soluciones institucionales”.

“Cuando un estudiante presenta un problema socioeconómico arrastra todo; lo personal, lo familiar, lo académico ¿cachai’? pa’ ellos es la primera dificultad”.

“Son personas que tienen lo mínimo para poder involucrarse en este proyecto de estudiar en la universidad y cualquier evento que ocurra hace que disminuya su nivel socioeconómico, esa es la vulnerabilidad real, y eso es lo que nos ocurre”.

Respecto a las familias en particular, los participantes señalaron que, aun cuando en muchos casos son un factor protector, en tanto apoyan el proyecto educativo del estudiante, otras veces se transforman en un factor de estrés y preocupación, sobre todo cuando exigen el desempeño de otros roles más allá del estudiantil en el hogar.

“...que yo me encargo de cuidar a mi hermana chica, tengo que ir a buscarla al colegio [dicen los estudiantes], esas cosas van interfiriendo en su propio desarrollo académico”.

“Los chiquillos dicen ‘es que mi mamá no entiende porque estoy todo el día en la universidad y llego tan cansada, y que no la puedo ayudar en la casa o que no me puedo buscar una pega [trabajo] pal fin de semana”.

4.3. Principales prácticas desde los programas de inclusión

4.3.1. El estudiante como centro de la intervención.

Los entrevistados sitúan en el centro de la realización de su trabajo a los estudiantes. Consideran que su tarea con ellos no sólo pasa por temas estrictamente académicos, siendo su trabajo una acción “integral”, considerando también aspectos afectivos o emocionales-

“En el programa se considera al estudiante de forma integral y que esta transición después de haber ingresado a la universidad, permite trabajar lo académico y socioafectivo”.

En ocasiones, posicionar al estudiante como foco de sus prácticas se puede contraponer a los propios objetivos del programa en que trabajan, e inclusive, a los indicadores con los que después otros actores medirán su trabajo.

“Nosotros tenemos [el] centro en el estudiante, si el proyecto del estudiante resulta finalmente no estar en la universidad, vamos a tener que darle una asesoría para que pueda cumplir ese proyecto, eso choca un poco con la visión que podrían tener los programas del ministerio, porque quizás el ministerio no nos va a evaluar por tener el foco en el estudiante, nos va a evaluar por las cifras internas de graduación”.

Los principales apoyos que realizan los programas tienen relación con el acompañamiento académico y/o socioemocional. En este sentido se entienden como integrales.

Es relevante mencionar que no hay una sola forma de comprender ‘lo socioemocional’ entre los profesionales, hay discrepancias incluso dentro de un mismo programa.

Cuando se hace referencia a lo socioemocional, se considera a todo aquello que no sería académico y que afectaría al estudiante. En algunos casos esto fue acotado al desarrollo de habilidades -principalmente autonomía, metacognición e *insight*, entendido como momento de revelación o toma de conciencia- y a la oferta de apoyos ante momentos de crisis.

“Pa’ mí lo más importante es que desarrollen la autonomía, porque eventualmente el acompañamiento se va a acabar, son dos años”.

“La idea es que durante el primer año estemos acompañando a los estudiantes y que poco a poco ellos también vayan generando su propia autonomía”.

4.3.2. Vínculos cercanos como aspecto clave y estrategia

Para los profesionales de inclusión, no solo es relevante ‘qué se hace’ en términos de la intervención, sino también ‘cómo se hace’ ese trabajo. El vínculo entre los estudiantes y actores de la institución (profesionales de inclusión y pares tutores) juega un rol clave, en tanto permite establecer un lazo de confianza donde el estudiante pueda abrirse y aprovechar de manera efectiva los apoyos disponibles.

“Yo creo que si no hay vínculo no es posible hacer ninguna intervención”.

“(…) yo sentí que cuando yo podía hablarles de ciertas cosas que yo ya sabía de ellos, eso al tiro les produjo una sensación de ‘ahh qué rico, no soy un NN, no soy un Rut, aquí ya hay alguien que me conoce un poco”.

Por otra parte, la integración y el vínculo no solo deben darse con los profesionales de los equipos, sino que también entre los compañeros con quienes ingresan los estudiantes, considerando tanto a los compañeros de carrera como a los pares con quienes comparten programas inclusivos. En este sentido, considerando esta meta, los profesionales tienden a desarrollar acciones que buscan generar tejido social entre quienes ingresan por estas vías.

Una de las formas de generar este tipo de vínculos y confianzas son las actividades de integración y esparcimiento. Es en lo extracurricular o informal donde se promueven estas relaciones.

4.3.3. Tutores pares como recurso

En todos los programas resultó frecuente la capacitación y uso de Tutores Pares como una figura importante en el trabajo con los estudiantes. Para que la intervención sea efectiva y llegue a una gran cantidad de estudiantes, los equipos capacitan a tutores pares, que generalmente son estudiantes de las mismas carreras de cursos superiores, para que apoyen directamente a los estudiantes en sus diversas necesidades.

El trabajo que realizan los Tutores Pares es -en muchos casos- principalmente académico, vinculado a orientar al estudiante en cómo moverse dentro de su carrera. No obstante, hay instituciones en que el rol del tutor par va más allá, generando también apoyos vocacionales y socioemocionales.

Desde el trabajo de los profesionales, el apoyo y atención no es sólo para los estudiantes, sino que también para los tutores pares. Hay un trabajo cuidadoso de selección, capacitación y acompañamiento a este grupo.

“Nosotros programamos talleres, asesorías, tutorías y damos apoyo a nuestros tutores para que ellos hagan el acompañamiento académico a los estudiantes”.

“Además de académico, el acompañamiento es socioemocional, algo así, y consiste en reuniones periódicas para saber cómo les está yendo”.

4.3.4. Trabajo en red

Para los profesionales de todos los programas, el trabajo en red resulta una práctica clave.

“Tenemos mucha relación con varias unidades, como las unidades académicas, porque los estudiantes que ingresan por estas vías de admisión son estudiantes de una carrera, y por lo tanto también hay un espacio ahí como de coresponsabilidad respecto a ese estudiante”.

Se infiere que el trabajo en red también apunta al acto político de involucrar a las distintas instancias que intervienen con el estudiante, existiendo una responsabilidad conjunta respecto a su trayectoria. La noción de político aquí expresada refiere a la acumulación de poder y capacidad de convencimiento en la institución para alcanzar los objetivos del programa.

Ahora bien, en ocasiones, para que el trabajo en red sea posible, deben realizarse acciones de difusión de los programas que implican un gran despliegue por parte de los equipos.

“A veces vemos que la información queda ahí, no baja a los profesores, entendiéndolo que muchos profesores son por hora, y menos llegan los estudiantes”

“Vamos a las salas de clases a presentar qué es lo que hace el programa, qué áreas hay, qué tipo de talleres son los que estamos dando, cuáles son los apoyos (...) así se entera el estudiante, y también el profesor”.

También realizan acciones para validarse con las distintas áreas de la universidad, principalmente con las unidades académicas, con el fin de aliarse en favor del estudiante.

“Tienes que un poco entrar al juego de la validación, validando, validando ¿cachai? y ya después de este como primer acercamiento, los coordinadores empezaron a darse cuenta que íbamos con ideas claras”.

4.4. Desafíos para los programas de inclusión

4.4.1. Llegar a tiempo

A juicio de profesionales participantes del estudio, para que los programas de inclusión sean efectivos necesitan tomar contacto rápido con cada nuevo estudiante, facilitar su inserción y estar disponibles para atender sus necesidades y reaccionar a tiempo ante las dificultades. En este punto, muchos percibieron como obstáculo las condiciones reactivas del trabajo de apoyo, ajustando soportes e identificando necesidades sobre la marcha, especialmente el primer año.

Un límite importante en este sentido sería la dificultad del estudiantado para reconocer a tiempo que enfrenta un problema y para pedir ayuda de manera oportuna.

“En la práctica a veces el trabajo es reactivo, posterior a que ocurran cosas, porque no podemos darnos cuenta que están pasando un montón de cosas en la vida del estudiante, por la falta de autonomía en sus procesos, nos damos cuenta cuando ya pasó”.

“Hay un autoengaño, los estudiantes piensan que les está yendo muy bien y realmente les está yendo mal, y lo que pasa a fin de año es que recién el tutor se da cuenta que la estaba pasando mal, y no se explica cómo no avisó, no pidió ayuda y al final no puede hacer nada cuando era tan evitable”.

4.4.2. Enfrentar límites a la acción profesional

Los profesionales reconocen como un límite a su acción la intervención sobre problemas financieros o familiares de los estudiantes. En estos planos los equipos tendrían poca o nula capacidad de acción.

“Muchas veces los estudiantes están en situaciones de vulnerabilidad –bueno hablamos de vulnerabilidad para no decir pobreza- y cualquier desajuste socioeconómico implica que el estudiante decida irse, o tal vez congelar. Cuando ocurre, no siempre es en los momentos en que acá puede postular a alguna beca y no podemos hacer mucho más”.

Las carencias económicas en las familias incidirían de manera importante en las trayectorias estudiantiles. Su impacto no se resolvería con la adjudicación de la gratuidad.

“Hay muchos chiquillos que tienen gratuidad y que igual tienen que dejar de estudiar porque necesitan tener lucas pa’ apoyar en la casa, para pagar cuentas, para tener lo básico”.

La falta de recursos económicos no sólo dificulta el desempeño del estudiante en tanto debe, por ejemplo, trabajar para aportar en la casa o cubrir sus gastos personales, sino que también incide directamente en asuntos universitarios claves, pues muchos no cuentan con acceso a internet, entorpeciendo algunos procesos que los mismos equipos lideran.

“Nosotros tenemos estudiantes que no tienen internet, ni computador en la casa, entonces pedirles que postulen a una plataforma en línea, que suban documentación escaneada, es demasiado”.

4.4.3. Percepción de no contar siempre con apoyo docente

Si bien los docentes son actores claves en el proceso educativo, los profesionales de los programas de inclusión no siempre perciben apoyo por parte de ellos. Desde su contacto directo con estudiantes, en ocasiones consideran que desde la docencia universitaria se dificulta la inclusión efectiva de estudiantes admitidos por vías inclusivas, afectando con ello al trabajo de los programas de inclusión.

“...si eres investigador y no docente, [es importante] tomar cursos que te certifiquen como docente... y dentro de ellos, instauren el concepto de diversidad y todo lo que viene asociado, cosa que no nos enfrentemos a esto de ‘chuta, no sé cómo hacerlo’. Que no empiecen ellos a poner barreras”.

Profesionales de inclusión poseen opinión sobre el tipo de estrategias instruccionales que, a su juicio, deben implementar los docentes en función de generar condiciones de participación equitativas en el aula. A su parecer, deben ser capaces de desplegar diferentes metodologías de enseñanzas para llegar así a estudiantes diversos.

Los equipos consideran necesario que los docentes adhieran a la idea -sostenida entre programas- de que la inclusión es positiva para cada comunidad universitaria, y que es parte de la labor académica que ésta sea posible.

“Nosotros soñamos con que en cada facultad los docentes tuvieran esta visión que nosotros tenemos de los estudiantes, que son buenos estudiantes, que no son porros, no es que sean flojos”.

Esta perspectiva contrasta con la dominante descripción del estudiantado de admisión inclusiva desde la carencia.

4.4.4. Trabajar desde la sobrecarga y la reactividad

Otro de los aspectos que los equipos mencionaron como dificultad para realizar su trabajo adecuadamente, fue la alta carga laboral e inmediatez con las que, muchas veces, deben resolver problemas estudiantiles.

“Estamos con demandas recurrentes, no siempre de gravedad, pero constantemente apagando incendios”.

Las solicitudes que los profesionales reciben desde distintas unidades académicas, les llevó a percibir que no contaban con instancias para detenerse a reflexionar sobre sus prácticas, y compartir aprendizajes.

“No tenemos muchas oportunidades de poder sentarnos -como hoy día- a escuchar la opinión que tiene el otro, porque finalmente el día a día aquí es apagar incendios, y sacar datos, y apagar incendios”.

El exceso de carga, la percepción de falta de recursos humanos y materiales y la percepción de no llegar a tiempo genera frustración entre los profesionales.

“El trabajo reactivo con el estudiante se vuelve una dificultad en cuanto uno ya no puede hacer nada por él”.

4.5. Facilitadores para la labor de los programas de inclusión

4.5.1. Contar con respaldo institucional

El apoyo de la institución resulta un recurso fundamental, tanto para el posicionamiento como para las aspiraciones de crecimiento de los programas inclusivos en universidades selectivas. El componente político-institucional es considerado parte importante de la instalación, continuidad y desarrollo de estas iniciativas. Es necesario, en este sentido, avanzar en convencimiento y oportunidades de legitimación de las iniciativas de inclusión.

“Hay un apoyo institucional gigante, o sea, este es un proyecto académico de la Vicerrectoría Académica, por lo tanto, el apoyo político lo tienes todo el rato desde el Rector hacia abajo”.

“Nos han permitido hacer cosas nuevas. El hecho que nos hayan permitido decidir que los estudiantes pasen estas nivelaciones porque sabemos que hay una brecha de contenido, es algo bien potente”.

Finalmente, estar validados dentro de la institución permite que el trabajo en red sea más expedito.

“Otro facilitador es el trabajo en red en la universidad, para apoyo económico, con atenciones psicológicas, contar también con una gran variedad de talleres para los estudiantes”.

4.5.2. Estructura clara y equipo de trabajo

Algunos equipos valoraron contar con orden y estructura en sus universidades, especialmente en procesos donde deben involucrarse con estudiantes, pues les permite orientarlos de manera certera.

“Yo creo que la universidad sea ordenada y clara en los procesos facilita el trabajo. El hecho de saber cuáles son los tiempos que tiene el estudiante para hacer ciertas cosas y que esté tipificado para toda la universidad, es fantástico”.

De manera transversal, profesionales de inclusión consideran que el trabajo en equipo dentro de los programas es el mayor facilitador de sus labores y su principal fortaleza. En esta línea, la buena comunicación en los equipos es un recurso clave, en tanto les ha permitido conseguir sus objetivos. Junto a ello, la confianza colectiva en el trabajo de cada quien resultaría otro aspecto fundamental.

“Yo creo que primero está el tema de la buena comunicación, pero creo que la confianza en el trabajo del otro también es importante”.

El compromiso colectivo con las tareas de inclusión, que en ocasiones demanda dedicación extraordinaria al trabajo en desarrollo, resultó también un aspecto valorado de los equipos de trabajo, siendo un facilitador del logro de los objetivos de los programas.

“Somos un equipo súper afiatado desde lo muy personal, y no sé, si un día hay que quedarse después de la hora ahí estamos, si hay que venir un día sábado aquí estamos”.

4.5.3. Sentido identitario del trabajo en inclusión

El posicionamiento subjetivo de los profesionales respecto a la inclusión de nuevas generaciones estudiantiles resultó un facilitador importante para sus labores, especialmente cuando lograban construir lazos de sentido con su propia identidad y trayectoria de vida.

En algunos casos, la identificación entre los profesionales y los estudiantes - por compartir similitudes en sus historias de vida- favorecería la creación de fuertes lazos entre la propia identidad y el mundo laboral ligado a la inclusión.

“En mi caso, lo primero que me pasa, tiene que ver como con mi identificación con los estudiantes, porque yo también fui alguien que venía de la pobreza bastante grave digamos, y además nací en provincia, así que me siento como en la periferia de la periferia y creo que eso me motivo a trabajar acá”.

“De mi generación [escolar] sólo dos entramos a la universidad, entonces se conecta bastante con el trabajo que realizamos (...) pienso que con un programa así en mi colegio, tal vez no hubiéramos entrado dos, sino cinco y eso es una motivación para trabajar acá”

En virtud de la similitud de contextos de procedencia, señalan usar su experiencia de vida como herramienta en el trabajo de acompañamiento con los estudiantes.

“Yo igual a los chiquillos les cuento mi historia. Estudié en la universidad ya mayor, hice un técnico, saqué mi primer título en computación con sistemas que ya ni se usan, después estudié algo ligado a la salud, tuve un hijo, y luego me metí a la U, y ahora soy trabajadora social, con eso les muestro que se puede”.

En otros casos, la percepción de venir desde contextos sociales de privilegio se constituyó en un movilizador importante en lo laboral, buscando ser un aporte en las vidas de quienes habrían tenido menos oportunidades.

“Entré a la universidad desde un entorno sociocultural bastante favorecido, sin embargo, la transición a la vida universitaria fue muy difícil. Después, cuando empecé a hacer docencia universitaria, me di cuenta que, si pa’ uno fue difícil, lo es particularmente pa’ aquellos cabros que tienen contextos socioculturales más empobrecidos”.

El hecho de que el trabajo se enlace con su vocación es un aspecto que comparte gran parte de los profesionales. De hecho, algunos de ellos consideran que el programa en que trabajan sintetiza sus aspiraciones profesionales.

“Cuando uno busca una pega [trabajo] quiere eso que lo mueva, no solo donde puedas desenvolverte como profesional, sino que también apele a algo personal, que te interpele, te movilice. Yo creo que eso después se transforma en compromiso, motivación”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A juicio de los profesionales entrevistados, en las universidades primaría la idea de que la responsabilidad de la adaptación a la educación superior es tarea de los estudiantes. Esto persistiría, pese a los esfuerzos desplegados por los profesionales en función de cambiar esta perspectiva y dar cuenta de la necesidad de transformar las universidades en contextos inclusivos.

Por otra parte, la existencia misma de los programas de inclusión y sus acciones centradas en el estudiante, acciones focalizadas en personas con rostro y nombre identificable, podrían reforzar perspectivas que sobre enfatizan el rol de la agencia y las capacidades individuales de cada estudiante respecto a su ajuste y desarrollo en la vida universitaria.

Al analizar las prácticas descritas por los profesionales para favorecer la permanencia de estudiantes admitidos por vías de inclusión, es posible constatar que la gran mayoría de estas -sino todas- suponen intervenciones en torno al estudiante, sus conocimientos y competencias, y no acciones orientadas a la adaptación del sistema. Los profesionales han constatado lo complejo que es transformar las prácticas tradicionales y habituales de las universidades, aun cuando esto sea un ámbito sobre el cual aspiran lograr mayor incidencia, comprendiendo la relevancia del actuar técnico y político en educación desde el "tercer espacio" profesional (Whitchurch, 2012).

En esta línea, desde UNESCO (2005) se señala que la inclusión en el contexto educativo demanda procesos de cambios, transformaciones y adaptaciones por parte de las instituciones educativas (Betancur, 2016). Desde esta premisa, resulta fundamental promover una comprensión relacional respecto a los resultados de aprendizaje estudiantil. Esto supone constatar que el desempeño académico en la educación superior no ocurre en el 'vacío social', sino que se produce siempre en el marco de relaciones sociales, en contextos culturales históricamente producidos en las comunidades académicas de cada institución (Gallardo et al, 2014).

Los discursos de los profesionales van alineados con esta idea, en tanto ratifican en todas las entrevistas que ser inclusivos implica generar transformaciones, remecer estructuras, y actuar con flexibilidad ante la diversidad en el sistema. Sin embargo, esto se ve tensionado con lo que observan en la vida cotidiana de las universidades y sus prácticas habituales.

Se devela desde lo expuesto que existe actualmente un enfrentamiento de acciones y lógicas contrapuestas en las instituciones universitarias. Las acciones y políticas inclusivas van por una línea e intentan incluir, y las acciones regulares o tradicionales de las instituciones podrían promover exclusión - sin perseguir aquello necesariamente-.

Otro punto interesante de discutir es la distancia con que los profesionales observan las prácticas y discursos institucionales. Llama la atención que la principal tensión entre discursos y prácticas que indicaran fuera la relacionada con las acciones que ocurren en el aula, donde a juicio de los profesionales hace falta mayor adaptación e incorporación de nuevas metodologías de clases por parte de los profesores. Incidir en el plano de las prácticas docentes resulta un desafío mayor en función de la inclusión, tensión que ha de considerar la precarización de la condición docente a nivel universitario - en especial de los profesores "por hora"-, así como la presión por publicar y realizar tareas administrativas de docentes con contrato a tiempo completo.

Por otra parte, respecto a la construcción del sujeto beneficiario de los programas de inclusión, resultó llamativo que dicha construcción se haya realizado enfatizando dificultades y carencias estudiantiles. Si bien los profesionales fueron enfáticos en no responsabilizar a los estudiantes de las dificultades de acceso y permanencia, las principales dimensiones desde donde describieron al estudiantado fueron aquellas que daban relieve a sus déficits respecto a un estudiantado "tradicional".

Es posible entender esta perspectiva dominante entre profesionales de inclusión desde la constatación de que su trabajo es abordar -muchas veces reactivamente- los problemas que los estudiantes presentan, sobre todo en relación con la permanencia, rendimiento e integración. Esto podría favorecer el que prime una perspectiva desde la carencia al pensar en los estudiantes.

También resulta interesante detenerse en el hecho de que la línea de trabajo socioemocional -una de las grandes dimensiones de las labores profesionales de soporte, junto con el apoyo académico- no tenga una clara delimitación o definición entre distintos profesionales. Siendo un campo de acción en exploración y desarrollo, resulta sensato profundizar en su discusión y mejor conceptualización en el contexto de la educación superior.

En relación con la experiencia subjetiva y los significados que los equipos profesionales dan a su trabajo, llama la atención el juego de espejos e identi-

ficaciones que algunos profesionales han establecido entre sus propias trayectorias de vida y las historias de los estudiantes admitidos por vías inclusivas. Esto les permite posicionarse desde la empatía y la aspiración a la comprensión profunda de sus problemas, dadas las experiencias similares de vida.

También es importante considerar el profundo involucramiento emocional de los profesionales de inclusión con su trabajo y con los estudiantes a su cargo. Esto, si bien resulta en un aliciente movilizador para sus labores, podría también representar un ámbito de vulnerabilidad y riesgo para los profesionales. El principal riesgo refiere a sufrir agotamiento emocional e impotencia por la dificultad de ofrecer apoyos suficientes o sortear las barreras de la vida universitaria de estudiantes a su cargo.

Una de las principales contribuciones de esta investigación tiene relación con situar a los equipos profesionales como actores relevantes al momento de pensar en las políticas inclusivas, brindando espacio a sus voces y testimonios. Las experiencias de los equipos profesionales ligados a programas de inclusión son claves, en tanto brindan acceso a una perspectiva enriquecida y profunda respecto de las vivencias del estudiantado admitido por vías inclusivas.

Los resultados aquí ofrecidos, además, orientan a evaluar en cada institución en qué medida han avanzado en inclusión, pues no basta sólo con que existan declaraciones de intención plasmadas en políticas públicas o institucionales, sino que es en las acciones cotidianas donde esto se pone en juego.

AGRADECIMIENTOS

A las y los profesionales de inclusión que confiaron en nosotros sus historias, desafíos, reflexiones y esperanzas en la construcción permanente de una Educación Superior más justa y diversa. A los académicos y profesionales del Magíster en Psicología Social, mención Intervención Psicosocial y Evaluación de Proyectos Sociales de la Universidad Alberto Hurtado, espacio en el cual se desarrolló esta investigación.

REFERENCIAS

- Apparcel, C. & Guzmán, B. (2018). *Estrategias de retención en educación superior para estudiantes provenientes de contextos vulnerables en la región metropolitana*. [Tesis para optar al grado de Sociólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio institucional UC <https://bibliotecas.uc.cl/>
- Betancur, J.E. (2016). Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 178-188.
- Brunner, J.J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. En A. Bernasconi (Ed.) *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Ediciones UC.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. FCE.
- Engstrom, C. & Tinto, V. (2008). Access Without Support is not Opportunity, Change. *The Magazine of Higher Learning*, 40:1, 46-50
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135-151.
- Gallardo, G. y Moretti, R. (2021). ¿Merezco entrar aquí? Estudiantes y universidades ante los desafíos de la admisión inclusiva. En R. Moretti y J. Contreras (Editores). *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- González, M., Elizalde, O. y Rolando, R. (2014). *Transición de Educación Media a Educación Superior. Experiencia cohorte de egreso 2006*. SIES.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jarpa-Arriagada, C.G., & Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343.
- Ministerio de Desarrollo Social (2018). *Síntesis de Resultados encuesta Casen (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional) 2017*. Observatorio Social.

- Segovia González, F., & Flanagan-Bórquez, A. (2019). Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 745-764.
- Simonsen, E (2017). *Voces e historias de equidad*. MINEDUC.
- Strauss, A., & Corbin, D. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación para todos al 2015*. OREALC-UNESCO.
- Villalobos, C (2016). *Programas de acceso inclusivo a la educación superior para estudiantes vulnerables en Chile*. MINEDUC.
- Whitchurch, C. (2012). *Reconstructing identities in higher education: The rise of 'third space' professionals*. Routledge.