



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Trabajo Social

Rompiendo el Paradigma del Talento Académico

Trayectorias académicas de Estudiantes Ranking 850

Tesis para optar al Título Profesional de Trabajador Social

Autor

Juan Pablo Labarca Tapia

Profesora Guía

Doctora Lorena Andrea Pérez Roa

Santiago de Chile, 2015

*A los que luchan por una
educación para todos y todas*

Agradecimientos

A Juan y Ruth, por la fe y la complicidad puesta en estos proyectos

A Macarena, Camila, Andrea y Paulina, por los logros de 5 años

A las y los valientes pioneros del R850 que aceptaron el desafío de mostrarle al país que si se quiere ¡se puede!

Tabla de Contenido

Índice de Tablas.....	6
Introducción.....	7
I Marco de Antecedentes	9
1.1 Origen.....	9
1.1.1 ¿De dónde viene esta política?.....	9
1.1.2 Fundamentación política: panorama nacional de inclusión.....	10
1.2. Alto rendimiento en contexto	13
1.2.1 La problemática del R850	13
1.2.2 La retención y la persistencia universitaria	17
1.3. Trayectorias académicas.....	20
II Formulación del Problema de investigación.....	22
2.1 Problema de investigación.....	22
2.1.1 Pregunta de investigación.....	26
2.1.2 Objetivo general.....	26
2.1.3 Objetivos específicos	27
2.2. Supuestos de trabajo.....	28
III Enfoque Metodológico	29
3.1 Marco metodológico	29
3.2 Estrategia de muestreo.....	30
3.3 Instrumentos de recolección de información	32
3.4 Trabajo de campo.....	34
3.5 Resguardos éticos.....	34
3.6 Plan de análisis	35

3.7 Criterios de confiabilidad	36
IV Resultados.....	38
4.1 Presentación de casos	38
4.1.1 Claudia.....	38
4.1.2 Úrsula.....	44
4.1.3 Catalina.....	48
4.1.4 Tamara.....	53
4.1.5 Bárbara	58
V Análisis	63
5.1 Expectativa personal de estudios universitarios	63
5.2 Expectativa del entorno sobre los estudios universitarios de la estudiante.....	65
5.3 Apoyo académico, social y personal	67
5.4 Contacto con la comunidad universitaria pares y docentes.....	68
5.5 Relación con los Espacios.....	69
VI Conclusiones	71
Bibliografía	77
Anexo 1: Consentimiento Informado	83
Anexo 2: Guion temático.....	84
2.1 Guion temático entrevista abierta en profundidad N°1	84
2.2 Guion temático entrevista abierta en profundidad N°2	86
Anexo 3: Recorridos campus universitario	88
3.1 Recorrido Claudia.....	88
3.2 Recorrido Úrsula.....	89
3.3 Recorrido Catalina.....	90

3.4 Recorrido Tamara.....	91
3.5 Recorrido Bárbara	92

Índice de Tablas

Tabla 1 Cantidad de Becas de Nivelación Académica entregadas según Región y Puntaje PSU - Fuente DEMRE. Elaboración Institucional.....	11
Tabla 2 Estudiantes con 850 puntos de Ranking y menos de 475 puntos PSU – Fuente DEMRE. Elaboración Institucional	23
Tabla 3 Caracterización de las sujetos de investigación - Elaboración propia	31
Tabla 4 Planificación del trabajo de campo - Elaboración propia.....	34

Introducción

El trabajo que se desarrolla a continuación se enmarca en la presentación de una investigación para optar al Título Profesional de Trabajador Social de la Universidad Alberto Hurtado, Escuela donde la formación en las habilidades disciplinarias, se nutre con la formación en investigación, lo que permite generar este tipo de producto que responde a necesidades académicas y técnicas propias de la disciplina.

De esta manera es como, inserto en la práctica profesional en la Universidad de Santiago de Chile, específicamente en el programa de acceso inclusivo a la educación superior *Ranking 850*, el autor genera un proceso de investigación en torno a un nuevo perfil de estudiante universitario, cuyo comportamiento en la educación superior era desconocido hasta la ejecución de esta experiencia, pues las Universidades del Consejo de Rectores, no permitían –y siguen sin hacerlo- el ingreso de estudiantes con características académicas tan disímiles, contrastando lo que muestra su desempeño académico escolar y lo que reflejan sus puntajes en la Prueba de Selección Universitaria, perfil que tienen aquellos estudiantes que hacen uso de este cupo para entrar a la Universidad.

La investigación que se presenta corresponde al levantamiento de información cualitativa respecto de las trayectorias de vida de los estudiantes ingresados por el Programa *Ranking 850*, las que están centradas en la experiencia académica de los estudiantes, a fin de que a partir del levantamiento de estas trayectorias, se reconozcan hitos académicos claves, cuya incorporación a la construcción del fenómeno social en el que se enmarca el alto rendimiento académico en contexto, pueda nutrir futuras intervenciones sociales con estudiantes que hagan uso de este Programa, tanto a la Universidad de Santiago como a las otras universidades que han decidido ejecutar este programa.

Este estudio pretende ser un primer insumo para la política pública de inclusión a la educación superior, pues el reconocer los hitos mencionados en las trayectorias de vida de los estudiantes permitirá hacer el primer

acercamiento al comportamiento académico en la educación superior de estos estudiantes. Todo con el fin de dotar de más herramientas a la intervención social en el proceso de postulación y selección de estudiantes, así como también en los procesos personalizados de acompañamiento académico y de acompañamiento psicosocial, en base al trabajo que se genera el Gestor de Intervención del programa -cargo en que se desempeñó el autor-.

Así, los resultados de esta investigación, toman relevancia para la disciplina del Trabajo Social en tanto devela características claves de los sujetos usuarios de una política de acción afirmativa en educación y marcan opciones sobre el rumbo que puede tomar la intervención social en el acompañamiento académico de estudiantes con alto rendimiento académico. En la misma línea, esta investigación pretende producir más reflexiones y cuestionamientos que certezas acerca de cuáles son las características, para la política de ingreso a la educación superior, de los estudiantes con talento académico que pueden entrar actualmente a la Universidad. Quizás se ha errado el camino.

I Marco de Antecedentes

1.1 Origen

1.1.1 ¿De dónde viene esta política?

Para comenzar a presentar la problemática que motivó a esta investigación, es necesario generar una presentación contextual del lugar donde se realizó el levantamiento de información que se presenta.

Así es necesario mencionar que la Universidad de Santiago comienza su historia hace 166 años, fundada como la Escuela de Artes y Oficios (EAO) siendo Presidente el General Manuel Bulnes y Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Don Manuel Montt (Universidad de Santiago de Chile, S/F), convirtiéndose actualmente en una institución que acarrea mucho tiempo y con él, muchas transformaciones y cambios de mirada acerca del Chile que esta Universidad busca construir; es así como al poco tiempo de ser fundada cambió la misión de enseñar oficios del tipo Carpintería, Herrería, Mecánica y Fundición –con los que se abrió la EAO- a una misión que tenía objetivos que respondían a la modernidad, como promover la investigación científica y tecnológica, impulsar interés por el progreso técnico, formar profesionales, etcétera, quedando en los archivos la EAO y creándose, junto con estos nuevos objetivos, la Universidad Técnica del Estado (UTE) (Universidad de Santiago de Chile, 1983). Luego de un tiempo, durante la Dictadura Militar, bajo el rectorado del Brigadier General Jorge O’Ryan Balbontin, en 1981, la Universidad Técnica del Estado pasa a llamarse Universidad de Santiago de Chile, asumiendo una nueva organización estructural y profundizando algunos objetivos académicos, por ejemplo, se profundiza la promoción de la investigación, creación y preservación del saber, así como también el cultivo de las artes y las letras (Universidad de Santiago de Chile, 1983). Junto con este cambio y posterior a la vuelta a la democracia, la Universidad de Santiago comienza a ser un referente dentro del sistema de educación superior en Chile al sumar vías de acceso inclusivo paralelas a la vía institucional, como se verá en seguida.

1.1.2 Fundamentación política: panorama nacional de inclusión

En Chile, el ingreso a un gran número de Universidades –33 que se adscriben al Sistema Único de Admisión- está reglamentado por el puntaje que el postulante obtenga de la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), siendo los 475 puntos ponderados¹ entre la prueba obligatoria de Lenguaje y Matemáticas el mínimo para postular a alguna de las Instituciones de Educación Superior. Esta prueba considera, entre otras cosas, que el postulante maneje los contenidos de las diferentes pruebas² definidos en base a los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) dados por el Ministerio de Educación que definen el Currículum de los establecimientos educacionales de financiamiento municipal y particular subvencionado (Departamento de Evaluación, Medición y Registro, s.f.).

A primera vista, la lógica diría que aquellos establecimientos educacionales que se rigen por los CMO del Ministerio, obtienen un buen rendimiento en la PSU, ya que en ambas instancias se mandatan los mismos contenidos, sin embargo, en los resultados de las pruebas, es posible ver que hay cerca de mil casos a nivel nacional de estudiantes que habiendo aprovechado al máximo las herramientas académicas que le fueron entregadas en sus colegios, no alcanzan los 475 puntos mínimos para postular a ninguna Universidad del Sistema de Único de Admisión, como se detalla más adelante.

De esta problemática nadie se hace cargo a nivel estructural de las políticas públicas, produciendo que estos estudiantes de alto rendimiento académico en sus contextos se queden sin la posibilidad de, al menos, postular a una Institución de Educación Superior (IES).

¹ La escala de Puntajes va entre los 150 puntos mínimos y 850 puntos máximos (Departamento de Evaluación, Medición y Registro, s.f.)

² En la PSU, a efectos de hacer una postulación válida a las Universidades adscritas al Sistema Único de Admisión, es necesario rendir las pruebas obligatorias de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, además de rendir al menos una de las pruebas optativas, que puede ser la de Historia, Geografía y Ciencias Sociales o la prueba de Ciencias, que tiene las variantes de Física, Química o Biología (Departamento de Evaluación, Medición y Registro, s.f.)

Si bien es cierto, hay algunas políticas públicas que intentan hacerse cargo de situaciones similares, como la Beca de Excelencia Académica (BEA) propuesta por la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) y adoptada por el Ministerio de Educación en el año 2006 (Gil, 2014), que financia \$1.150.000 del arancel de referencia de la carrera y está destinada para los estudiantes que egresen de colegios municipales, subvencionados o de administración delegada, que pertenezcan al 5% de estudiantes con mejor rendimiento académico en sus colegios (Becas y Créditos, s.f.). A continuación se detalla la entrega de BEAs 2015:

Tabla 1 Cantidad de Becas de Nivelación Académica entregadas según Región y Puntaje PSU - Fuente DEMRE. Elaboración Institucional

Región	BEA>475	BEA<475
Región de Tarapacá	232	77
Región de Antofagasta	262	69
Región de Atacama	211	64
Región de Coquimbo	571	140
Región de Valparaíso	1494	355
Región de O'Higgins	772	169
Región del Maule	870	221
Región del Biobío	1926	419
Región de la Araucanía	868	247
Región de Los Lagos	679	172
Región de Aysén	78	33
Región de Magallanes	105	30
Región Metropolitana	4923	1028
Región de Los Ríos	344	93
Región de Arica y Parinacota	197	62
Total general	13532	3179

También existe la política pública de los “Cupos Supernumerarios”, que hace que aquellos estudiantes beneficiados con la BEA y que hayan quedado en la lista de espera de sus carreras de destino, puedan ingresar directamente, pasando por alto el puntaje de PSU que no les permitió el ingreso regular (Departamento de Evaluación, Medición y Registro, s.f.). Se menciona, que estas políticas no se hacen cargo del problema que movilizó a esta investigación, pues son políticas de acción sobre un puntaje que se presupone suficiente para ingresar a la Universidad, ya que ninguna de ellas

facilita el ingreso a la educación superior tomando en cuenta sólo el comportamiento académico en la educación secundaria, sino que sólo otorgan ayudas de financiamiento, que no dejan de reconocerse como beneficio, pero no corrigen la desigualdad de origen sobre el ingreso.

Con los datos expuestos, es posible observar que la política pública pierde cerca de 3179 estudiantes que no tienen la opción a nivel nacional de usar la Beca de Excelencia Académica, pues son estudiantes que no logran ponderar en la PSU, entre la Prueba de Lenguaje y Matemáticas, los 475 puntos mínimos para ser postulante a alguna casa de estudios, a pesar de estar dentro del 5% superior de sus colegios, es decir, el alto rendimiento en contexto va mucho más allá de sólo los estudiantes elegibles para el Programa Ranking 850, de los que se hablará en seguida. De esta manera cabe preguntarse ¿a qué se refiere el fenómeno social del Alto Rendimiento en Contexto?

1.2. Alto rendimiento en contexto

1.2.1 La problemática del R850

Los estudiantes de alto rendimiento académico³ en contexto, son aquellos que han aprovechado al máximo las herramientas académicas que sus contextos le ofrecieron y aquellos que presentan algunas características particulares, como facilidad y gusto por el estudio, motivación, liderazgo y hábitos de lectura por interés propio (Rahmer, Miranda, & Gil, 2013). Características que se ven reflejadas en el máximo puntaje que puede obtener un estudiante en el ranking de notas, que corresponde a los 850 puntos.

El ranking de notas es un sistema propuesto por el Profesor Máximo González y el Profesor Francisco Javier Gil que funciona de la siguiente manera, según lo expresado por la Fundación Educación 2020 (2013):

“A la nota promedio de cada colegio se le asigna el puntaje correspondiente según la escala NEM⁴: todos los estudiantes que egresan con una nota superior al promedio tienen una bonificación en su puntaje que crece hasta los 850 puntos para la nota que está en el promedio mayor de su colegio. Los alumnos que obtienen una nota inferior al promedio de su colegio mantienen su puntaje NEM”

De esta manera, los postulantes que responden al perfil de alto puntaje ranking y muy bajo puntaje PSU, se quedan sin la posibilidad de entrar a la Universidad, ya que no cumplen el requisito mínimo PSU, a pesar de demostrar con su NEM y Ranking, que fueron los mejores estudiantes de sus colegios.

³ No hay un trabajo institucional acabado acerca de lo que se entiende por *Alto Rendimiento en Contexto* y lo que aquí se ha hecho, es una aproximación teórico-operativa en torno al concepto.

⁴ NEM es la abreviatura para indicar Notas de Enseñanza Media, que para efectos de la postulación a las Universidades también se traducen en un puntaje que varía desde los 208 puntos hasta los 826 puntos (Departamento de Evaluación, Medición y Registro, s.f.)

Para responder a la realidad de estos más 1.000 estudiantes a nivel nacional, de los cuales, un poco más de 200 se encuentran en la Región Metropolitana (Cadenasso, 2014), la Universidad de Santiago de Chile abre una nueva política que corresponde a un cupo de admisión especial –Programa Ranking 850- para recibir, durante el año 2015, a veinte estudiantes de la Región⁵ que habiendo tenido un alto rendimiento académico en sus contextos, no alcanzaran los 475 puntos PSU, a quienes se les ofreció un cupo en la carrera de Bachillerato en Ciencias y Humanidades.

Con esta primera experiencia, y gracias a los resultados que han demostrado los estudiantes en temas como la persistencia en los estudios y su rendimiento académico, este proyecto se replicará durante el año 2016 en la misma Universidad de Santiago con más cupos -40 en total- como también en otras Instituciones de Educación Superior⁶ con las cuales se está trabajando en el Directorio del Programa, compuesto por otras Universidades y Fundaciones ligadas a la educación.

Esta política social de acceso, se convierte en la primera iniciativa de acción afirmativa que genera vías de acceso a la educación superior que consideran el rendimiento escolar por sobre el rendimiento en la P.S.U. ya que con ello se evitan los sesgos socioeconómicos que arrastra la prueba y se corrige el criterio hacia el talento académico demostrado por el estudiante durante su trayectoria escolar (Monckeberg, 2005; Cooperativa.cl, 2009; Brkovic, 2010; Titelman, 2011; Redondo, 2013).

Así este programa viene a sumarse a otras políticas de acceso inclusivo que ha venido desarrollando la Universidad de Santiago desde 1992 donde innovaron en el sistema de acceso para estudiar en esa casa de estudio instaurando, hasta el año 2004⁷, la bonificación de un 5% adicional del puntaje ponderado de ingreso de los estudiantes con NEM en el 15% superior del ranking de las notas de cada colegio (Programa de Acceso

⁵ A pesar de haber abierto 20 cupos, sólo se matricularon 10 estudiantes, dejando 10 cupos sin usar.

⁶ Las instituciones que han comprometido cupos para el año 2016 fuera de la Universidad de Santiago, son las siguientes: Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Católica del Norte, Universidad Católica de Temuco, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Austral de Chile, sumando entre todas, cerca de 130 cupos a nivel nacional.

⁷ En este año el DEMRE les prohibió seguir con esta política al interior de la Universidad.

Inclusivo, Equidad y Permanencia, S/F) dando el puntapié inicial a una gran batería de proyectos paralelos o complementarios a la P.S.U. para ingresar a la educación superior, como por ejemplo el Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), que se suma a una larga lista de cupos institucionales como los que se detallan a continuación:

1. Cupo Indígena
2. Cupo Discapacidad
3. Cupo Supernumerario:
4. Cupo USACH-UNESCO (Propedéuticos)

De esta manera, se presenta la relevancia investigativa de las trayectorias de los estudiantes Ranking 850, porque antes de la implementación de esta política, no se había tenido la posibilidad de observarlos dentro de la Universidad, ya que ninguna de las iniciativas de inclusión atendía esta situación, de manera que este perfil de estudiante motiva a la realización de la investigación para ir generando acercamientos a una futura caracterización, esta vez partiendo por un levantamiento de datos cualitativos sobre sus hitos académicos a partir de su trayectoria de vida en términos académicos, como se explicará más adelante, a fin de hacer emerger elementos que serán usados como insumos para futuras intervenciones, así como también, levantar evidencias que den cuenta de lo que puede ser un nuevo referente acerca de los estudiantes de excelencia.

Sin embargo lo anterior, no es sólo trabajar por generar cupos y vías de ingreso inclusivo a la Educación Superior, sino que también es generar procesos que den condiciones que favorezcan la retención y la persistencia en la vida universitaria de los estudiantes, así como el poder gestionar procesos de acompañamiento para los mismos pero con mayor o menor foco de acuerdo a sus contextos. Es así como dentro del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago se han gestado diferentes “mecanismos de acompañamiento para favorecer la permanencia, logrando en la suma de experiencias crear una política universitaria de acción afirmativa permitiendo un mayor ingreso de estudiantes de alto rendimiento en contexto, fortaleciendo sus recursos personales y nivelando sus competencias académicas” (Gil, Rahmer & Frites, 2014, p. 7), lo que se traduce en servicios que presta el PAIEP para fortalecer los recursos personales de los estudiantes. Ejemplo de ello son el Servicio de Orientación Psicosocial (SOS), el Sistema de Alerta Temprana (SAT) o el programa Desarrolla Tus Talentos (DTT), lo que genera una

acción interventiva que además, permite levantar elementos cuantitativos y cualitativos que posibilitan la creación de caracterizaciones de los estudiantes que hacen uso de estos servicios (Frites & Miranda, 2014; Miranda et al, 2014), consagrándose esta iniciativa, como ya se mencionó, como una política de acción afirmativa, es decir, como aquellas políticas que se consagran para corregir todo tipo de discriminación frente a grupos a los que se les priva de algún derecho (Claro & Seoane, 2005), como el de la educación, en este caso de inclusión de estudiantes y promoción de la persistencia de los mismos.

1.2.2 La retención y la persistencia universitaria

El tomar la decisión de comenzar este estudio desde las trayectorias y el levantamiento de hitos académicos, es por varias razones, una de ellas es porque estos datos de orden cualitativo permitirán, como ya se dijo, fortalecer las futuras intervenciones con los estudiantes de este perfil, ya que visibilizarán, en principio, elementos posibles de trabajar desde el comienzo del proyecto interventivo para potenciar la retención y persistencia universitaria de los estudiantes, el resto de las razones están contenidas dentro de esta primera gran razón –se detallarán a continuación-.

Tanto la retención como la persistencia universitaria, se entendieron desde las propuestas hechas por la Doctora Fernández de Morgado (2012), quien observa en estos dos conceptos un rol compartido entre la Institución de educación superior, en quienes reconoce la responsabilidad de generar procesos de retención estudiantil –concepto con una mirada positiva de la problemática en contraposición al de deserción- en base a (Fernández de Morgado, 2012):

- Las expectativas que tenga la institución por el rendimiento del estudiante (y el que tenga el estudiante de su rendimiento propio)
- Apoyo académico, social y personal al estudiante por parte de la institución
- Retroalimentación de su desempeño académico en forma temprana y frecuente
- Contacto e inclusión con la comunidad universitaria (pares y docentes)
- Promoción del aprendizaje activo y colaborativo en comunidades de estudio

Por otro lado, se reconoce también la responsabilidad de la persistencia del propio estudiante donde entran a jugar otros elementos que tienen que ver con la inclusión de una perspectiva de estudio superior y profesional dentro de su trayectoria de vida, así como la inclusión académica y comunitaria dentro del contexto, respondiendo a las exigencias que identifica Fernández en base a los planteamientos sociológicos de Bourdieu (1987, en Fernández de Morgado, 2012) sobre el Habitus y el Campo, donde el primero tendrá que ver con “una estructura internalizada que constriñe el

pensamiento y la elección de la acción” (Fernández de Morgado, 2012, p. 88) y la segunda “es una realidad objetiva que existe fuera sus mentes (...) supone unas fuerzas que se imponen sobre los agentes, éstos no son pasivos ante él” (Fernández de Morgado, 2012, p. 88) y agrega Leyton, Vazquez y Fuenzalida (2012), que el Habitus puede entenderse también desde una perspectiva culturalista, donde se enmarcan las relaciones identitarias y de clase que puede instalar el estudiante en la institución, de manera que se toman también espacios de inclusión estudiantil y académica dentro de las nociones de campo que vinculan la persistencia con la inclusión en el contexto (de lo que se hizo cargo la intervención social que realizó el autor) a la vez que se intentaron rescatar elementos propios de la trayectoria estudiantil acerca de la expectativa de vida profesional que pudiera evidenciar un mayor gusto, facilidad y dedicación por el estudio en tanto el habitus mencionado, además del primer elemento relativo a la expectativa universitaria, de manera que las trayectorias que se levantaron de estos estudiantes no son elementos lineales, sino que son elementos sociológicos de análisis, como los que se acaban de nombrar.

De los factores mencionados para fortalecer la retención y persistencia de los estudiantes desde el trabajo hecho por Fernández de Morgado (2012), se resaltaron en la investigación elementos de la persistencia universitaria en base a las perspectiva de la vida profesional que pudieron haber tenido los estudiantes dentro de su trayectoria académica escolar, de manera que al hacer emerger estos elementos en sus relatos, se podrá encontrar la mejor manera de trabajar –o no- las expectativas de educación superior para los estudiantes desde los estudios escolares. Los otros elementos mencionados sobre la retención y persistencia, serán tarea para investigaciones futuras con otras cohortes, que pudieran dar un panorama de caracterización más relevante respecto del que se puede hacer con la muestra que efectivamente se contó para esta investigación.

Fernández de Morgado para el desarrollo de sus planteamientos, toma algunas propuestas hechas por Tinto (1975, 1987, 1993 & 1997) desde la noción de modelos organizacionales, es decir, donde la efectividad de la retención -centrada en la idea de que la institución es la que retiene al estudiante- se basa en características institucionales que favorecen y motivan al estudiante a continuar con sus estudios en una institución particular, siendo las más nombradas aquellas que demuestran “calidad docente”, “experiencias en aula” y algunos beneficios institucionales

relacionados al bienestar del estudiante (Donoso & Schiefelbein, 2007), sin embargo, la autora lo que hace es tomar estos aportes hechos por el modelo organizacional de Tinto y nutrirlo de nuevas herramientas para dar una visión más holística, sumando las nociones de Habitus y Campo de Bourdieu, donde el estudiante y su entorno toman un rol protagónico al momento de reconocer elementos claves que pudieran promover su persistencia en la educación superior, es decir, una visión que es capaz de recoger elementos institucionales y académicos, elementos del entorno, desde la noción de Campo y lo más simbólico e interno del estudiante desde la idea de Habitus.

La opción de trabajar las propuestas de Fernández de Morgado e ir más allá de lo que propone Tinto, se toma en base a una elección teórica de por medio en esta investigación, en tanto que no se busca responsabilizar solamente a la institución por la persistencia del estudiante, sino que también reconocer el deseo de los estudiantes por continuar sus estudios. Es desde este supuesto que, al nivel de la intervención social realizada en paralelo a esta investigación, se hace un seguimiento psicosocial a los estudiantes para descubrir y fortalecer sus propias motivaciones por continuar en la educación superior.

1.3. Trayectorias académicas

Es también necesario aclarar qué se entendió en este estudio por trayectoria académica, y desde aquí es posible ver diferentes aportes en torno a lo que estas son. Por un lado se pueden encontrar diferentes definiciones de lo que es una trayectoria desde distintas áreas de la ciencias más duras o exactas –desde donde viene este término- que las definen según su propio quehacer, como es el ejemplo de la Meteorología, que define a la trayectoria como el desplazamiento de huracanes y tormentas o la Criminalística, que la reconoce como el tipo y forma del desplazamiento de una bala (Petautschnig, 2012). De esta manera se hace referencia a la trayectoria, a partir de las ciencias que acuñan este término, como el desplazamiento entre dos puntos, sin ser los dos puntos –de origen y destino- los más importantes en lo que a trayectoria se refiere, sino que el camino recorrido entre ambos, así como quien estudia el camino de los huracanes o las balas.

En tanto, en la ciencia social, específicamente en la sociología, se entiende la noción de trayectoria de vida como el concepto “para indicar y describir desplazamiento, especialmente referido al trayecto vital o biográfico de un sujeto de estudio específico en relación a un fenómeno o problemática” (Petautschnig, 2012, p. 32), que si bien es cierto, para efectos de este primer estudio, no se trabajó con la noción de vida desde un relato de vida propiamente al estilo biográfico, sino que sólo se hizo un recorte en torno a las experiencias académicas. Por otro lado, desde el Trabajo Social, también se trabaja con la visión de trayectoria de vida, donde se le reconoce como un aporte en el trabajo de rescate biográfico, pues permite “lograr una mayor comprensión de las transformaciones de la sociedad” (Lera et al, 2007, p. 34). Así –continúan las autoras- el Trabajo Social se ha estado haciendo parte de esta concepción de trayectorias, pues se ha trabajado desde los planteamientos de la fundadora de la disciplina, quien en sus escritos mencionaba: “tenemos más probabilidad de encontrar el remedio, si existe uno, intentando acercar lo más posible al cliente a las condiciones normales de su vida anterior, o esforzándonos en descubrir lo que les interesa verdaderamente y cuáles han sido, en el pasado, las experiencias que han influido sobre él para bien o para mal” (Richmond, 1977, p. 91), por lo que se revela desde los orígenes de la disciplina el cómo, en términos propios del

Trabajo Social, se ha entendido la trayectoria de los sujetos en tanto clave fundamental dentro del levantamiento de herramientas que den sustento y sustancia a las futuras intervenciones sociales, en este caso, según lo mencionado por la Richmond, conocer las experiencias que han influido sobre el sujeto, particularmente, experiencias relacionadas con el mundo académico de los estudiantes, para nutrir los fundamentos de la intervención en relación a la temática.

Es por esto que la noción de trayectoria académica con la que se trabajó fue entendida como el desplazamiento, especialmente referido al trayecto vital o biográfico de los estudiantes R850 en relación a la vida académica durante su educación escolar y el comienzo de la educación superior, todo esto a partir de las nociones entregadas por Petautschnig (2012). En estas trayectorias se relevaron hitos que marcaron el camino que ha ido trazando cada estudiante en su vida académica, más que el relato temporal del hecho académico mismo –a pesar de que la temporalidad es un factor clave en el trabajo con trayectoria (Petautschnig, 2012)-, hitos de su vida académica que responderán a las relaciones de la trayectoria con experiencias sociales, comunitarias, estructurales y en otros ámbitos que en su relato se configuren como claves para la trayectoria.

De esta manera, la investigación acerca de las trayectorias académicas de los estudiantes del Ranking 850 tuvo por fin dar a conocer los hitos de su experiencia académica en términos escolares y revisar algunos elementos aflorados una vez dentro de la Universidad, a fin de rescatar factores en los hitos que pudieran nutrir de nuevos insumos a la intervención futura desde la noción de la comprensión social compleja donde, desde el levantamiento de estos hitos, será posible observar elementos de la persistencia y la retención universitaria como la incorporación de la expectativa y del apoyo institucional con el objetivo de que la intervención futura se haga cargo de ellos, encontrando mejores estrategias para su promoción, fortaleciendo la operación técnica del programa.

II Formulación del Problema de Investigación

2.1 Problema de investigación

Hay, sin duda, justificaciones a la problemática que se ha estudiado desde muchas veredas y de diversos tipos, como justificaciones desde la institución, desde la disciplina misma de lo social, así como justificaciones éticas en torno a la insuficiencia estructural del Estado para atender este tipo de problemáticas o desde la exigencia que le hace el contexto a la política por una solución.

La justificación contextual parte desde el hecho que los resultados de los establecimientos educacionales a nivel nacional, en términos de puntajes P.S.U., demuestran el fenómeno social que se genera debido a la gran cantidad de estudiantes con rendimiento máximo en el colegio y rendimiento mínimo a nivel de prueba de selección, habiendo establecimientos que no puede crear oportunidades de acceso a la educación superior ni siquiera a su mejor estudiante. El fenómeno queda de manifiesto en lo presentado en la Tabla 2, donde se muestra el número de estudiantes con 850 puntos ranking y rendimiento bajo los 475 puntos en la P.S.U., a nivel nacional según región y segmentado por el financiamiento que recibe cada colegio:

Tabla 2 Estudiantes con 850 puntos de Ranking y menos de 475 puntos PSU – Fuente DEMRE. Elaboración Institucional

Región	Particular Pagado	Particular subvencionado	Municipal	Total general
Región de Tarapacá	-	25	9	34
Región de Antofagasta	-	10	32	42
Región de Atacama	-	4	13	17
Región de Coquimbo	-	47	30	77
Región de Valparaíso	12	78	68	158
Región de O'Higgins	-	20	39	59
Región del Maule	-	46	68	114
Región del Biobío	9	51	113	173
Región de la Araucanía	-	51	49	100
Región de Los Lagos	-	32	33	65
Región de Aysén	-	10	4	14
Región de Magallanes	-	7	9	16
Región Metropolitana	16	229	184	429
Región de Los Ríos	-	35	29	64
Región de Arica y Parinacota	-	13	9	22
Total general	37	658	689	1384

De acuerdo a lo que muestran los datos obtenidos a partir de las bases de datos de DEMRE, la problemática a nivel nacional es preocupante, pues los casos que responden al perfil del estudiante con el que trabaja el Programa Ranking 850 se presentan en todo Chile, mayoritariamente en la Región Metropolitana, en colegios municipales y particulares subvencionados casi al mismo número –a diferencia de la creencia popular sobre que los colegios subvencionados tienen mejor rendimiento que los colegios municipales- y son estudiantes que, desde la idea del alto rendimiento

académico en contexto tienen talento académico y no pueden, ni siquiera, postular a alguna universidad⁸. Estos 1.300 estudiantes no pueden pensar en ser profesionales, pues a nivel de políticas públicas, no hay opciones de ingreso universitario y, en caso de aspirar a usar el cupo que ofrece la Universidad de Santiago para aquel fin, se ha de recordar que son sólo 40 cupos (a partir del año 2016) para más de 400 casos en la región.

Con la información arrojada a partir de los datos presentados, la pregunta que queda para la investigación es saber ¿cómo son estos estudiantes? El problema de investigación busca conocer a los sujetos con los que se trabaja más a fondo, generando una primera aproximación a las trayectorias académicas de los estudiantes del R850 a fin de reconocer en esas trayectorias académicas algunos de los varios elementos propuestos por Fernández de Morgado (2012) como necesarios para favorecer la persistencia y la retención universitaria de los estudiantes, poniendo especial preocupación –sin desatender otras temáticas- en la instalación de la perspectiva universitaria de los estudiantes, relacionadas con la ida de habitus trabajada por la autora.

Dentro del trabajo que desempeña el PAIEP con los estudiantes de alto rendimiento en contexto, se encuentran los servicios de acompañamiento y monitoreo tanto académicos como psicosociales que responden a las necesidades de estos estudiantes (Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia, s.f.), a saber, el SOS se preocupa de todas aquellas necesidades que no tienen que ver directamente con el área académica, como problemas de organización del tiempo, técnicas de estudio, gestión personal, problemas inclusión en la Universidad o problemáticas de índole social, entre otros, donde articula su trabajo con la Unidad de Ayuda Psicológica (UPS) de la Universidad (PAIEP, S/F; Moris & Rahmer, 2014). Si bien es cierto, este subprograma ya ha levantado información similar a la que se ha generado con este estudio –proyectos de vida de los estudiantes que han ingresado a la Universidad con un Alto Ranking (Moris, 2013)-, hasta entonces se desconocían las trayectorias de vida, especialmente aquellos hitos asociados a la experiencia académica de los estudiantes del Ranking 850, pues presentan un perfil totalmente distinto respecto de los estudios anteriormente realizados, pero que sin embargo, es necesario conocer para

⁸ Cuando se menciona sobre que no pueden postular a una universidad, se está haciendo referencia a aquellas adscritas al sistema único de admisión del DEMRE.

potenciar las intervenciones futuras, fortaleciendo la comprensión social compleja de este escenario de intervención, en tanto sirven de insumo para dar contenido al fundamento contextual del Trabajo Social.

Por otro lado, se encuentran los servicios del SAT y del DTT, ambos preocupados del acompañamiento académico de los estudiantes pero en diferentes ramas: por un lado el SAT hace un seguimiento de las calificaciones de los alumnos para evidenciar el comportamiento académico y elevar “alertas” cada 15 días al DTT y al SOS cuando el rendimiento se presenta con calificaciones bajas para que estos generen la intervención (Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia, s.f.), y en base al levantamiento de información que permiten estas intervenciones, se conocen las características y comportamientos académicos del perfil de estudiantes que se monitorean en este servicio, con lo que se tomó la decisión de hacerles el seguimiento hasta el 3er año, donde el rendimiento se hace indistinguible al resto según la evidencia, lo mismo para aquellos estudiantes que hacen uso del DTT, los que pueden beneficiarse con las herramientas de nivelación académica por medio de tutorías personales pares, asesorías por materias o talleres previos a las pruebas más críticas hasta el 3er año donde ocurre lo ya mencionado; sin embargo, para estos programas tampoco existe evidencia del comportamiento de los estudiantes del perfil que se va a investigar. Si bien es cierto, esta primera aproximación no se hará cargo del levantamiento de esta información, es necesario evidenciarla pues responden a las características mencionadas por Fernández de Morgado (2012) sobre la retención de los estudiantes y es un material que debe ser tomado en cuenta en las futuras investigaciones que se hagan acerca de la profundización de la caracterización de los estudiantes que permitan dar mayores luces sobre la retención y persistencia universitaria.

De esta manera se hizo necesaria la investigación sobre una primera aproximación a las características de este programa, pues lo que desde aquí se levantó, permitirá afinar, en caso de ser necesario, el modo de intervención que genera el PAEIP tanto a nivel de acompañamiento académico como psicosocial y servir de nueva evidencia institucional para el programa, información que deberá articularse con la evidencia conceptual presentada sobre trayectorias a fin de definir y fortalecer, con más detalles e insumos técnicos y teóricos, el accionar del Gestor de Intervención de Ranking 850, cargo ocupado por el autor que, hasta ahora, tiene dedicación

exclusiva al seguimiento de estos estudiantes en las áreas mencionadas recientemente.

En otra vereda, desde el punto de vista social y disciplinar, las propuestas de Teresa Matus (1999) acerca de la necesidad del Trabajo Social de articular la práctica y la teoría, permiten dar sustento en evidencias generadas desde la intervención, como es este caso, para formular y cimentar futuras políticas públicas de inclusión estudiantil a la educación superior, relevando las características del alto rendimiento académico en pos de los resultados de la P.S.U., donde se refleja mayor gusto, facilidad y dedicación por el estudio (El Mercurio, 2014) elemento que se intentará ahondar más desde el rescate de estas trayectorias de vida.

De acuerdo a todo lo planteado y problematizado en estos apartados, desde la contextualización concreta de la realidad nacional sobre la cantidad de personas involucradas en este fenómeno social en la región en la que se generó la investigación, así como los antecedentes institucionales de dónde se situó el trabajo y, por último, la revisión conceptual de lo que se entenderá por trayectoria de vida, enfocado en los ámbitos académicos de los estudiantes, es que es posible declarar que la pregunta que guió esta la investigación acerca del perfil de estudiantes de alto rendimiento en contextos pertenecientes al Ranking 850 fue:

¿Cómo son las trayectorias académicas de los estudiantes ingresados por el Programa Ranking 850 a la Universidad de Santiago de Chile?

2.1.1 Pregunta de investigación

- ¿Cómo son las trayectorias académicas de los estudiantes ingresados por el Programa Ranking 850 a la Universidad de Santiago de Chile?

2.1.2 Objetivo general

- Analizar las trayectorias académicas de 5 estudiantes ingresados vía R850 a la Universidad de Santiago de Chile

2.1.3 Objetivos específicos

1. Explorar los hitos académicos más significativos de los estudiantes ingresados vía Ranking 850 a la Universidad de Santiago de Chile
2. Describir los componentes de las trayectorias académicas que permiten la persistencia en la educación superior de los estudiantes ingresados vía Ranking 850 a la Universidad de Santiago de Chile

2.2. Supuestos de trabajo

Dentro de la revisión documental que se ha hecho hasta ahora, desde diferentes estudios se propone trabajar la persistencia universitaria a partir de elementos propios del estudiante y la retención desde elementos externos a él, principalmente de los factores que salgan de la misma institución y el entorno del estudiante, todo esto para fortalecer el rendimiento académico y promover que el estudiante continúe sus estudios superiores en la Universidad. De esta manera, se permite trabajar con 3 supuestos, a saber:

- En primer lugar se espera que para los estudiantes que cumplan con el perfil del R850, no se puedan levantar, dentro de sus trayectorias académicas, hitos desde los que emanen elementos que den cuenta de expectativas de vida profesional o de estudios superiores en la Universidad a partir de la realidad de sus establecimientos educacionales de procedencia.
- Se espera ver en las trayectorias que el R850 es un hito que genera un quiebre en la expectativa profesional de los estudiantes que ingresaron mediante el programa ranking 850.
- Se espera que los estudiantes respondan al segundo criterio de la persistencia mencionado por Fernández de Morgado (2012), es decir, que se sienten apoyados social, académica y motivacionalmente por la institución y su entorno.

Habiendo revisado los estudios que se presentaron –la mayoría de ellos muy recientes- se estima que los descubrimientos que se harán en este estudio responden a la no incorporación de la vida profesional a sus proyectos de vida hasta antes del R850 y que, posterior a esa incorporación como hito de trayectoria académica, el apoyo institucional ha sido clave para la persistencia/retención universitaria.

III Enfoque Metodológico

3.1 Marco metodológico

En esta investigación, el análisis se hizo desde la propuesta de un trabajo que levanta datos cualitativos y se posiciona de corte exploratorio, pues es el primer acercamiento a un fenómeno social que se está construyendo en un contexto particular, ya que los sujetos que cumplen con el perfil de investigación es primera vez que se desarrollan como estudiantes universitarios, sobreponiéndose a los paradigmas legales acerca de lo que es un estudiante de excelencia, que hasta ahora, se entendía como aquellos que obtenían puntaje nacional en la P.S.U.⁹

Este trabajo se posiciona en su análisis, desde la metodología cualitativa, específicamente en un ejercicio sobre el Análisis del Contenido de los relato de los estudiantes acerca de sus trayectorias de vida, específicamente, de sus trayectorias académicas

Con esta investigación, entonces, se pretende generar a la postre, nuevas investigaciones, que sumen otros elementos a este primer estudio y respondan las preguntas surgidas de esta experiencia, con lo que se propone que este trabajo se replique con otras cohortes.

Así, la investigación se hizo en base a 2 entrevistas individuales realizadas a 5¹⁰ de los 10 estudiantes ingresados a la Universidad de Santiago por el R850. Estas entrevistas estuvieron pensadas como entrevistas de investigación en profundidad y abiertas, donde el tópico guía fue la construcción y levantamiento de sus trayectorias de vida en torno a su experiencia académica, lo que el autor de la investigación llamó “trayectoria académica”, y desde las que se levantaron los hitos académicos, que proporcionarán importante información para ser empleada en investigaciones futuras y que será usada para pensar futuras intervenciones institucionales con esta población objetivo.

⁹ Confrontar con DFL N° 4 de 1981 del Ministerio de Educación, artículo 3°.

¹⁰ Hay una estudiante, Úrsula, quien por motivos personales sólo pudo participar en 1 de las 2 entrevistas pensadas para esta investigación.

3.2 Estrategia de muestreo

Para esta investigación, se usó una muestra no probabilística, es decir, “una cuidadosa y controlada selección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Hernandez Sampieri et al, pp. 141-142), en este caso, la característica que agrupa a los 5 estudiantes que participaron en la muestra, es el haber ingresado a la Universidad de Santiago de Chile mediante el uso del cupo Ranking 850, que tiene como requisitos el haber obtenido 850 puntos en el Ranking de notas y, a su vez, en la PSU no haber obtenido, entre las pruebas de Lenguaje y Matemáticas los 475 puntos mínimos.

Cabe destacar, que si bien es cierto la selección de la muestra fue aleatoria entre los diez estudiantes ingresados a la Universidad de Santiago por el programa mencionado, la participación de ellos en este estudio fue voluntaria. Frente a esto, a los alumnos se les presentó el proyecto y se les invitó a firmar, en caso de estar de acuerdo, el consentimiento informado para participar de la investigación¹¹.

De los 5 estudiantes invitados, solo 4 aceptaron en primera instancia, de manera que se cubrió el cupo que quedaba con un 5to estudiante sacado de entre los 5 restantes que no fueron llamados en la primera tanda.

Los estudiantes elegibles que participaron tienen las siguientes características¹²:

- Son estudiantes entre los 18 y 43 años. Cabe destacar que 9 de los estudiantes se encuentran entre los 18 y 19 años, con excepción de una de ellas que el año 2014 egresó de un Liceo de Adultos
- De los 10 estudiantes, todos son de la Región Metropolitana, 4 provienen de fuera de la Provincia de Santiago: 2 de sectores rurales (El Monte y Talagante) y 2 de sectores urbanos (Buin y Melipilla). Los

¹¹ Confrontar con anexo 1.

¹² Esta información se entrega con el fin de hacerse un mejor panorama respecto de los estudiantes con los que se está trabajando, ya que estas características no formaron parte de las que se debían tomar en cuenta para la selección de la muestra.

otros 6 estudiantes vienen de la Provincia de Santiago y están repartidos en 4 comunas: Peñalolén, Maipú, Recoleta y Estación Central.

- Los estudiantes provienen desde 9 colegios diferentes, de los cuales 5 son científico-humanistas y 4 son técnicos profesionales.

De aquellos estudiantes elegibles, se seleccionó de forma aleatoria un subgrupo de cinco estudiantes, cuyas características son:

Tabla 3 Caracterización de las sujetos de investigación - Elaboración propia

Est.	Edad	Generación Ed. Sup.	Dependencia	Comuna	Quintil
Claudia	18	1ª Generación	Municipal	Buin	II
Úrsula	18	1ª Generación	Municipal	Est. Central	I
Catalina	18	1ª Generación	Municipal	Peñalolén	I
Tamara	18	1ª Generación	Subvencionado	Melipilla	II
Bárbara	18	1ª Generación	Subvencionado	Peñalolén	I

3.3 Instrumentos de recolección de información

La recolección de información se hizo en base a dos técnicas básicas: la primera de ellas fue la entrevista en profundidad. De acuerdo a la recopilación de información hecha desde el marco de antecedentes en adelante, se creyó que el mejor instrumento para levantar la información acerca de las trayectorias de vida de los estudiantes fue la entrevista en profundidad, pues estas tienen la particularidad de permitir a los sujetos expresar sus propias maneras de sentir, así como de reflejar sus valores, motivaciones sobre algún aspecto en particular, deseos, creencias y sus propios esquemas de interpretación del mundo (Canales, 2014), permitiendo adentrarse en la subjetividad del sujeto, rescatando la información que más se acerca a lo que esta investigación busca esclarecer sobre las trayectorias académicas de los estudiantes.

Sin perjuicio de lo que ya se ha dicho acerca de la entrevista que se usó, este instrumento cumple con ciertas características respecto de su estructura. Para esta ocasión, se usó la entrevista abierta, es decir, aquella que “no pretende medir, sino más bien acceder a una información verbal rica en significados y expresados a ritmo y a duración fijados por el propio entrevistado, “abre” para dejar “salir” aquello que el sujeto quiere decir” (Canales, 2014, pp. 232). Este tipo de estructuración para las entrevistas permitió responder a la novedad del sujeto, ya que no se buscó comprobar hipótesis mediante entrevistas semiestructuradas o restringir la trayectoria académica a preguntas planteadas previamente por el investigador, sino que se permitió que los consultados abrieran la conversación respecto de sus trayectorias bajo un paraguas de tópicos definidos en un guion¹³ lo suficientemente general para dar cabida a la construcción de la trayectoria académica y, a la vez, lo suficientemente preciso para no desviar el objeto de investigación.

De acuerdo a lo anterior, la decisión de hacer 2 entrevistas a 5 estudiantes y no a los 10, se basa en que hay un tiempo de investigación acotado y frente a ese escenario, la investigación realizada se propuso dar prioridad a la profundidad de la información levantada sobre la cantidad de

¹³ Confrontar anexo 2.

información posible de levantar, a fin de generar un conocimiento mucho más rico en la profundidad de las trayectorias de vida de las estudiantes.

Si bien es cierto, la técnica de recolección de información es la ya descrita, las entrevistas realizadas contaron con algunos esbozos de la técnica cualitativa del recorrido comentado (Aliste, Rojas, & Salvat, 2013), ya que hubo ocasiones donde el lugar recorrido se sumó al relato de la trayectoria de vida de los sujetos entrevistados, de manera que el espacio tomó relevancia en la trayectoria en cuanto a relación con estructuras institucionales nuevas, por lo que estas entrevistas no se realizaron en una oficina o en un lugar fijo, sino que se incluyó un recorrido por el territorio donde se insertan las trayectorias que se están construyendo. En la primera jornada de levantamiento de datos, la entrevista se realizó con un recorrido por el campus universitario de la Universidad de Santiago de Chile y mientras que en el segundo encuentro, se hizo también un recorrido por las calles del barrio y cercanías del colegio donde estudiaron los sujetos previo a entrar a la Universidad.

Por último, se usará también la técnica de análisis de información secundario propuesto por Nirenberg (2013), que consiste en hacer revisiones periódicas de la literatura sobre la temática, así como la revisión de las programaciones y reprogramaciones de la práctica investigativa. A partir de esta técnica se levantó información complementaria a modo de respaldo teórico que permitirá procesar la información emanada desde el análisis de contenido de los hitos levantados desde las trayectorias académicas, todo esto por medio de la triangulación de información de manera analítica y reflexiva.

3.4 Trabajo de campo

El trabajo de campo para esta investigación se realizó de la siguiente manera:

Tabla 4 Planificación del trabajo de campo - Elaboración propia

		Claudia	Úrsula	Catalina	Tamara	Bárbara
1er encuentro (Campus)	Fecha	03/09/2015	07/09/2015	03/09/2015	08/09/2015	04/09/2015
	Duración	00:53:00	01:05:00	00:56:00	00:54:00	00:50:00
2do encuentro (Barrios)	Fecha	05/10/2015	--	02/10/2015	29/09/2015	09/10/2015
	Duración	00:54:00	--	00:56:00	00:54:00	00:43:00

3.5 Resguardos éticos

Para resguardar la ética de este estudio, se usó, en primer lugar la Carta de Consentimiento Informado¹⁴ para participar de la investigación, que es un instrumento que funciona como regulador en la relación entre el investigador y el sujeto de investigación a fin de establecer un límite entre ambos, más aún cuando se comparten otros espacios además del de investigación, que en este caso, es el espacio laboral, ya que como se ha mencionado en apartados anteriores, el investigador trabaja en el cargo de Gestor de Intervención del programa donde los sujetos están insertos. Este instrumento además, resguarda el tipo de información que buscó la investigación, a fin de no traspasar las barreras acordadas entre el

¹⁴ Confrontar con anexo 1.

investigador y el sujeto y adentrarse en otros ámbitos que no corresponden al ejercicio científico.

Por último, este documento también resguarda la confidencialidad de la información entregada de acuerdo a criterios propuestos por el investigador, así como también, a criterios exigidos por la ley en el tratamiento de uso de información privada, entregándole la responsabilidad del tratamiento al investigador y, en el caso del sujeto, asumiendo un papel de fiscalizador de lo que hace con lo aportado, a fin de hacer valer sus derechos en caso de que fueran vulnerados –elementos también mencionados en la carta de consentimiento informado-.

3.6 Plan de análisis

Previo a realizar el trabajo del análisis de contenido, se trabajó con los relatos de los estudiantes consignados en la presentación de los resultados, donde se generó una reconstrucción de las trayectorias por cada estudiante a partir de las entrevistas realizadas para posteriormente realizar un análisis categorial donde las categorías fueron definidas a priori, según propone Echeverría (2005), desde los aportes del marco de antecedentes y con información tomada desde los datos levantados en las entrevistas realizadas a los sujetos.

Para reconocer las trayectorias académicas desde los hitos académicos de los estudiantes, se usó una metodología analítica propia del análisis de datos cualitativos, el análisis de contenido que, según los planteamientos de Rubio y Varas, corresponde a “elaborar un índice de los contenidos que aparecen en el texto e ir incorporando a los distintos apartados los datos que al respecto ofrece el texto” y agrega que “la elaboración de un índice requiere integrar reflexiones teóricas sobre el tema que se investiga y análisis empíricos que a lo largo del proceso de recogida de información y en primera lectura del material podemos ir considerando” (2004, p. 503). De esta manera, el análisis se hizo a partir, en primer lugar, del contenido del relato que hicieron estos estudiantes sobre sus trayectorias académicas, a fin de generar índices de análisis que den cuenta de la estructura del contenido (Rubio & Varas, 2004) del relato de los estudiantes. Este análisis que permitió generar índices descriptivos y analíticos –en la triangulación con la experiencia y los postulados teóricos de Fernández de

Morgado- fue el que generó las conclusiones a partir del estudio de los contenidos de los relatos en base a los hitos consignados en el índice propuesto por los autores mencionados para tales efectos, dando cuenta así de los diversos elementos relacionales de las trayectorias de vida en términos académicos que tienen estos estudiantes a lo largo de su vida escolar y universitaria hasta ahora.

De esta manera, se levantaron las siguientes categorías según los antecedentes consignados:

- I. Expectativa Personal de Estudios Universitarios
- II. Expectativa del Entorno sobre los Estudios Universitarios de la Estudiante
- III. Apoyo Académico, Social y Personal
- IV. Contacto con la Comunidad Universitaria (Pares y Docentes)
- V. Relación con los Espacios

En resumen, en el apartado IV se presenta el resultado del estudio por estudiante con la información extraída directamente desde las entrevistas realizadas, para luego hacer el análisis a partir de la información contenida en los resultados a la luz de las categorías definidas, y así terminar en la conclusión desde los objetivos propuestos en este estudio donde se tomaron los elementos relativos persistencia en la educación superior para simular la relación de su trayectoria con las expectativas académicas y levantar información acerca de posibles variables a reforzar en futuros procesos de acompañamiento, así como también, el cruce con los supuestos de trabajo planteados en el momento del diseño de investigación .

3.7 Criterios de confiabilidad

En las investigaciones cualitativas, a diferencia de las investigaciones cuantitativas, el investigador corre el riesgo de sesgar, desde sus propias vivencias y pareceres, la información levantada (Sandín, 2000), al punto de distorsionar el sentido real de las vivencias de los sujetos con los que se está trabajando, es por ello que uno de los desafíos que corre este tipo de investigación es el validar los datos y conclusiones que levanta frente a la comunidad científica y lectores.

El criterio de confiabilidad consiste en dar cuenta que en el estudio realmente se está midiendo lo que se propuso medir (Martínez, 2006), es decir, las trayectorias académicas de los estudiantes y no la impresión del investigador sobre ellas. Es por ello, que para resguardar este propósito se tomaron algunos resguardos que se exponen a continuación.

Según lo que plantean variados autores, para esta investigación se usaron dos criterios de confiabilidad: por un lado, está el criterio de la triangulación de la información recogida (Cortés, 1997), con aportes de autores citados dentro del marco de antecedentes acerca de lo que es una trayectoria académica, así como también, acerca de los elementos que componen la persistencia universitaria y el rol de retención que cumple la institución donde el estudiante está inserto. Por otro lado, también se usará el criterio de validez de la auditoría externa (Sandín, 2000), donde un Profesor Guía, profesional de la misma disciplina que levanta esta investigación, y que ha sido propuesto por la Universidad que patrocina al estudiante, es decir, de forma externa al interés mismo del investigador, ha hecho un minucioso seguimiento a la conformación metodológica y analítica de esta investigación, de manera que con su criterio externo y desinteresado, valida esta investigación en conjunto con la triangulación propuesta.

IV Resultados

En esta presentación se dará información contextual de las sujetas, grosso modo para resguardar el anonimato¹⁵ de las aportaciones. Una vez presentados los cinco casos con el respectivo análisis de la información obtenida, se hará un resumen analítico con los datos recogidos desde las cinco sujetas de investigación de acuerdo a las categorías establecidas previamente, para terminar con el apartado de las conclusiones y desafíos que deja este trabajo para futuras indagaciones en el tema.

Se decidió hacer la presentación de resultados por cada sujeto, ya que al estar relevando trayectorias de vida, para la investigación lo principal es la particularidad de estas trayectorias en cada estudiante para que luego, en la presentación del análisis, se evidenciaran las categorías desde los elementos comunes identificados en los resultados, poniendo al centro de este estudio, trayectorias reconstruidas.

4.1 Presentación de casos

4.1.1 Claudia

Claudia es una estudiante de 18 años de una localidad rural de la Comuna de Buin, al sur de Santiago. Vive con ambos padres y un hermano menor. Hija de padres bomberos –bombero ella también- egresó de la educación media de un colegio municipal de dicha localidad, teniendo el más alto rendimiento académico de los últimos cuatro años. Actualmente se encuentra estudiando en el Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile y se proyecta a continuar con la carrera de Psicología, todo gracias a que pudo ingresar a la

¹⁵ Los nombres con los que figura cada entrevistada no son sus nombres reales y se han cambiado por otros de fantasía para resguardar su identidad.

Universidad por el Programa Ranking 850, donde consiguió un cupo después del segundo llamado para postular al programa.

Claudia fue una estudiante que siempre tuvo en mente continuar sus estudios universitarios desde que cursaba los primeros años de educación básica, pues menciona que en su familia siempre le inculcaron que ella podía seguir adelante, que tenía los conocimientos y el talento, de hecho menciona que a partir de los 8 años le interesaba cursar una carrera universitaria en específico –medicina-, pero que es a partir de los 12 años, edad en la que comienza a asistir a bomberos –elemento que se comporta como punto de inflexión en su historia-, que sus expectativas universitarias se concretan y su vocación comienza a tomar forma, pues es desde su participación en bomberos es donde el participar en grupos y el estar con niños comienza a tener más sentido y a transformarse en una preferencia vocacional por la Psicología, lo que produce que se proponga continuar con sus estudios una vez salga del colegio.

Claudia sabía que en el contexto en que estaba estudiando no era común que hubiera estudiantes que salieran a la Universidad, de hecho el colegio sólo les hacía contacto para visitas institucionales con institutos profesionales, por lo que tampoco les promovía el ingreso a estudios universitarios. Hubo un momento en que los padres de Claudia pensaron en cambiarla de establecimiento pensando en la calidad académica que entregaba el colegio, sin embargo no lo hicieron ya que primó el criterio de cercanía con la casa y además, Claudia pensaba que podía romper la “racha” que traía el colegio respecto de sus egresados, ya que los profesores le decían cosas como “no, si tú vas a llegar alto” (Claudia E2, L. 146-147) lo que le daba ánimos para romper esa constante.

Considerando el contexto, Claudia tomó medidas al respecto y comenzó a cursar un preuniversitario en ciencias –que era el área en el que le iba peor-, cosa que no significó que dejara de lado la sensación que no conseguiría entrar a la Universidad vía P.S.U., lo que la llevó a busca otras posibilidades de ingreso a la educación que no fueran por la prueba, encontrando un programa de inclusión en la Universidad Diego Portales, al que postuló en 4to medio, lo que le aseguraba mucho más que el preuniversitario la posibilidad de continuar estudiando.

Si bien es cierto, dentro de su trayectoria de vida, Claudia reconoce una serie de motivadores para seguir estudios superiores, el principal motor

para formarse expectativas académicas, en sus palabras, fue el superarse a sí misma, al respecto ella menciona que “(...) fue una motivación mía, personal. Yo no puedo quedarme en el pueblo, no es mirar en menos, siempre he sido bien humilde, pero yo no quería trabajar aquí en el campo. No quiero trabajar en eso, yo aspiro más alto. Si pudiera llegar a hacer un Magister o un Doctorado, yo lo hago feliz, en Psicología. Era algo más personal (...)” (Claudia E2, L. 398-402).

Así mismo reconoce en la historia de sus padres que, sus abuelos al ser personas de campo, nunca les inculcaron seguir los estudios, de manera que ella ve que se quedaron en el pueblo y Claudia quiera ser profesional para salir de allí y no repetir la historia.

Uno de los elementos claves para la generación de esta actitud frente a los estudios universitarios fue para Claudia el participar en bomberos, donde desarrolló actitudes de liderazgo al estar con grupos de niños y jóvenes, así como también por el compartir con otros profesionales que también eran bomberos. Es en organización en que por medio de su pareja – también bombero- conoció a una Psicóloga que también formaba parte del cuerpo de bomberos, con quien compartió el gusto por esta ciencia y, en las propias palabras de Claudia, la marcó tanto así como para decidirse por esta carrera que si bien es cierto, la psicóloga que conoció pertenecía a la rama de lo sistémico, Claudia prefiere la rama clínica y más en específico la rama infanto-juvenil.

Claudia menciona también que otro de los aportes que le dio bomberos, fue el haber desarrollado liderazgo y su lado más humano, el gusto por servir, así como también la responsabilidad y el trabajo en equipo.

Después de pasado un tiempo, a comienzos de su último año de educación media, Claudia decidió renunciar a la Compañía ya que quería prepararse bien para la P.S.U. y bomberos le quitaba tiempo de los días sábado que podía usar para estudiar y prepararse mejor. Es en este contexto en que Claudia decide dejar la compañía para enfocarse totalmente en su deseo de entrar a la Universidad a pesar que nunca pierde el contacto por completo pues, como se verá a continuación, una vez que rinde la prueba, sus compañeros de la compañía le preguntan constantemente cómo le fue, dónde quedó, qué estudiará, etcétera.

Una vez que se acerca el término del último año de educación media, Claudia rinde la prueba motivada por un ansia personal de salir donde está, como se mencionó al comienzo de esta reconstrucción, de manera que si bien es cierto, también reconoce un compromiso con las expectativas de sus padres usando palabras como “decepcionarlos” o “fallarles” si no lograba buenos resultados en la P.S.U. que le permitieran entrar a la Universidad, también hay una motivación con su propio proceso.

Cuando rinde la prueba y debe esperar los resultados, además de los nervios y el ansia que siente, comienza a proyectarse sobre la vida universitaria concretamente, para lo que recibe ayuda de su primo, quien le anima a revisar las posibilidades que tiene de quedar en la Universidad de Santiago –su primo es estudiante de la USACH- debido al alto ranking de notas que posee y a que en esa universidad, el ranking se pondera en un muy alto porcentaje. Claudia menciona que esperaba los resultados de la prueba para poder postular a dos universidades en particular, una era la Universidad Diego Portales, donde había postulado al programa de acceso inclusivo por su rendimiento en el colegio y la otra universidad, era la Universidad de Santiago, que le había comenzado a interesar por la insistencia que había hecho su primo al respecto. Tanto fue la insistencia que decidió ir con su primo a la Universidad de Santiago a la feria del postulante a ver carreras a las que podía postular, interesándole las carreras de tecnólogo en administración de personas y psicología, siendo esta última la prioridad para estudiar, como ya había demostrado interés.

Una vez que recibió los resultados de la prueba de selección y vio que le había ido mucho peor de lo que ella esperaba, sólo se encerró en su pieza, no quiso decirles a sus padres hasta que ellos fueron a preguntarle sobre cómo le había ido. Una vez que les contó, Claudia vuelve a sentir que había defraudado a sus padres, que les había fallado, sin embargo, ellos intentaron darle ánimos invitándola a postular a algún instituto profesional o de formación técnica o que intentara igual en alguna universidad, pues su primo le seguía insistiendo que por el ranking que tenía le alcanzaba para entrar a la Universidad de Santiago, sin embargo, según lo que Claudia menciona, no habían calculado hasta entonces el que, al no alcanzar los 475 puntos mínimos, el sistema único de admisión no les permitía entrar a la página de postulación a las universidades.

Si bien a Claudia sus padres le ofrecieron otras opciones para hacer el año 2015, como las ya mencionadas, ella menciona “no, mi mente estaba en la Universidad, quería ser un orgullo para ellos” (Catalina E1, L. 72-73), de manera que insistió, apoyada por su primo, en ir a la Universidad de Santiago a ver opciones. Es en ese momento en que le cuentan sobre el programa Ranking 850 y que queda un solo cupo que ella podría usar si entraba a este segundo llamado de postulación. Al comienzo no entiende el proceso ni el programa, pero la invitan a una entrevista grupal para comenzar la postulación y decide participar diciendo que no tiene mucho que perder, siendo apoyada por el primo y sus padres, quienes animaron a Claudia para que continuara con esta nueva oportunidad.

Una vez dentro del proceso, Claudia tuvo que rendir un test escrito y le faltó una página completa por responder, pues no había notado que esa página existía, de manera que pensó que nuevamente había perdido la oportunidad de entrar a la Universidad de Santiago. Después de una semana de esa jornada de postulación, la llamaron diciéndole que había quedado seleccionada y que durante el mes de Enero debía participar en una escuela de verano para nivelar su formación en Matemáticas y en Lenguaje. Cuando recibe este llamado, Claudia le cuenta a sus padres, quienes la apoyan y animan a que siga adelante, sin embargo, ella reconoce que estaba muy frustrada pues ya se había hecho la idea de que no podría estudiar el año 2015 y sentía que todo lo que hiciera al respecto le saldría mal, sin embargo, Claudia se sobrepone a esa actitud y comienza a ir al curso de verano, donde se encuentra con las primeras dificultades académicas que encontrará en la vida académica.

Durante el periodo de la escuela de verano, Claudia conoce a las primeras estudiantes del R850 que serán sus amigas, a Tamara y a Lorna, con quien compartía el rendimiento y las dificultades académicas que se le presentaron, que le ayudó a Claudia darse cuenta que no era la única en esa situación. En este periodo también es cuando comienza a tener las primeras notas reprobatorias de su vida o al menos en mucho tiempo, lo que vuelva a generarle un desánimo, pues no estaba acostumbrada a ese tipo de desempeño, lo que produjo que su mes de enero fuera estar en la Universidad estudiando y luego llegar a su casa a seguir estudiando, sin que los padres de ella pudieran ayudar.

Cuando terminó el curso de verano, volvió de vacaciones y entró a clases, Claudia volvió a sentir la incertidumbre de la vida universitaria, pues menciona que dentro de los primeros días se encontró con Matemáticas, donde sintió que los contenidos iban muy rápido para lo que ella sabía, de manera que le costó adaptarse al ritmo y, en tanto las otras cátedras, en sus propias palabras “filosofía, psicología, lo encontrábamos muy latero, por lo menos a mí me daba sueño” (Claudia E1, L. 460-461), de manera que la adaptación fue un proceso complejo para Claudia.

Una vez que comenzó ya a tomarle el ritmo a las clases, Claudia se tuvo que enfrentar a las primeras pruebas, siendo la primera prueba de matemática la que marca un quiebre, según ella misma reconoce, pues la entrega en blanco, ya que se bloquea al momento de contestarla y con ello tiene su primera calificación mínima en la Universidad, lo que la lleva a frustrarse, al nivel de pensar que realmente no seguirá estudiando. Sin embargo, entre otras cosas, gracias a la intervención que hace el PAIEP – desde los tutores y desde el Gestor de Intervención- decidió seguir estudiando pensando en que puede superar su rendimiento a lo largo del semestre, así como también la intervención de la familia, donde la madre jugó un rol importante para la determinación de volver a intentar tener buenos resultados en matemáticas, llegando Claudia a tener una buena calificación en su segundo control.

En términos relacionales, Claudia cree que ha podido integrarse normalmente al ritmo universitario, a pesar de que reconoce que al comienzo, en la escuela de verano si le causó un poco de problema, pues los estudiantes del propedéutico tenían un semestre previo donde ya se conocían, lo que causó que ella –junto con las otras estudiantes del R850- fueran las nuevas y les costara integrarse a un grupo ya formado, pero que conforme pasó el tiempo, pudo normalizarse.

También Claudia reconoce que la relación con los profesores cambió respecto de la que ella tenía en el colegio, donde era una relación muy cercana, de apoyo, preocupación y ayuda, mientras que en la Universidad, cree que los profesores están muy encerrados en ellos mismos y salvo excepciones, se preocupan por los estudiantes.

Por último, Claudia reconoce las diferentes relaciones que ha establecido respecto al espacio, tanto a nivel universitario como geográfico en tanto las distancias y la infraestructura de su pueblo en relación con las

exigencias universitarias, reconociéndose que vivía en una burbuja, aislada, donde sólo se movía de la casa al colegio. Cuando Claudia conoció Santiago, menciona que le costó adaptarse por la cantidad de gente y de tráfico, así como también esta experiencia le hizo generar comparaciones, que según menciona que en su pueblo “no hay una biblioteca donde uno pueda ir a buscar un libro o no hay un centro cultural donde puedas investigar algo. Es un pueblo súper chico, sin mayores recursos en comparación con la Universidad”.

4.1.2 Úrsula¹⁶

Úrsula tiene 18 años, de Santiago, comuna de Estación Central. Vive con su abuelo, madre y sus hermanos. Actualmente se encuentra estudiando en el Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, gracias a que hizo uso del Programa Ranking 850 al haber demostrado tener un máximo rendimiento académico en contexto mientras estudió en su colegio.

Úrsula comienza su relato desde que se enfrentó a la prueba de selección universitaria queriendo seguir una carrera profesional o, al menos, ingresar a un instituto. Es por ello que cuando recibió los puntajes de la prueba que rindió, Úrsula comenta que se tiró al piso, sintiéndose mal porque, en sus palabras, “como que había defraudado a mi familia, de verdad” (Úrsula E1, L. 41-42), sumado al hecho que ella comenta, que le había costado mucho llegar a darla, pues no estaba estudiando en un colegio, se había salido del último en el que estuvo para terminar dando exámenes libres y formándose en su casa.

Cuando recibió sus puntajes y Úrsula estaba en el suelo de su pieza llorando, su mamá la encontró en esa situación y le brindó el consuelo que ella buscaba, así como también ofrecerle otras opciones como estudiar en un instituto o trabajar durante este año.

¹⁶ La reconstrucción de la trayectoria de Úrsula se hará en base a la única entrevista en la que pudo participar, donde se habló –temporalmente- desde el momento en que entró a la Universidad.

En medio de lo que Úrsula califica como un colapso y una desilusión a causa de los puntajes que le entregaron, ya se había resignado a salir a trabajar para ayudar en la casa y ver la posibilidad de seguir estudiando en un instituto, como su pololo le recomendó, quien estuvo con ella en todo ese momento.

Después de avanzado un poco el día, recibió una llamada de la Universidad de Santiago diciéndole que postulara para el programa R850 ya que ella figuraba con el puntaje requerido. Úrsula se animó y fue hasta la Universidad para averiguar más al respecto, pues a pesar de haber recibido llamadas de otras universidades donde le decían que debía pagar por estudiar ahí, por consejo de su suegro, se decidió por este programa tomando en cuenta la gratuidad y la calidad de la universidad.

El día que fue a la Universidad a averiguar más sobre el programa, Úrsula debió realizar una serie de actividades y dinámicas, así como también un test psicológico, mientras su suegro –quien la acompañó- la esperaba en el campus universitario. Al finalizar las actividades, le mencionaron que debían quedar 18 seleccionados y eran cerca de 80 los postulantes, por lo que Úrsula sintió que no quedaría, en sus propias palabras, después de enterarse decía “no, no voy a quedar, estaba despedazada” (Úrsula E1, L. 135), aunque igual reconoce que tenía la esperanza de quedar. A pesar de ello, en esa jornada les informaron qué día iban a avisar acerca de los resultados, pero Úrsula llamó constantemente a la Universidad para saber qué pasaba y si había alguna novedad.

En ese intertanto en que Úrsula esperaba que le confirmaran o no que había quedado, relata que uno de los motivadores para seguir adelante con la postulación, a pesar de estar desesperanzada por la cantidad de seleccionados en contraste con la cantidad de postulantes, es el que ella quería estudiar y ser universitaria, a pesar de que en otro momento de la entrevista también menciona porque era para dar una satisfacción a su familia, como se verá más adelante.

En paralelo a esto, Úrsula también barajaba otra opción, que era la de entrar a la Armada, pues ella reconoce que siempre actúa así, tener dos opciones para que en caso de que no funcione una, funcione la otra. De esta manera, asumió el desafío de prepararse para la vida militar: compró los materiales que necesitaba para estudiar para las pruebas propias de la Armada, así como también comenzó a entrenar para pasar los ejercicios

físicos en la selección y a tomar otro modo de vida (no fumar, no beber, no salir los fines de semana por quedarse estudiando o ejercitándose) para estar más preparada para ese proceso todo esto en paralelo al proceso de rendir la P.S.U. a pesar de que esta última, era la opción que más le interesaba.

Durante noviembre a Úrsula le comunicaron que había quedado seleccionada en la Armada y que debía dar los exámenes médicos y rendir las pruebas físicas. Una vez que las dio, le volvieron a comunicar que estaba seleccionada y aprobada su postulación, de manera que le dieron la fecha de embarque al buque que la llevaría a formación, sin embargo, Úrsula aún estaba en la duda de irse o no con la Armada, a lo que su abuelo la animaba a embarcarse en enero y su mamá no. De esta manera Úrsula reconoce “la Armada fue más por influencia de mi familia, porque tenía que, o sea ahí, uno tiene salud, tiene muchas cosas aseguradas, además que jubilai (sic) joven, entonces ya” (Úrsula E1, L. 233-235), lo que la llevó a comprarse todo para el embarque en enero, a pesar de que seguía expectante con los resultados de la Prueba.

Volviendo al proceso de espera de los resultados, luego de esta revisión de lo que pasaba en paralelo con el proceso de postulación universitaria, llegó el día en que le dieron los resultados y Úrsula inmediatamente decidió quedarse en la Universidad de Santiago, reconociendo entre las razones que era por la facilidad que le dan para estudiar, porque le informaron de todo lo que el PAIEP podía hacer por ella, además de que la universidad tenía un centro de salud que le permitía atención médica gratuita.

Una vez que la llamaron y que Úrsula decidiera quedarse en la Universidad, implicó que tuviera que comenzar con el curso de verano en las materias de matemáticas y lenguaje, lo que requería una asistencia del 100% para poder concretar su matrícula. Cuando Úrsula comenzó con este curso, se encontró con Bárbara y se hicieron amigas. Se sintió extraña en el curso, en matemáticas especialmente y se preguntaba si la aceptarían allí, en medida que pasó el tiempo, sintió que matemáticas se ponía más complejo, lo que la llevó a dedicar más tiempo para estudiar en su casa, pedir ayuda a amigos de su pareja y así, irse superando, pasando del 4.0 a principios del curso hasta el 7.0 al final del curso. Úrsula al respecto, reconoce que nunca

se sintió desanimada con la complejidad del curso o de la materia, ya que era lo que ella esperaba.

Durante el curso de verano, Úrsula debió viajar a Linares para recibir un premio que le fue otorgado por Carabineros –su papá es de esa institución- por el buen rendimiento con que egresó de la educación media. En ese viaje pensó en ser carabinera, pero su papá le dijo que no, por lo que ella aceptó y no insistió en esa idea.

Al finalizar la escuela de verano de la Universidad, Úrsula egresó con nota 7.0 en el último control de matemáticas y con nota 6.0 en el último trabajo de lenguaje reconociendo que “va todo en mi, todo en mi porque yo lo quiero, lo puedo hacer, lo hago si no, no puedo y me frustró” (Úrsula E1, L. 325-326), lo que llevó Úrsula a pedir ayuda a otras personas: el amigo de su pareja, así como también a un profesor de uno de los colegios más significativos en los que cursó algunos años.

Una vez terminado el curso, debía matricularse en la Universidad, le contó a su mamá e intentaron juntar el dinero para poder matricularse. La mamá tuvo que trabajar horas extra y el padre de Úrsula –que está separado de la madre- no le creyó que entraría a la Universidad, por lo que no colaboró con dinero para poder matricularse. Una vez que juntó el dinero para la matrícula y la concretó, la madre de Úrsula llamó a sus tías y primas para contarles sobre el logro de su hija y cómo ahora estaba estudiando becada, logrando, según el relato de Úrsula, posicionarse entre sus primos que eran los únicos que estudiaban en una universidad en su familia.

Una vez matriculada, llegó febrero y con él las vacaciones. Una vez de regreso a las vacaciones, uno de los temores que tenía Úrsula era el que se encontraría en la Universidad con “hijos de mamá y que tengan todo” (Úrsula E1, L. 470) ya que ella no tenía ningún material para enfrentar los primeros días de universidad, situación que resolvió su pareja, quien le compró los materiales y ropa para enfrentar los primeros días.

Habiendo comenzado las clases, sintió que parte de lo que había visto en el internado de verano se le repetía en la cátedra de pensamiento matemático, pero al poco andar el semestre, Úrsula sintió que no iba a poder responder a todo, ya que no podía organizarse entre las clases, las tutorías con su tutor del PAIEP, el hacer trabajos, etcétera. Al poco andar, en el primer control de matemáticas, Úrsula tuvo que enfrentarse a la primera nota

reprobatoria de su vida, lo que la desanimó y la llevó a pensar que no servía para la vida universitaria, a pesar de que siguió yendo a clases y estudiando, logrando subir las notas para el segundo control y nuevamente para el tercero, que si bien es cierto, no fueron notas aprobatorias, Úrsula sí reconoce un avance al subir de un 3.0 a un 3.5 entre un control y otro, a pesar de que sabe que no es suficiente para estar conforme. Siguió con esta actitud hasta que llegó la primera prueba de matemáticas –ya no control– donde Úrsula resultó calificada con nota 1.0 frente a lo que ella menciona “dije yo no puedo más, dije me voy a tener que retirar (...) y buscar trabajo” (Úrsula E1, L. 658.660) pero cuando Úrsula ya tenía la decisión tomada, los estudiantes de la universidad se fueron a paro indefinido, lo que le dio la oportunidad para aprovechar al máximo, según sus propias palabras, ese tiempo y así nivelarse en matemáticas junto a su tutor. Sin embargo, la extensión del paro a Úrsula le comenzó a molestar, pues vio en riesgo su conducencia académica, tomando una posición política clara frente al paro.

Por último, términos relacionales Úrsula reconoce que le es muy fácil establecer relaciones con sus pares, profesores e integrarse a los grupos que hay en la universidad, al nivel de que la buscan para que esté con grupos de personas pues los alegra, en palabras de Úrsula, así como tampoco le complica participar en algunas tradiciones estudiantiles, como el cachorro y algunas actividades extra programáticas de los días viernes. En tanto la relación con la infraestructura, Úrsula reconoce que se siente sorprendida, ya que nunca tuvo acceso a este tipo de infraestructura previamente a nivel de bibliotecas, salas de computación, jardines universitarios, etcétera.

4.1.3 Catalina

Catalina, 18 años, de Santiago, comuna de Peñalolén. Vive con su madre y su hermano. Egresó de un colegio cuya dependencia económica es municipal. Actualmente se encuentra estudiando en el Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. A pesar de haber tenido el máximo rendimiento en su colegio, en la P.S.U tuvo bajo el puntaje mínimo, de manera que pudo seguir estudios superiores al usar un cupo del programa Ranking 850.

Catalina menciona que comenzó la vida escolar en su colegio en 1° año medio, año en que llega desde otro colegio a causa, entre otras cosas, porque su hermano estudió en ese último colegio y porque era reconocido por tener una buena calidad, ya que es un colegio vinculado con EnseñaChile, que según lo que expone Catalina, es una fundación que vincula a profesionales no pedagogos con los colegios para que hagan clase.

Si bien es cierto, Catalina reconoce que siempre estuvo entre sus inquietudes el poder entrar a la Universidad y seguir estudios superiores, es capaz de identificar en 3° medio un momento de quiebre al respecto, pues es cuando comienza a asistir a un preuniversitario de la misma fundación de su colegio, en asociación con la municipalidad, para preparar un mejor rendimiento en la prueba de selección, motivada por las personas que tenía alrededor, identificando muy claramente la influencia que ha tenido el grupo scout en el que participa. Luego, en 4° medio, Catalina continúa cursando el mismo preuniversitario pero en otra comuna, priorizando la personalización de la enseñanza que ofrecían en esa sucursal.

Dentro de las opciones que tenía para ingresar a la universidad, estaban el programa de acceso inclusivo de la Universidad Católica, donde esperaba estudiar trabajo social, el programa equidad de la Universidad Diego Portales, donde no tenía muy claro qué carrera quería seguir, lo mismo que para el programa R850 de la Universidad de Santiago. Catalina sabía que tenía más opciones de entrar a alguna universidad desde la educación que daba su colegio, pues ella menciona que hubo generaciones anteriores a la de ella en que egresados del colegio habían entrado a la Universidad de Chile, a la Universidad Católica, a la Universidad Adolfo Ibáñez y a la Universidad de Santiago.

Esta proyección universitaria es producto, según lo que Catalina expresa, de la influencia que tuvieron en ella las personas que la rodeaban, reconociendo especialmente el rol que jugó el grupo de scout en el que participa, en la figura de sus “jefes” –ambos profesionales- y de otros participantes que habían seguido carreras universitarias, además de que allí constantemente le reconocen las cualidades que tiene al respecto. Otro de los actores que le ayudó a la motivación por la vida universitaria, fue su profesora jefe, quien es profesora de historia, lo que produjo que por un momento quisiera estudiar en la universidad pedagogía en historia, pero fue scout quien definió más su vocación por lo social, según lo que Catalina

identifica cuando menciona "...y ahí me dio por estudiar historia y en 4° medio me dio por lo mío, como soy scout me dio por lo social" (Catalina E2, L. 65-66). Catalina también identifica que durante estos últimos años de enseñanza media, su madre también fue una importante motivadora de continuar los estudios a causa, cree Catalina, de que su hermano mayor siempre fue muy desordenado y no siguió los estudios y su otro hermano mayor siguió en el Ejército sin haber terminado 4° medio.

Durante el último año del periodo escolar, Catalina menciona que hubo una profesora que la incentivó a entrar a la universidad ayudándole en la postulación a becas, la incentivó a hacer ensayos para preparar la prueba, le hacía ejercicios de matemáticas que podían salir en la P.S.U., actitud que reconoce en casi todos los profes del colegio, pero que destaca en ella, pues esta profesora –que era su profesora jefe- además la llevaba a ella y a otros estudiantes de mejor rendimiento a ver carreras y universidades a las mismas sedes o a ferias que se organizaban, de manera que Catalina reconoce que "Acá [en el colegio] nos daban las herramientas y mucha esperanza de que podíamos entrar a la Universidad" (Catalina E2, L. 153-154).

Cuando se le preguntó por su experiencia escolar, Catalina relata que siempre le fue fácil relacionarse con otros compañeros, hacer grupos de amigos y llevar estos grupos a fuera del ambiente escolar, como a las plazas después del horario escolar o a fiestas, en este sentido, Catalina reconoce que "nunca me ha costado adaptarme a la gente" (Catalina E2, L. 213). En términos de relaciones académicas, también Catalina menciona que para matemáticas no era buena pero que siempre tuvo mucha ayuda de las compañeras que sabían más que ella en matemáticas, reiterando que lo que más le gustaba y en lo que le iba mejor, era en las materias de humanidades. Esta relación que tenía con sus pares, Catalina también la reconoce con sus profesores, una relación cercana, de respeto y de confianza en gran medida, según ella, por lo jóvenes que eran sus profesores.

En paralelo a la experiencia escolar, Catalina comenzó a participar en scout donde, según su relato, ha sacado personalidad y dejado la timidez de cuando era más niña, así como también, reconoce los beneficios que le ha traído para su vida escolar y social, pues en sus palabras "scout me ha servido hartito en mi vida personal y es como parte de mi vida. Yo creo que dentro del colegio, dentro de mi grupo de amigos, siento que me ha servido

mucho, ya sea en el ingenio, en la forma de ser, de pensar, siempre ha sido muy scout” (Catalina E2, L. 336-340), llegando incluso a reconocer que scout le ha contribuido al mejorar el rendimiento en su colegio y a llegar a ser como sus jefes en scout, a quienes reconocía como muy sabios porque, entre otras cosas, iban a la universidad.

Scout para Catalina, según su relato, ha significado mucho –porque aun participa activamente- como el cambio de la perspectiva de su propio futuro, el desarrollar habilidades de liderazgo, el compromiso con lo social y desarrollar un carisma que mueve a muchas personas, lo que la llevó a asumir responsabilidades dentro de su mismo colegio en los últimos años de educación media, donde fue vicepresidenta y presidenta del centro de estudiantes.

Cerrando este paréntesis sobre las relaciones que estableció Catalina y las actividades en las que ha participado desde su época escolar, se volverá al relato temporal desde el momento que termina 4° medio.

Mientras estuvo en el preuniversitario hizo muchos ensayos para la prueba, pero nunca sacó menos de 400 puntos, que de hecho Catalina pensaba que si en la P.S.U. llegaba a sacar ese puntaje, volvería a dar la prueba el 2015 y superarse en el transcurso de ese año para poder estudiar en la universidad.

Una vez que dio la prueba, pasó el tiempo hasta que llegó el tiempo en que darían los resultados. Catalina menciona que ese día organizó una fiesta con sus compañeros del colegio en su casa, de manera que fue cerca del medio día en que revisó sus puntajes y se dio cuenta que no le alcanzaba para nada, pero no se alcanzó a decepcionar, pues según su relato, de inmediato recordó que estaba postulando a los programas de acceso inclusivo de las universidades Católica, Diego Portales y de Santiago.

Una vez que tuvo los puntajes, Catalina fue donde su mamá a contarle cómo le había ido, diciéndole que no le alcanzaba para entrar a ninguna universidad, frente lo que su mamá le dijo que no perdiera la esperanza, que igual podía entrar a algo. Acto seguido, Catalina llamó a su profesora jefe, la misma que había estado comprometida con su proceso de preparación y postulación, quien le mencionó que ya habían llamado de la Universidad Católica a los seleccionados, de manera que esperara el llamado de la Universidad Diego Portales o la de Santiago. Cerca del mediodía llamaron a

Catalina desde la Universidad de Santiago para decirle que había quedado seleccionada en el R850, noticia que recibió con alegría e hizo que aun con el malestar post-fiesta fuera a la universidad en compañía de uno de sus amigos a hacer los trámites correspondientes. Una vez que llegó a las oficinas del R850, se encontró con Rubén, otro compañero del mismo colegio y del mismo curso que Catalina que también había quedado seleccionado para el programa. En seguida, Catalina narra que la hicieron firmar las cartas de compromiso, tomarse fotos y saludar a gente importante, lo que hizo que se sintiera muy bien, como una persona importante.

Si bien es cierto, también la llamaron de la Universidad Diego Portales para decirle que había quedado seleccionada, ese llamado lo hicieron según lo que relata Catalina, una vez que ella ya estaba cursando el internado de verano, es decir, entrado el mes de Enero, por lo que decidió quedarse en la Universidad de Santiago pues, entre otras cosas, porque es una universidad de prestigio.

Catalina cuenta que una vez que firmó los papeles de compromiso con el programa, le contó a su familia que estudiaría en la Universidad de Santiago, becada, frente a lo que recibió mucho apoyo y felicitaciones por parte de sus primos, abuela, tíos y tías, etcétera, para luego hacer lo mismo con su colegio y profesores, donde le comunicaron que estaban muy orgullosos de ellos pues era el año en que más estudiantes egresados del colegio entraban a la Universidad, pues además de Rubén y Catalina, según su relato, entraron otros estudiantes a otras universidades.

Una vez que comenzó el internado de verano, Catalina hizo grupo con Rubén y se preocupó de conocer a otros estudiantes, pues al día siguiente Rubén tendría que faltar al internado. En términos de rendimiento académico, Catalina narra que en matemáticas entendió al comienzo pero que después, con lógica, ya no entendió nada, lo que la llevó a tener calificaciones con nota mínima, las primeras desde hace muchos años de colegio donde, según Catalina, su máximo rojo había sido un 3.9, lo que de todas maneras no la afligió, pues sus amigos de scout ya le habían comentado que era normal tener bajas notas en la universidad y que debía estar preparada para ello. Es por estos resultados que Catalina comienza a estudiar con tutoriales de internet, en conjunto con otras compañeras con quienes se apoya, además de pedir ayuda a algunos actores claves de su

colegio, como algunos profesores que siguen comprometidos con el proceso de ella.

Una vez que pasó el tiempo del internado de verano y entró a clases regulares, Catalina menciona que tuvo la misma experiencia en matemáticas, comenzar bien y luego no entender nada, sin embargo, el punto crítico fue cuando tuvo que enfrentarse a la primera prueba de filosofía, área en la que Catalina sentía que tenía habilidades, pero al enfrentarse a la prueba quedó en blanco y no respondió nada, lo que hizo que se sintiera defraudada consigo misma y llamara a su mamá para buscar apoyo, quien la consoló por teléfono, según relata Catalina.

En términos de apoyo universitario, Catalina recalca que el PAIEP es casi su segunda casa, que pasa más allí estudiando con amigos o con su tutor, que en su casa, donde destaca el apoyo que ha sentido desde este programa por su proceso de nivelación académica, así como también del proceso de acompañamiento.

Por último, Catalina destaca que nunca se proyecta a futuro, intenta no hacerlo, sino que prefiere preocuparse por el presente, de manera que no tiene muy definido su futuro a nivel profesional, no tiene muy claro, según lo que cuenta, de si prefiere seguir Trabajo Social o Publicidad, pero en lo que sí se proyecta es en ser scout, Catalina quiere permanecer en scout toda la vida y, si existiera, estudiar *scoutismo*.

4.1.4 Tamara

Tamara tiene 18 años, vive fuera de Santiago, en Melipilla. Vive con su madre, la pareja de ella y sus hermanos. Egresó de un colegio subvencionado de Melipilla. Actualmente se encuentra estudiando en el Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile con miras a continuar la carrera de Química y Farmacia luego de haber ingresado a la Universidad por el Programa Ranking 850.

Tamara comienza el relato de su trayectoria mencionando que llegó al colegio donde terminó 4° medio cuando cursaba 6° básico pues, en primer lugar, porque tenía problemas con sus compañeras en el colegio anterior, además de que, en palabras de Tamara “era [un colegio] muy recomendado”

(Tamara E2, L. 22) donde desde que llegó, según su experiencia, Tamara destacó por los resultados sobresalientes que tenía.

En medida que pasó el tiempo, cerca de 1° año, a Tamara su mamá le pidió cambiarse de colegio a uno comercial a fin de que saliera de la educación media con un título técnico. Tamara, según relata, aceptó, dio las pruebas, quedó seleccionada y se fue a matricular para cambiarse de colegio, sin embargo, el director del colegio en el que ya estaba la llamó para pedirle que no se fuera porque era muy buena estudiante como para abandonar el colegio, reconociendo Tamara que tampoco se quería cambiar al nuevo colegio. Después de conversar con el director, Tamara resolvió quedarse en el colegio científico humanista en el que ya estaba.

Mientras cursaba 1° medio, Tamara bajó las notas pues, según su relato, no sentía que sirviera para algo sacarse buenas notas, no veía que fueran a ser útiles en un futuro –ella identifica esto con la inmadurez que tenía entonces-, siendo 2° medio el año en que comenzó a cuestionarse qué haría con su futuro. Tamara entonces comenzó a averiguar sobre las carreras universitarias, que las notas de enseñanza media le servían para postular a la universidad, averiguó la carrera de medicina y se dio cuenta que con sus notas que bordeaban el 6.1 no le alcanzaba para entrar a esa carrera, por lo que comenzó a subir las notas hasta llegar al 6.7 pues sentía que podía lograrlo, más aún cuando Tamara estaba en 3° medio y egresó la primera generación de ese colegio, logrando entrar 2 estudiantes a la Universidad de Santiago por admisión ordinaria y el resto de estudiantes a Institutos profesionales, instalándose en Tamara la idea de estudiar en la Universidad de Chile la carrera de medicina o tecnología médica o, como segunda opción la Universidad Diego Portales porque, según relata, tenía reconocida calidad en el área médica.

A pesar de lo anterior, Tamara menciona que ella se había planificado de tal manera, de lograr sacar las mejores notas en 3° y 4° medio para luego, en el año 2015 hacer un preuniversitario, es decir, su deseo no era entrar a estudiar de inmediato después de salir del colegio, sino que prepararse después de haber salido del colegio, a pesar de que sus profesores le insistían que intentara entrar de inmediato a la universidad, profesores que Tamara reconoce como actores motivadores para tomar la decisión de seguir estudiando, al igual que su pololo y su familia, como explica cuando dice “mi abuelita siempre fue de que tienes que entrar a la universidad, mi papá

también, mi mamá también, todos (...) siempre fue que tienen que salir adelante. No te puedes quedar sólo con 4° medio, es que ya no sirve tanto 4° medio” (Tamara E2, L. 346-347.349-350), de manera que la animó a seguir con este proyecto, pues Tamara quería hacer sentir orgullosa a su familia.

A pesar de que tenía intenciones de iniciar sus estudios en el año 2016, Tamara asistía a las ferias de universidades a las que la llevaba su colegio, especialmente recuerda la de la Universidad Católica, donde, en sus palabras dijo “nooo, los cuicos ahí, no. No me gustaba, dije “no, no soy de aquí” así que esta universidad nunca, nunca entraría en mi vida” (Tamara E2, L. 441-442) También dio ensayos de P.S.U. durante el año 2014 organizados por el colegio y menciona que sacaba cerca de 500 puntos o más en la prueba de matemáticas y un poco menos en lenguaje y aun así esperaba poder mejorar después esos puntajes para entrar a la carrera que quisiera.

Después de un tiempo, llegó el momento en que Tamara tuvo que enfrentarse a la prueba de selección, prueba que enfrentó pensando, finalmente, que si tenía buenos resultados entraría de inmediato a la universidad si no, aplazaría el ingreso al 2016.

Tamara, previo a la entrega de los resultados, estaba en su casa con sus padres y cuenta que ese día no durmió nada debido a la ansiedad por saber sus resultados, así como por la presión familiar sobre los resultados que obtendría, aunque también reconoce que sus padres le decían “independientemente, me fuera mal o me fuera bien, ellos igual me iban a apoyar, pero igual yo siempre, siempre busco algo para yo hacerlos sentir orgullosos” (Tamara E1, L. 80-82). En este contexto, entró a ver los resultados a primera hora y vio que sus puntajes eran muy bajos, sin embargo, aún no entendía que no le alcanzaba para entrar a nada. Luego de ver sus resultados, a los pocos minutos, Tamara cuenta que entró su mamá a la pieza a ver cómo le había ido, le mostró la pantalla y entendió que le había ido mal, pasando a consolarla y animarla a que intentara de todas maneras alguna posibilidad de ingresar.

Durante los primeros momentos, Tamara estaba confundida, porque cuando se dio cuenta que no podía postular a nada debido a sus puntajes, - momento en el que, según su relato, realmente se sintió decepcionada- se preguntaba si al estar seleccionada para la beca de excelencia académica realmente podría postular a alguna universidad, cuando se dio cuenta que tampoco era una posibilidad se resignó y pensó en que haría preuniversitario

durante el año 2015. Fue en estos momentos en que tuvo que atender el llamado de sus profesores preguntando por sus resultados y cuál era la decisión que tomaría. Todo ese momento lo vivió, según relata, con la cabeza gacha.

Ese mismo día de los resultados, cerca de las 17.00hrs mientras Tamara descansaba en su pieza, la llamaron por teléfono de la Universidad de Santiago –universidad que no estaba entre sus opciones porque no tenía la carrera de tecnología médica- para decirle que estaba seleccionada para una entrevista grupal para el programa Ranking 850 para la opción de entrar al programa de Bachillerato con todo pagado. Frente a esta nueva opción Tamara se sintió confundida, pues se reconoce como una persona muy decidida cuando tiene un objetivo en mente y, el hecho de que no hubiera tecnología médica en la universidad, hizo que le costara mucho tomar la decisión, pero cuando descubrió que entre la oferta de la universidad estaba la carrera de química y farmacia pensó en probar la oportunidad que se le ofrecía con el R850.

Después de buscar toda la información que pudo acerca de lo que es el bachillerato, las opciones que ofrece para continuar estudios, así como después de los consejos de uno de sus profesores que estudió en la Universidad de Santiago y de su familia, decidió tomar la opción de la entrevista grupal para postular al programa R850.

Una vez que estuvo en la entrevista, Tamara comenzó a entender más de lo que se trataba el programa, de lo que era el bachillerato y las opciones que tenía frente al futuro profesional. Una vez que Tamara lo entendió, le “empezó a llamar la atención” (Tamara E1, L. 276). Luego, ese mismo día, comenzó a darse cuenta que había más gente en la misma situación que ella, lo que le llevó a pensar que no era la única en su situación académica.

Después de la jornada de entrevista grupal, Tamara estuvo esperando el llamado que dijera si quedaba seleccionada, pues según su relato, sólo llamarían a quienes quedaran seleccionadas. Una vez que la llamaron y le comunicaron que había quedado seleccionada, también le dijeron que debía participar del internado de verano, que para Tamara fue una experiencia donde se encontró con materia que no conocía o que iba muy rápido –en matemáticas-, por lo que estaba nerviosa, mencionando en su relato “[sobre el internado de verano] no, voy a morir aquí, no sé nada –decía-, no sé nada, nada, nada, era como súper cerrada así” (Tamara E1, L. 373-374) hasta que

se encontró con la ayuda de los tutores que estaban dentro del internado, que le ayudaron a tomar ritmo. Tamara al respecto menciona que después de este episodio de los primeros días de clases, tomó una nueva dinámica de estudio al respecto, llegando a estudiar cada día a su casa después de clases, con lo que consiguió, según su relato, llegar de un 3.8 a un 7.0 en un control de matemáticas.

Una vez que hubieron comenzado las clases, Tamara se enfrentó a las primeras clases de filosofía, lo que la desanimó mucho, pues relata que llegó a su casa diciendo que “no me gustó a mí, porque no me gustan las humanidades, como que ya quería irme” (Tamara E1, L. 449-451), se sintió así hasta el día miércoles, en que llegó matemáticas y sintió que entendía todo los primeros días, pero que después comenzó a hacerse más complejo, llegando a tener la mínima calificación en la cátedra de matemáticas, la primera de su vida y la que pudo sobrellevar, según su relato, con el apoyo de sus padres y el de la intervención que hace PAIEP.

A diferencia del sentido que Tamara le encontraba a ir a la Universidad los primeros días de clases, al poco andar el año, comenzó a encontrarle más sentido al curso de bachillerato y a la carrera de destino en la que se proyecta, siendo uno de los elementos le hizo para quedarse en la Universidad, según su relato, ha sido el hecho de que en medida que avanzaba el tiempo le fueron beneficiando con becas, así como también la intervención que ha hecho el PAIEP.

Ya avanzado el año, los estudiantes de la universidad votaron un paro de actividades que se extendió por más de 3 meses y que para Tamara no significó mayor problema según lo que declara en su relato.

Por último, Tamara menciona que para mantenerse en la universidad e ir superando las complejidades que se le han presentado, se ha enfocado en que ella quiere “ser alguien en la vida, no quiero quedarme ahí, quiero ser un orgullo para mi familia y no quedarme ahí estancada, porque hubiera sido fácil, me quedo con 4to medio no más, pero ahora como está la situación hay que seguir estudiando y es más...como una meta personal también porque siempre, desde que soy niña, mi meta siempre, siempre, siempre ha sido entrar a la Universidad” (Tamara E1, L. 641-644).

4.1.5 Bárbara

Bárbara es una estudiante de 18 años, habitante de Santiago en la comuna de Peñalolén, donde vive con su madre y su tío. Egresó de un colegio subvencionado. Actualmente se encuentra estudiando en el Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile con el proyecto de continuar con la carrera de Enfermería estando becada por el Programa Ranking 850.

Bárbara comienza su relato mencionando que cuando terminó la enseñanza básica, fue ella quien comenzó a buscar colegios en los que pudiera estudiar pues quería salir del colegio donde estaba estudiando. Después de buscar colegio junto con 3 amigos, se decidió por el colegio de donde egresó, lo que la llevó a hablar con su mamá, ya que este colegio era subvencionado y requería el pago de una mensualidad que, según el relato de Bárbara "(...) era caro" (Bárbara E2, L. 151) lo que hizo que su madre buscara un trabajo extra para pagarlo. Una de las motivaciones para haber elegido este colegio, es que Bárbara se sentía capaz de algo más, además de querer ver la posibilidad de terminar con una carrera técnica como opción en caso de no poder entrar a la Universidad.

Cuando habla de esta época, sobre cambiarse de colegio, Bárbara menciona que su mamá es como una niña que la ha amarrado mucho y no le ha "permitido volar"- (Bárbara E2, L. 192) además de hacerla sentir sola, de manera que Bárbara reconoce que ha tenido que enfrentarse sola a estos procesos de cambio de colegio y, posteriormente, de ingreso a la universidad.

Mientras estuvo cursando la enseñanza media, Bárbara relata que le fue complicado integrarse al colegio, pues no le gustaba como eran algunos compañeros, además de haber vivido algunas situaciones que, según su relato, eran incómodas, como cuando otro estudiante le tocó el trasero y ella tuvo que corregirlo y hacerse respetar, lo que le ayudó a ganarse el respeto de sus compañeros y así hacerse parte de ellos. De esta manera Bárbara relata que consiguió pasar de un mal momento en el colegio a uno bueno, pues una vez que se sintió integrada al colegio, comenzó a participar de las alianzas y de otras actividades escolares.

Cuando estaba ya en el colegio, a Bárbara se le enfermó la abuela, lo que hizo que ella ya no tomara en cuenta los estudios, sino que se centrara en ir a verla al hospital y cuidarla, lo que produjo que tuviera muchas notas reprobatorias en el colegio, según lo cuenta, pues no quería nada más que estar con su abuela. Una vez que las enfermeras del hospital, al ver que estaba todos los días allí, le comenzaron a enseñar los cuidados que requería su abuela, Bárbara comenzó a encontrarle sentido a estudiar el técnico en cuidados de enfermería –técnico que siguió en el colegio pensando en aplicar esos conocimientos con su abuela, lo que hizo que le volviera a encontrar sentido a lo que hacía en el colegio y así, subir las notas.

Cuando Bárbara estaba en 3° medio y comenzó a subir las notas – donde hizo un auto compromiso de no bajar del 6.0- se hizo muy cercana a una compañera que, una vez en 4° medio le comentó sobre un preuniversitario que estaba haciendo para prepararse para rendir una buena P.S.U. Con esto, Bárbara se comenzó a cuestionar sobre el hecho de ingresar a la Universidad a pesar de que ella sabía que no podía pagar un preuniversitario, lo que la llevó a averiguar por distintas vías hasta encontrar un preuniversitario gratuito al que asistió para prepararse para la prueba. Después de un tiempo hablando sobre el ingreso a la universidad y de asistir al preuniversitario, su compañera le mencionó acerca del programa R850 de la Universidad de Santiago y la invitó a postular, ya que Bárbara cumplía con el requisito del ranking y su compañera no y este programa le permitía estudiar de forma gratuita, de manera que cumplía uno de los requisitos que Bárbara mencionaba para poder estudiar, el dinero. Antes de postular al programa, fue a la Universidad de Santiago a una reunión informativa, donde preguntaron quiénes creían que iban a sacar menos de 475 puntos en la P.S.U. pregunta frente a la que Bárbara respondió que ella creía que sacaría menos de ese puntaje, lo que la hizo frustrarse y ponerse a llorar pensando en que si no quedaba por ese programa en la Universidad, no podría seguir estudios universitarios por el dinero.

Por otro lado, Bárbara relata que el colegio no las apoyaba para que una vez que salieran, pudieran estudiar en la Universidad, en sus palabras “hablamos con el director y nos dijo ‘ustedes en este colegio son formados para salir a trabajar, no para ir a la universidad, todos los técnicos como ustedes’” (Bárbara E2, L. 236-237), lo que dejó en ella la responsabilidad de prepararse para la prueba, así como averiguar las opciones que tenía para ingresar a alguna carrera universitaria.

Cuando se estaba preparando en el preuniversitario gratuito y veía ofertas académicas sobre lo que podía estudiar, Bárbara relata que en su casa nunca se hicieron parte de este proyecto, al respecto menciona que su mamá “era como cero” (Bárbara E2, L. 176) y que nunca sintió apoyo en su familia cuando estuvo en la fase previa al ingreso a la universidad, sino que el apoyo para continuar con este proyecto, lo sacó de su pareja, la familia de él y de los grupos en los que participó de forma paralela mientras estuvo en el colegio. Al respecto, Bárbara menciona que como “siempre me he sentido muy solita, me metí a capoeira, a tres grupos distintos” (Bárbara E2, L. 204-205) donde conoció a su pareja y a otros jóvenes mayores que ella, muchos universitarios y profesionales, que le animaron a seguir el proyecto de entrar a la universidad, así como también le dieron los consejos que ella necesitaba sobre la preparación para la prueba y para la vida profesional, según relata.

Después de terminar su educación media, Bárbara narra que se enfrentó a la P.S.U. con la idea de trabajar durante el año 2015 y juntar dinero para poder estudiar en un instituto técnico de nivel superior o en la Universidad de Santiago, pues como le había mencionado su amiga, ya estaba postulando al programa R850, siendo este último programa el que más le interesaba, ya que según relata Bárbara, seguir en la universidad “es la única forma que uno tiene para salir adelante, sacar a su familia y no sé, seguir escalando” (Bárbara E1, L. 102-103).

Luego de rendir la prueba creyó que le había ido bien, según lo que relata sobre una conversación con su madre, tenía esperanzas que con el puntaje que tenía podía alcanzarle para estudiar algo, sin embargo, el día que dieron los resultados, Bárbara no alcanzó a despertar cuando recibió la llamada de la Universidad de Santiago diciéndole que había quedado seleccionada para el R850, frente a lo que se emociona y le cuenta a su madre, quien también se emociona y difunde la noticia entre la familia y el barrio, donde recibió las felicitaciones de todos, especialmente de su hermano que está en Argentina.

Una vez que fue a la Universidad a firmar la carta de compromiso, Bárbara relata que fue recibida por Francisco Javier Gil, quien la hizo entrar a un casino donde todos la felicitaban y ella sintió que “era lo mejor de la vida, nunca se me va a olvidar” (Bárbara E1, L. 129-130). A este hito vino con su pareja, pues su mamá no quiso acompañarla, cosa que ella siente que es un error que cometió su madre pues, según relata, después de vivir días de

llanto en que ella creía que no iba a quedar y tendría que trabajar para intentar pagar un instituto, la madre no se hizo parte de este evento que para ella fue importante. Luego de haber firmado, se fue a la casa de la familia de la pareja, donde les contó la noticia y también fue felicitada por todos, tanto que ellos le prepararon una celebración en la casa para felicitarla por lo logrado.

Si bien es cierto, Bárbara estaba muy feliz por haber ingresado a la Universidad, no tenía del todo claro a qué había ingresado, pues si bien entendía que no debía pagar por estudiar, y también entendía que sería estudiante universitaria, no sabía lo que era el bachillerato ni en qué consistía, lo que no le quitó alegría a la celebración y al logro que había alcanzado.

Una vez que pasó el tiempo y se acercó el semestre de verano, Bárbara estaba complicada, pues había comenzado a hacer la práctica del técnico que había estudiado en el colegio, sin embargo, el consejo de todas las personas a quienes les preguntó, desde los profesores del colegio hasta los profesionales de su centro de práctica, era que debía dejar la práctica congelada y priorizar el curso de verano en la Universidad de Santiago.

Bárbara siguió esos consejos y, según relata, cuando enfrentó el curso de verano, comenzó viendo en matemáticas un repaso de lo que había sido la materia de educación media, pero que a ella de todas maneras le complicó, pues menciona que en su colegio sólo vio una pincelada de esa materia, lo que produjo que le costara mucho ponerse al nivel de lo que exigía el curso, según su relato, pues debió apoyarse en los tutores que había en esos cursos de verano apoyando la labor docente, a los que incluso demandó apoyo personalizado en su domicilio para nivelarse, lo que produjo que lograra la máxima calificación en matemática. En tanto, en lenguaje no tuvo dificultades con su desempeño y terminó con una calificación 6.1.

Bárbara, una vez que volvió de vacaciones, se integró a las clases donde debió pedir ayuda para adaptarse a entender lo que eran las secciones de las cátedras y el encontrar las salas de clases. Un vez que se integró, la primera clase que tuvo fue de matemáticas, donde comenzó viendo algunas de las materias que vio en el curso de verano, pero que al ir avanzando el año, se fue poniendo más complicada al punto de que Bárbara menciona que llegó a obtener calificaciones mínimas en esa Cátedra.

Para poder superar las notas mínimas que estaba teniendo, Bárbara recurrió a pedir ayuda a un primo que estudia en la Universidad de Chile, también gracias a las notas, según relata, para que le ayudara en matemáticas, pues su primo tenía la filosofía que debía devolver la mano al haber conseguido una ayuda de este tipo, de manera que comenzaron a estudiar juntos para poder subir las notas y entender más la materia que estaba viendo en esa área.

Después de un tiempo, a pesar de las actividades para reforzar su rendimiento en matemáticas, Bárbara mantuvo el bajo o mínimo rendimiento en los controles, lo que a pesar de haber sufrido con ello una baja de ánimo, relata que nunca pensó en dejar la universidad, pues menciona que “más lo que recé para poder entrar ¿me voy a ir?” (Bárbara E1, L. 536).

En términos de relación con la universidad, Bárbara menciona que siempre le ha costado establecer relaciones de amistad con otros, pero que ha logrado formarse un grupo de amigos entre sus compañeros. A nivel de profesores, menciona que no mantiene una relación especial con ellos, sino que más bien es una relación de estudiante y que, en el caso del profesor de matemáticas, no le gusta mucho la relación que ha establecido con él pues siente que es muy *light* y cree que debería ser más estricto.

En medida que avanzó el año, Bárbara hace una pausa para reconocer que lo que motiva su permanencia en la universidad hasta ahora, identificando el deseo de querer irse de su casa pues cree que eso es parte del “seguir para adelante” y de “independizarse”, no depender de nadie y tener su casa como mejor quiera ella.

Por último, una de las reflexiones que tiene Bárbara acerca de este proceso, ella piensa dar lo mejor de sí porque “uno no tiene que pensar en uno, porque posiblemente después van a entrar más niños, lo que estamos haciendo nosotros después sirve para otros niños, entonces no se tiene que tomar a la ligera” (Bárbara E1, L. 204-207).

V Análisis

De acuerdo a los resultados presentados anteriormente y retomando las categorías vistas en el marco de antecedentes sobre la persistencia de los estudiantes (Fernández de Morgado, 2012) es que a continuación se presentará el análisis de las trayectorias académicas recientemente levantadas y la necesidad de relevar datos que hablen más claramente sobre persistencia universidad. De esta manera, la presentación del análisis se hará por las categorías previamente definidas:

5.1 Expectativa personal de estudios universitarios

En cuanto a las expectativas que tienen los entrevistados pertenecientes al R850, es posible afirmar que provienen de contextos escolares desfavorables en términos histórico-académicos debido a que en esos establecimientos educacionales en mucho tiempo o nunca habían tenido egresados que llegaran a la Universidad o un Instituto Profesional, pero que aun así, estos estudiantes se propusieron superar ese obstáculo aprovechando todas las oportunidades otorgadas por el medio educativo, es decir, tener el mejor rendimiento académico de su contexto, lo que les permitió aprovechar los programas de inclusión que ofrecían algunas instituciones de educación superior como la Universidad Diego Portales y la Universidad de Santiago, programas a los que postularon Claudia, Catalina y Bárbara durante el primer llamado y Tamara y Úrsula en el segundo. Por otro lado, también se plantearon aprovechar otras oportunidades fuera de la educación universitaria pensando en que la primera opción no les funcionaría, como el seguir carreras técnicas o hacer carrera en el área militar, ambas opciones consideradas además por Úrsula y Bárbara específicamente en la Armada de Chile.

Esta actitud demuestra, en primer lugar, la resiliencia que tienen estos estudiantes para enfrentar las dificultades que se les presentan en tanto quieren conseguir un logro académico, pues pudiendo cambiar de opinión y

optar por otras alternativas más simples, han preferido por derribar barreras estructurales para cumplir su sueño de ser universitarios. Se identifica la actitud de estos estudiantes con la resiliencia, pues es la capacidad que engloba mejor el cómo han enfrentado estos desafíos, entendiendo que la resiliencia es “la capacidad de una persona (...) para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, condiciones de vida difíciles...” (Cortés Recaball, 2010, p. 27), es decir, han sido capaces de proyectarse en el futuro en la continuidad en la educación superior, a pesar de que sus contextos les hablaban de que era muy complejo que eso sucediera.

Por otro lado, la expectativa que tienen sobre la educación superior tiene que ver con la vocación que manifiestan. Son estudiantes que le dan un lugar a los estudios en su futuro a sabiendas de lo difícil que estos pueden ser, de manera que el aspecto vocacional por la academia –o al menos por el ejercicio de una disciplina en específico- también es clave para entender desde dónde se gesta la expectativa universitaria.

Así también, al ver la relación que existe con las exigencias de su entorno respecto al proseguir los estudios superiores –entiéndase la familia, amigos y profesores del colegio- es posible identificar, según los datos levantados, que estas estudiantes se imponen una auto-exigencia de superar las barreras estructurales que no les permiten estudiar o que, al menos, le dificultan ese proceso, ya que esos actores del entorno no les exigen conseguir la meta de la educación universitaria, sino que al contrario –y como se verá en la categoría siguiente- juegan un papel de animadores de las estudiantes para seguir con el desafío autoimpuesto de continuar estudiando en la Universidad y, a la vez, un papel de contención emocional del estudiante cuando se dan cuenta que sus puntajes no les sirven para entrar a alguna Universidad por conducto regular. Estas actitudes dan cuenta de características propias del perfil de estudiantes de alto rendimiento en contexto y que no tienen que ver con exigencias internas al respecto, sino con las metas que se autoimponen a partir de la expectativa que tienen de lo que pueden lograr en el ambiente donde más pueden desarrollar su capacidad académica.

Si bien es cierto, en el relato de las estudiantes acerca de lo que pensaban hacer mientras estaban en 4to medio, todas mencionan que no tenían intenciones de estudiar el año siguiente en la Universidad, sino que o

querían hacer un preuniversitario para prepararse bien y entrar a una universidad de “prestigio” o ver la posibilidad de estudiar en un instituto y luego seguir con el grado profesional o bien, entrar a uno de los proyectos alternativos, como el de la carrera militar, sin embargo, todas postularon a programas de ingreso inclusivo a la Universidad –en primer o segundo llamado- y todas se inscribieron para dar la prueba a pesar de esta proyección de no querer entrar a la Universidad de inmediato y aun así, el día en que dieron los resultados de la P.S.U. se frustraron respecto de sus puntajes, necesitaron contención emocional y finalmente, una vez llamadas por los programas de acceso inclusivo, tanto de la Universidad Diego Portales como de la Universidad de Santiago, rindieron todos los procesos para ser seleccionadas en esas casas de estudios. Esta actitud, a juicio de esta investigación, se debe a que buscaron generar mecanismos de defensa respecto de la frustración que experimentaron al recibir sus puntajes, pues venían de contextos donde sus saberes eran reconocidos frente a la comunidad y, con estos resultados, esos saberes dejan de serlo.

De esta manera, la expectativa personal de la educación superior, es posible de entender desde las motivaciones mismas de las estudiantes para concretar su propósito de vida académica, así como también, desde la vocación y los desafíos auto-exigidos de las estudiantes para superar las barreras que les impone el sistema para continuar sus estudios, desde la calidad del colegio en la que ellas destacan hasta, el homogeneizar los contenidos de conocimiento en todos los contextos.

5.2 Expectativa del entorno sobre los estudios universitarios de la estudiante

Para profundizar el papel que juega el entorno (familia, pares y profesores) en la expectativa, como se vio en el apartado anterior, se desarrolla este análisis donde se enuncia que el entorno se ve involucrado en la perspectiva que crean los mismos estudiantes respecto de lo que será su futuro académico, de manera que estos actores sólo se remiten a las expectativas que tienen las estudiantes, generando espacios de animación y promoción por concretar el proyecto, cuando estas se desaniman o ven que las barreras a superar son demasiado altas, como ha sucedido con las experiencias en el ramo de Pensamiento Matemático.

Por otro lado, el entorno también ha funcionado como elemento de contención emocional, cuando ha habido fracasos en el seguimiento del propósito universitario, como cuando recibieron los puntajes de la P.S.U. Esto quiere decir, que los actores ubicados en este rol para los estudiantes, no generan expectativas particulares para con ellas sobre el continuar sus estudios universitarios, a pesar de que, cuando se generan estos compromisos del entorno con las iniciativas auto-exigidas de las estudiantes, ellas sienten el compromiso adquirido, de manera que se presionan por satisfacer el deseo del entorno, principalmente, el deseo de las familias, quienes más se comprometen –en la mayoría de los casos- con la expectativa universitaria.

Hay casos particulares, donde las familias no se han hecho expectativas de la vida universitaria de la estudiante, porque no los apoyan o porque no están muy comprometidos con el proyecto universitario, lo que no les condiciona a los estudiantes no seguir con sus iniciativas para conseguir lo que se plantean como vocación académica, lo que refuerza la idea de que los entornos no generan expectativa en el estudiante, sino que la direccionalidad es la inversa, el estudiante es el que compromete al entorno, en este caso a la familia, con el proyecto universitario.

Otro elemento a destacar dentro de la expectativa del entorno –con el que se dará pie a la siguiente categoría de análisis- es el papel que juegan los diferentes actores dentro de las expectativas. Así, comúnmente la familia, es quien juega un papel de acompañamiento en términos anímicos y de contención emocional con la estudiante cuando las cosas no van bien, papel que han reforzado desde que ingresaron a estudiar. Por otro lado, los profesores del colegio, juegan un papel importante para que los estudiantes asuman el desafío de continuar sus estudios presentándoles la Universidad, comprometiéndose con el proceso de postulación y selección, así como también, con el seguimiento y apoyo en medida que se pueda durante la estadía universitaria. Por último, los amigos y pares de la estudiante, han jugado un papel más bien de contención emocional, a pesar de que la lejanía que presentan una vez que entran a la Universidad, les impide tener mayores contactos, generando nuevas redes con los pares que encuentran en la misma universidad.

5.3 Apoyo académico, social y personal

A diferencia de la categoría anterior, esta categoría busca dar cuenta del rol de apoyo que han tenido las estudiantes en términos académicos, como el nivelarse académicamente; en términos sociales, en cuanto al apoyo que hacen al estudiante los grupos de pertenencia y desarrollo y, por último, el apoyo que le dan personas particulares a su proceso.

En esta vertiente, es posible identificar el rol que han jugado en el apoyo los padres y amigos, que ya se ha descrito en el apartado anterior, donde juegan un papel de contención emocional y de animación vocacional y académica a los estudiantes, en términos de apoyar con la expectativa personal del estudiante.

Por otro lado, hay un actor identificado por todas las entrevistadas que se relaciona con el recibimiento del apoyo académico para continuar su nivelación en las materias que más desventajas tienen -como matemáticas- y desde allí el rol que juega el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia es clave. Dentro del apoyo que reciben los estudiantes en el PAIEP, está el servicio de los tutores pares, actores que las estudiantes reconocen como claves para el desarrollo de una mejor experiencia académica en la universidad, así como también, ser la herramienta clave de auto-superación del déficit de contenidos que tienen, como ya se mencionado en otros apartados. De esta manera, el tutor par es el principal exponente del apoyo académico en los estudiantes, apoyo que es reconocido por Fernández de Morgado (2012) como uno de los elementos instituciones que permiten y promueven la persistencia universitaria.

Desde el mismo PAIEP, por otro lado, se reconoce por parte de las estudiantes, la importancia del acompañamiento psicosocial que genera el Gestor de Intervención del programa, en tanto ha permitido contener emocionalmente los procesos más críticos ocurridos durante el primer

semestre, así como también, orientar vocacionalmente la elección de la carrera de destino de las estudiantes¹⁷.

Las trayectorias académicas de las estudiantes dentro de la universidad, más aun lo que tiene que ver con las estrategias de promover la persistencia de los estudiantes, han sido trayectorias muy acompañadas desde el punto de vista académico y psicosocial, respondiendo a las mismas demandas que emanan desde las estudiantes, quienes constantemente están haciendo balances de su paso por los estudios superiores, de manera que, si bien es cierto hay jornadas de acompañamiento personalizado planificados por el mismo PAIEP, hay también acompañamientos no previstos y que, a partir de la autoresponsabilización y autoexigencia del proceso que están viviendo las estudiantes del R850, han tenido que realizarse para fortalecer y promover la expectativa de las estudiantes sobre su vida universitaria.

Por último, hay que destacar la importancia que juegan los grupos de pertenencia en el caso de algunas de las estudiantes, como lo son –en esta ocasión- el Cuerpo de Bombero, Scout y Capoeira, grupos donde las estudiantes involucradas, han podido desarrollarse como líderes y conoce experiencias de personas que les han inspirado a comprometerse más con su futuro y con la experiencia universitaria en específico, así como también, sumar un grupo que genera apoyo, contención y animación a seguir adelante con los proyectos que tienen, además de desarrollar valores y actitudes gregarias que destacan en ellas. Ciertamente, la influencia que tuvieron esos grupos en las estudiantes ha sido clave para su proyección universitaria.

5.4 Contacto con la comunidad universitaria pares y docentes

Uno de los fenómenos que más se marcó con el contacto con pares dentro de la universidad, al momento del primer contacto en el Internado de Verano, fue el hecho, en primer lugar, de sentirse discriminadas al respecto del resto de estudiantes, ya que ellos habían estado un semestre previamente en contacto, de manera que ya había grupos de pares formados

¹⁷ Este resultado en específico corresponde a un sesgo investigativo, ya que quien realizó estas entrevistas, es también quien desempeña el cargo de Gestor, de manera que la libertad de opinión de las participantes al respecto estaba muy acotada.

y estas estudiantes del R850, eran las nuevas, de manera que se genera el primer quiebre en su inserción universitaria.

En segundo lugar, hay otro quiebre, esta vez más personal, en tanto que conocen al resto de estudiantes de R850 se dan cuenta que ellas no son las únicas que tienen un perfil académico tan extremo, es decir, que no son las únicas personas que han ingresado por vías de acceso inclusivo, sino que también hay otras, de otros colegios y comunas, que están en su misma situación.

Tomando a otro actor, más allá de los pares universitarios, los estudiantes reconocen una lejanía con la mayor parte de los docentes, cosa que reconocen distinta a lo que tenían en el colegio, donde la mayor parte era muy cercana a los profesores, generando alianzas de apoyo, en la universidad, los académicos han pasado a segundo plano, en cuanto relaciones significativas de los estudiantes, pero que sin embargo, valoran cuando estos les reconocen el avance en sus respectivas cátedras, como ha sido la experiencia de Claudia, Tamara y Bárbara, cuando los profesores les han reconocido la mejora de las calificaciones y les han dicho que creen en ellas, rescatando uno de los postulados propuestos por Fernández de Morgado (2012) acerca de que para promover la persistencia del estudiante, uno de los elementos importantes, es la transmisión de expectativas que tiene la institución sobre el estudiante, siendo la comunicación de estos profesores, la manera de concretar esa perspectiva institucional, además de lo realizado por el PAIEP mediante el acompañamiento focalizado.

Por último en esta categoría, uno de los elementos que en relación a los pares ha generado desmotivación para continuar con los estudios, ha sido el paro que se prolongó por más de 16 semanas pero que sin embargo, han sabido aprovechar en la nivelación académica con el tiempo que tuvieron sin obligaciones académicas, aumentando el número de reuniones con sus tutores pares durante la semana y modificando el contenido de esas reuniones a fin de generar un repaso más profundo.

5.5 Relación con los Espacios

En esta última categoría, se ha hecho una conexión en torno a la importancia que tienen los espacios en relación con la actividad académica

de los estudiantes y cómo estos facilitan o no, la inclusión en la comunidad universidad y el ejercicio del estudio y del aprendizaje en el campus, tanto a nivel material (infraestructura) como a nivel inmaterial (tradiciones universitarias).

De esta manera es posible ver que las entrevistadas no le dan mayor importancia a la infraestructura universitaria a nivel simbólico, pero sí reconocen que es un gran avance para el desarrollo académico e intelectual el contar con bibliotecas del nivel de las que hay que en la Universidad, así como el gran nivel de las salas de estudio y lectura.

Por último, en su mayoría, estas estudiantes no tienen una relación muy estrecha las celebraciones estudiantiles de los fines de semana ni con la “Fiesta Cachorra” que se desarrolla a comienzos de año, pues prefieren dedicar ese tiempo para descansar o estudiar o viajar a sus casas más temprano para el caso de quienes son de fuera de Santiago y, en cambio, la estudiante que suele participar de estos espacios, se excusa en que son momentos que permiten mayor integración a la comunidad universitaria.

Cuando se les ha preguntado a todas las estudiantes sobre la integración con la comunidad, todas han reconocido –independiente si asisten o no a las celebraciones de los fines de semana- que se sienten integradas a la comunidad estudiantil, con algunas excepciones que no definen el normal desarrollo de su estadía en la Universidad.

Con esta reflexión analítica acerca de las trayectorias que siguen las estudiantes en la Universidad y los momentos previos al ingreso a esta, es que se ha permitido levantar hitos o elementos claves que permiten entender de mejor manera, las motivaciones y elementos que permiten desarrollar la persistencia de los estudiantes universitarios que cumplen este perfil tan extremo.

VI Conclusiones

Para responder a la pregunta de investigación sobre el cómo son las trayectorias académicas de las estudiantes del programa Ranking 850, es necesario remitirse también a los apartados anteriores que dan cuenta sobre los hitos levantados desde sus trayectorias.

Las trayectorias académicas de los estudiantes se configuran a partir de una serie de hitos que se han podido ir descubriendo en las entrevistas realizadas en los diferentes contextos en los que se desempeña el estudiante.

En medio de esta investigación acerca de las trayectorias es que es posible afirmar que estos estudiantes poseen un perfil académico particular y características de su personalidad, dadas por el contexto en el que han vivido, que les ha llevado a estar donde están hoy gracias a su personalidad cargada de superación y determinación.

Los estudiantes del R850, según la aproximación que hace esta investigación, son estudiantes que poseen capacidades resilientes respecto de las dificultades que enfrentan: provenir de colegios de reconocida calidad en sus contextos, pero de los que ningún egresado ha ingresado en el último tiempo o nunca a la Universidad, y aun así, las estudiantes mantienen el deseo de seguir estudios superiores, sabiendo que el contexto, hasta ese momento al menos, no les ha facilitado el trabajo a los estudiantes antecesoras de ellas. Sin sentirse derrotadas por estos datos, emprenden proyectos de vida que incluyen, de manera más explícita o no, el integrarse a una casa de estudios que les permita tener un título profesional, de modo que la primera característica que es posible rescatar de las trayectorias estudiantiles de los estudiantes del R850, es la resiliencia en tanto capacidad para sobreponerse a las dificultades (Cortés Recaball, 2010) que les ofrecen sus contextos, como se mencionó anteriormente.

Estas trayectorias también están permeadas por la determinación de los estudiantes sobre que el ser profesional es una ventana para salir del

contexto en el que están, sea mudarse a la ciudad, como en el caso de Claudia o salir del hogar familiar, como en el caso de Bárbara. Dentro de esta misma idea, es importante notar la misma determinación de estos estudiantes al momento de exigirse –a ellos mismos- buenos resultados en la Universidad una vez que han entrado, pues nadie de su entorno les exigió o les demandó que entrasen a la Universidad, sino que ese entorno fue más bien un apoyo al deseo que ellos mismos se pusieron y que, posteriormente cumplieron gracias a estos programas de acceso inclusivo, de manera que eso también habla de la oportunidad que se les presenta y la determinación que tienen de seguir con sus estudios porque, en su relato, es lo que les gusta y es una herramienta para cumplir los propósitos que tienen. Con lo anterior ya es posible reconocer dos elementos o hitos característicos de estas trayectorias: la autoexigencia de entrar a la educación superior como deseo mismo del proyecto a futuro y la autoconciencia de que la educación superior es un medio para llegar a los deseos o metas que se han propuesto.

Sin embargo, esa autoexigencia también juega un rol fundamental en la superación de las dificultades que enfrentan los estudiantes dentro de la misma universidad, ya que sabiendo que tienen vacíos académicos importantes, los estudiantes destinan tiempo para concurrir voluntariamente a los acompañamientos académicos que hacen los tutores pares para nivelarlos en contenidos, así mismo, recurren a profesores del colegio en los que estudiaron, profesores de cátedra de la universidad que se muestran más comprometidos con la inclusión, así como también a asesores y talleristas no asignados exclusivamente para ellas.

En resumen, es posible reconocer otros tres hitos o elementos de la trayectoria, a saber, la auto-superación en términos académicos y de disciplina en la regularidad del reforzamiento académico, ya que podrían abandonar los servicios, sin embargo, ellas mismas se han hecho un ritmo de reforzamiento y cumplen con él a cabalidad y, por último, el generar redes de apoyo entre actores claves de los que pueden tener ayuda.

Por otro lado, la trayectoria de estos estudiantes no se ha hecho en solitario, sino que son trayectorias que se han compartido con otros actores claves, donde es posible rescatar el gregarismo. Estos actores claves son posibles de identificar por el papel que han jugado en la construcción de estas trayectorias, así va saliendo:

- La familia: en términos más generales, la familia no les exige continuar estudios universitarios, pues son los mismos estudiantes que se lo imponen a partir de trabajos que hacen desde el mismo colegio para mostrarles esa posibilidad. Sin embargo, la familia en la mayoría de los casos, juega un rol de acompañamiento del proceso de ingreso a la Universidad, en tanto anima las iniciativas que tienen los estudiantes y contiene emocionalmente, cuando estas iniciativas no salen de la manera que el estudiante espera que salgan. Hay también otros casos, como el de Bárbara, donde su familia no representa un mayor apoyo en la iniciativa del seguir estudios superiores, pero que aun así, ella determinó que ese era el camino que quería recorrer, de manera que el papel de contención no lo juega su mamá –quien compone su familia- sino que lo juega la familia de su pareja, quienes la han acompañado y animado en el proceso de postulación y matrícula en los estudios superiores.

En otro ámbito, las estudiantes también adquieren acuerdos tácitos, como se mencionó anteriormente, ya que si bien ellas no reconocen que sus familias les exijan resultados, si mencionan sentirse presionados por hacerlos sentir orgullosos y no fallarles con malas calificaciones o reprobaciones en la Universidad.
- Grupo de pertenencia: Sin duda, para quienes participaron de grupos de pertenencia como Bomberos, Scout o Capoeira, estos se transformaron en un nicho de ejemplos a seguir en términos humanos y profesionales, así como también, reconocen personajes claves que se preocupaban por ellas, a un nivel más íntimo, muchas veces jugando roles de acompañamiento y animación, como los que jugaba la familia. En gran parte, los contactos y las redes armadas, se hicieron en estas instancias.

Para aquellas que no tuvieron o no pertenecieron a grupos tan significativos como los mencionados, la vinculación con pares se hace, efectivamente, con menos personas, pues en su testimonio no mencionan mayormente contactos con amigos o compañeros del colegio, de hecho, los ubican bastante lejanos y más lejanos aun desde que entraron a la Universidad.
- Apoyos académicos: Por último, en esta sección, también están los apoyos académicos que reconocen en dos vertientes diferentes, que son una más bien institucional, donde se reconoce el PAIEP y una más humana, donde se reconoce a los tutores pares y otros

profesionales que les colaboran en la nivelación académica y el acompañamiento psicosocial.

De esta manera, las trayectorias de los estudiantes son están formadas por diferentes elementos que dialogan entre sí, son polifónicos, y dan cuerpo a un elemento común que es el perfil de los estudiantes de alto rendimiento en contexto donde, es decir, estos son aquellos estudiantes que han aprovechado al máximo las oportunidades académicas de su contexto (Rahmer et al, 2013) y, una vez ingresados a la educación superior, este perfil de estudiante muta de manera que deja de aprovechar sólo las oportunidades académicas de su contexto escolar, sino que también, en resumen,

1. Son estudiantes resilientes en sus procesos académicos, vocaciones y, sobre todo, vitales, pues siempre se están sobreponiendo a las dificultades que enfrentan en el recorrido de su propia la trayectoria de vida.
2. Son estudiantes que se plantan la autoexigencia de ingresar a la educación superior, haciéndose cargo de sus mismos procesos vitales, ya que no hay presión externa que les indique que deben hacerlo, sino que desde sí mismos, son capaces de reconocerse vocacionalmente llamados a seguir estudiando.
3. También tienen la conciencia de considerar a la educación profesional como una herramienta para conseguir sus propósitos en la vida, y forjar un futuro de acuerdo a lo que ellas esperan.
4. Han demostrado tener objetivos de auto-superación para con el déficit académico que ellas reconocen una vez insertas en la Universidad, pues luego de generarse autodiagnósticos respecto de la situación en desventaja en la que se encuentran en algunas cátedras, son ellas las que se generan planes de estudios muy exigentes para superar estas dificultades.
5. Para poder llevar a cabo los planes de estudio que se proponen, las estudiantes son claras en generar procesos de disciplina de la situación en la que viven, de manera que responden de forma óptima a los planteamientos que ellas mismas se hacen, así como con los compromisos académicos institucionales que asumen.

6. Son estudiantes que aprovechan al máximo las oportunidades académicas y aprovechan al máximo las oportunidades que les ofrece la red de actores que se han ido construyendo en su etapa escolar y universitaria, tanto dentro del ámbito académico como fuera, dentro de los grupos de pertenencia, dando cuenta de ser seres gregarios que saben liderar y trabajar en equipos.

Uno de los propósitos que tenía esta intervención, era ser capaz de levantar nuevos antecedentes que pudieran servir para futuras intervenciones en el acompañamiento académico y psicosocial de los estudiantes que hicieran uso de este programa. Sin duda, las herramientas más pertinentes para cada proceso serán vistas por el interventor y el escenario interventivo que enfrente, sin embargo, hay una serie de elementos importantes a destacar para tener una base de intervención: uno de los antecedentes que levanta esta investigación y que debe ser parte de futuras intervenciones es la inclusión de algunos actores claves para, por ejemplo, la contención emocional de los estudiantes cuando enfrenten las primeras notas mínimas en cátedras críticas, es decir, incluir a actores claves de la familia en la intervención a nivel de formación, para generar respuestas satisfactorias a la necesidad de contención emocional en el contexto más íntimo de los estudiantes. Otro de los factores que levanta esta investigación, es la caracterización de los estudiantes, donde se han podido evidenciar elementos de su personalidad de los que se pueden asociar algunas acciones interventivas a nivel de planificación de los encuentros de reforzamiento que tendrá con el tutor par, pues dándole énfasis a instrumentos de planificación, la autodisciplina que han demostrado estas estudiantes, fomentarán la rigurosidad del plan de estudios en las materias más críticas. Por último, y a nivel más político, se ha demostrado que los pares juegan un papel importante en la generación de expectativa universitaria de las estudiantes, en cuanto conocen otras experiencias profesionales que las llevan a cuestionarse sobre su futuro, de manera que una vinculación política de las estudiantes que han ingresado por el R850 en charlas de difusión del programa, puede crear más expectativas en estudiantes de alto rendimiento en contexto que estén cursando los últimos años escolares o bien, animar a estudiantes que estén en los primeros años de enseñanza media a superarse y crear expectativa desde allí.

Desde lo anterior, se desprende la relevancia disciplinar que tiene esta investigación, pues permite generar una configuración posible acerca del

escenario interventivo que se da con este programa, así como una primera caracterización de los sujetos de intervención presentes en estos programas pioneros a nivel nacional. La disciplina del trabajo social a partir de ahora, podrá usar este estudio como un insumo para adentrarse en el fenómeno social de la inclusión de estudiantes, así como también, en el fenómeno del alto rendimiento tanto en el contexto escolar, como universitario.

Con lo dicho hasta aquí ¿es posible decir que se ha concluido? La respuesta que el autor espera que se de en este punto, es no, pues aún quedan muchas preguntas por responder y otras tantas por formular acerca de ahondar más en una caracterización de las trayectorias académicas más representativa de los estudiantes de este perfil, así como generar seguimientos que permitan dar cuenta del comportamiento de los estudiantes R850 en medida que avanzan en sus carreras de destino.

La invitación a continuar –y mejorar- este estudio está hecha, profundizar en aquellos elementos que este estudio no pudo hacerse cargo, porque sin duda, los sujetos partícipes de esta política pública que rompe con la idea paradigmática del talento académico universitario, no se han agotado aun en su riqueza.

El talento académico no es contenido aprendido, es actitud frente al conocimiento.

Bibliografía

- Aliste, J., Rojas, M., & Salvat, E. (04 de Marzo de 2013). *Facultad de Ciencias Sociales*. Recuperado el 16 de Septiembre de 2015, de Universidad Alberto Hurtado: <http://csociales.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2013/06/Desaf%C3%ADos-de-la-pol%C3%ADtica-de-vivienda-en-chile-desde-los-ojos-de-la-infancia.pdf>
- Baeza, J. (s.f.). *La Construcción de Trayectorias en Sociedades Menos Reguladas: Desafíos al trabajo de orientación escolar en educación secundaria*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Becas y Créditos. (s.f.). *Beca de Excelencia Académica*. Recuperado el 05 de Junio de 2015, de Portal Becas y Créditos: http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id_contenido=29677&id_portal=74&id_seccion=4188
- Brkovic, M. (14 de Diciembre de 2010). Prueba de Selección Universitaria: ¿La alternativa correcta? *El Ciudadano*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2015, de <http://www.elciudadano.cl/2010/12/14/30104/prueba-de-seleccion-universitaria-%C2%BFla-alternativa-correcta/>
- Cadenasso, F. (7 de Noviembre de 2014). Admisión 2015: Estudiantes sin puntaje PSU con máximo ranking podrán ingresar a la Usach. *EMOL*. Recuperado el 05 de Junio de 2015, de <http://www.emol.com/especiales/2012/deportes/torneo-primera-b/detallenoticias.asp?idnoticia=688871>
- Canales, M. (2014). *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los oficios* (Cuarta ed.). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. *Revista Theoria*, XIV(1), 61-71.
- Claro, M., & Seoane, V. (2005). *Acción Afirmativa: hacia democracias inclusivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

- Cooperativa.cl. (21 de Diciembre de 2009). Experto acusó sesgo "socioeconómico y de género" en la PSU. *Cooperativa*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2015, de <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/psu/experto-acuso-sesgo-socioeconomico-y-de-genero-en-la-psu/2009-12-21/192528.html>
- Cortés Recaball, J. E. (2010). La resiliencia: Una mirada desde la enfermería. *Revista Ciencia y Enfermería*, XVI(3), 27-32.
- Cortés, G. (1997). Confiabilidad y valides en estudios cualitativos. *Nueva Época*, I(1), 72-82.
- Dávila, O., Ghiardo, F., & Medrano, C. (2008). *Los Desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro. (s.f.). *¿Cómo se calcula el puntaje?* Recuperado el 05 de Junio de 2015, de DEMRE: <http://psu.demre.cl/la-prueba/que-es-la-psu/calculo-puntaje-psu>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro. (s.f.). *Características generales PSU*. Recuperado el 02 de Mayo de 2015, de DEMRE: <http://demre.cl/la-prueba/que-es-la-psu/caracteristicas-psu>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro. (s.f.). *Cupos Supernumerarios BEA*. Recuperado el 14 de Septiembre de 2015, de DEMRE: <http://www.psu.demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/cupos-supernumerarios>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro. (s.f.). *Pruebas y Temarios 2015*. Recuperado el 05 de Junio de 2015, de DEMRE: <http://psu.demre.cl/la-prueba/pruebas-y-temarios/presentacion-pruebas-temarios>
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: Una visión de desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(1), 7-27.

- Echeverría, G. (2005). *Análisis Cualitativo por Categoría: Apuntes docentes*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Educación 2020. (22 de Octubre de 2013). *¿Qué es y cómo funciona el Ranking de Notas?* Recuperado el 05 de Junio de 2015, de Fundación Educación 2020: <http://www.educacion2020.cl/noticia/que-es-y-como-funciona-el-ranking-de-notas>
- El Mercurio. (16 de Noviembre de 2014). El Sistema de Admisión a las Universidades chilenas ha sido deficiente e injusto. *El Mercurio*, pág. 4.
- Fernández de Morgado, N. (Diciembre de 2012). Retención y Persistencia estudiantil en Instituciones de Educación Superior: Una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Revista Paradigma*, XXXIII(2), 63-88.
- Frites, C., & Miranda, R. (2014). Tutorías y Nivelación en la Universidad de Santiago: Tensiones y desafíos en la implementación de iniciativas de permanencia. *Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- García, O. (s.f.). "Proyecto de Vida y Desempeño Académico en el Estudiante de Educación Superior. *Sexto Encuentro Nacional de Tutoría*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 06 de Junio de 2015, de http://www.tutoria.unam.mx/SextoEncuentroNacional/Memoria/files/GAR070_PE4R4_356.pdf
- Gil, F. J. (17 de Noviembre de 2014). El ranking de notas, una decisión impostergable. *Revista Mensaje*. Recuperado el 13 de Septiembre de 2015, de <http://www.mensaje.cl/sociedad/el-ranking-de-las-notas-una-decision-impostergable-2>
- Gil, F. J. (26 de Agosto de 2014). Ranking de Notas y Colegios Emblemáticos. (M. Ricon, & D. Matamala, Entrevistadores) Recuperado el 06 de Junio de 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=fanjtEW0o-g>
- Gil, F. J., Rahmer, B., & Frites, C. (2014). *Experiencias de Inclusión y Equidad en Educación Superior: Universidad de Santiago de Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.

- Hernandez Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de Investigación* (Cuarta ed.). Ciudad de México: McGraw Hill Interamericana.
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L., & Bolcatto, S. (2007). Trayectoria: Un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Revista Cátedra Paralela*(4), 33-39. Recuperado el 15 de Agosto de 2015, de http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00044f001t1.pdf
- Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Revista Calidad en la Educación*(37), 62-97.
- Martínez, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Recuperado el 03 de Diciembre de 2015, de Scientific Library On Line: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1011-22512006000200002&script=sci_arttext
- Matus, T. (1999). *Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social: Hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires: Paidós.
- Miranda, R., Contreras, J., Cornejo, M. F., González, F., Moris, E., & Muñoz, N. (2014). Desarrollando Tus Talentos: Gestión colaborativa de un programa de tutorías pares. *Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Monckeberg, M. O. (2005). *El negocio de las Universidades en Chile*. Santiago de Chile: Debate.
- Moris, E. (2013). *Aproximaciones al Proyecto de Vida de Estudiantes de Alto Rendimiento en Contexto*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Moris, E., & Rahmer, B. (2014). Orientación Psicosocial para Estudiantes de Alto Rendimiento Académico en Contexto: Un modelo en desarrollo.

Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre Abandono de la Educación Superior. Medellín: Universidad de Antioquia.

Nirenberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales.* Buenos Aires: Noveduc.

PAIEP. (S/F). *Sistema de Orientación PSicosocial.* Recuperado el 30 de Abril de 2015, de PAIEP USACH: <http://www.paiep.usach.cl/orientación-sicosocial>

Petautschnig, C. (2012). *Trayectoria Diferenciada de Inclusión/Exclusión de los públicos de la Política Pública: Aportes a la política pública desde la teoría luhmanniana.* Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia. (s.f.). *Desarrolla tus talentos.* Recuperado el 29 de Abril de 2015, de PAIEP USACH: <http://www.paiep.usach.cl/desarrolla-tus-talientos-dtt>

Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia. (s.f.). *Sistema de Alerta Temprana.* Recuperado el 29 de Abril de 2015, de PAIEP USACH: <http://www.paiep.usach.cl/diagnostico-y-seguimiento-sistema-de-alerta-temprana>

Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia. (S/F). *Universidad de Santiago de Chile.* Recuperado el 24 de Abril de 2015, de Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia: <http://www.paiep.usach.cl/programa-de-acceso-inclusivo-equidad-y-permanencia>

Rahmer, B., Miranda, R., & Gil, F. J. (2013). Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una política de Acción Afirmativa. *III Conferencia Latinoamericana de Abandono de la Educación Superior* (págs. 762-774). Madrid: Universidad Nacional Autónoma de México.

Red de Universidades Propedéutico UNESCO. (S/F). *Red de Universidades Propedéutico UNESCO.* Recuperado el 28 de Abril de 2015, de Propedéutico USACH-UNESCO: <http://www.propedeutico.cl/publicacion.aspx?id=11>

- Redondo, J. (02 de Diciembre de 2013). Jesús Redondo: “La PSU tiene un sesgo de clase”. (V. Vargas, Entrevistador) Recuperado el 10 de Noviembre de 2015, de <http://eldesconcierto.cl/especialista-en-educacion-la-psu-tiene-un-sesgo-de-clase/>
- Richmond, M. (1977). *Caso Social Individual* (Tercera Edición ed.). Buenos Aires: Humanitas.
- Rubio, M. J., & Varas, J. (2004). *El Análisis de la Realidad en la Intervención Social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial Ccs.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Cualitativa*, XVIII(1), 223-242.
- Titelman, N. (12 de Diciembre de 2011). PSU: los intereses que mantienen viva a una prueba que discrimina. *Centro de Investigación Periodística de Chile*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2015, de <http://ciperchile.cl/2011/12/16/psu-los-intereses-que-mantienen-viva-a-una-prueba-que-discrimina/>
- Universidad de Santiago de Chile. (1983). De la Escuela de Artes a la Universidad de Santiago. *Universidad de Santiago de Chile: Conferencias y Documentos*, 1(2).
- Universidad de Santiago de Chile. (S/F). *Univerisidad de Santiago de Chile*. Recuperado el 22 de Abril de 2015, de Historia de la Universidad: <http://www.usach.cl/la-escuela-artes-y-oficios>

Anexo 1: Consentimiento Informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro conocer los objetivos del proyecto “**Trayectorias Académicas Ranking 850**”, que tiene como objetivo general:

Analizar las trayectorias académicas de los estudiantes ingresados vía R850 a la Universidad de Santiago de Chile

1. Me han explicado detalladamente lo referido al trabajo de recolección de datos:
 - a. Las entrevistas en las que participe, tienen como finalidad dar a conocer mi experiencia personal sobre mi trayectoria académica, tanto a nivel escolar como universitaria. A su vez relatar también algunos aspectos de mi vida personal que pudieran estar relacionados con mi experiencia académica.
 - b. Tengo claridad que el relato de mi trayectoria académica lo haré en dos entrevistas grabadas con el Investigador Juan Pablo Labarca Tapia (grabación de voz y no de imágenes).
 - c. Sé que tengo absoluta libertad para no relatar aquellos aspectos que no quiera compartir.
2. Toda la información que aporte, será tratada de manera confidencial, de acuerdo a la ley 19.628 de 1999, sobre Protección de la Vida Privada o Protección de Datos de Carácter Personal. No se dará a conocer su fuente, salvo que sea exigido por la justicia. Sólo tendrá acceso a ella el equipo de investigación.
3. Considero que sobre la base de la información entregada, que este estudio hará un uso adecuado de los datos que yo proporcione y que sólo serán utilizados para los objetivos antes indicado. Me han señalado que la información entregada será trabajada por profesionales seleccionados y mantenida en equipos computacionales que aseguran la confidencialidad en la información. Una vez terminada la investigación, los archivos de audio serán destruidos de forma permanente.
4. Estoy consciente que la participación en esta investigación no tiene efectos residuales ni colaterales que me dañen, que no implica pago por la participación en ella, ni tiene costos para mí.
5. He sido informado/a que si considero que en esta investigación mis derechos fueran vulnerados, puedo presentar mi queja a la Profesora de la Cátedra de Seminario de Titulación II, Doctora Lorena Pérez Roa de la Universidad Alberto Hurtado, mediante un correo electrónico a loperezr@uahurtado.cl, o llamada telefónica al 228897470 o de manera presencial en Calle Cienfuegos #41, Santiago Centro
6. Sé también que si tengo alguna duda sobre esta investigación y quisiera contactarme con el investigador, puedo hacerlo en las oficinas del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago o al correo juan.labarca@usach.cl
7. Por último, junto con aceptar mi participación en este estudio, conozco el derecho que poseo de retirarme de éste en cualquier momento y que en ese caso no se hará uso alguno de los datos que he aportado.

Autorizo ser parte del estudio, para lo cual me comprometo a otorgar las facilidades necesarias para la recolección de datos.

Yo, Juan Pablo Labarca Tapia, como Investigador Responsable, me comprometo a cumplir con cada uno de los compromisos y reservas que le he dado a conocer al estudiante

Anexo 2: Guion temático

2.1 Guion temático entrevista abierta en profundidad N°1

Estimada, muchas gracias por hacerte parte de esta investigación. Al igual que para las entrevistas mensuales, te voy a invitar a leamos juntos y firmemos, si te parece, la carta de consentimiento informado para que no haya dudas sobre tu participación en esta investigación (lectura y firma del Consentimiento).

Esta entrevista se dividirá en dos partes: En un primer momento, este, haremos un recorrido por la Universidad, por los lugares que a ti te hagan más sentido, para ir reconstruyendo tu trayectoria académica en el contexto universitario. El segundo momento será hacer un recorrido por tu barrio, estar en tu casa y en tu colegio, reconstruyendo tu trayectoria, pero esta vez en el contexto escolar, del hogar, familiar, etcétera.

Si estás de acuerdo, te invito a que comencemos a caminar y a conversar:

I. Eje temático 1: PSU (Segunda Parte)

Subtemas:

- a) Resultados PSU
 - i. Reacción personal
 - ii. Reacción Familiar
- b) ¿Qué hacer después de los resultados?
- c) Proceso de Selección

Líneas de Indagación de las variables:

- a) Expectativas de Educación Superior
- b) Superación de dificultades
- c) Persistencia en el proyecto universitario
- d) Recepción de la Institución

II. Eje temático 2: Ingreso a la Universidad

Subtemas:

- a) Preparación para el ingreso
- b) Expectativa
- c) Experiencia universitaria
 - i. Relación con profesores
 - ii. Relación con compañeros
 - iii. Relación con la Institución

Líneas de indagación de las variables:

- a) Comportamiento familiar
- b) Preparación personal a la vida universitaria
- c) Recepción de la institución

III. Eje temático 3: Actualidad

Subtemas:

- a) Situación Actual en la Universidad
- b) Expectativas de Futuro
- c) Motivación y Apoyo

Líneas de indagación de las variables:

- a) Motivación
- b) Expectativa de Futuro
- c) Superación de dificultades

Despedida

Te agradezco desde ya, por compartir esta primera entrevista. Espero que te hayas sentido cómoda. Muchas gracias por la disposición y pronto te daré las posibilidades de fecha para el nuevo encuentro. Adiós.

2.2 Guion temático entrevista abierta en profundidad N°2

Estimada, muchas gracias por hacerte parte de esta segunda etapa de la investigación.

Este segundo momento será hacer un recorrido por tu barrio, estar en tu casa y en tu colegio, reconstruyendo tu trayectoria, pero esta vez en el contexto escolar, del hogar, familiar, etcétera, haciendo un relato desde tu experiencia de enseñanza media

Si estás de acuerdo, te invito a que comencemos a caminar y a conversar...

IV. Eje temático 1: Contexto

Subtemas:

- b) Familia
- c) Espacio
- d) Organizaciones

Líneas de Indagación de las variables:

- e) Expectativas familiares y sociales de Educación Superior
- f) Relación con el espacio barrial
- g) Participación en grupos u organizaciones sociales

V. Eje temático 2: Experiencia Escolar

Subtemas:

- d) Experiencia Escolar
- e) Relación con Profesores y Compañeros
- f) Expectativa Universitaria

Líneas de indagación de las variables:

- d) Comportamiento escolar
- e) Generación de la expectativa Universitaria

VI. Eje temático 3: PSU (I parte)

Subtemas:

- d) Preparación
- e) Razones y Motivación
- f) Rendición

Líneas de indagación de las variables:

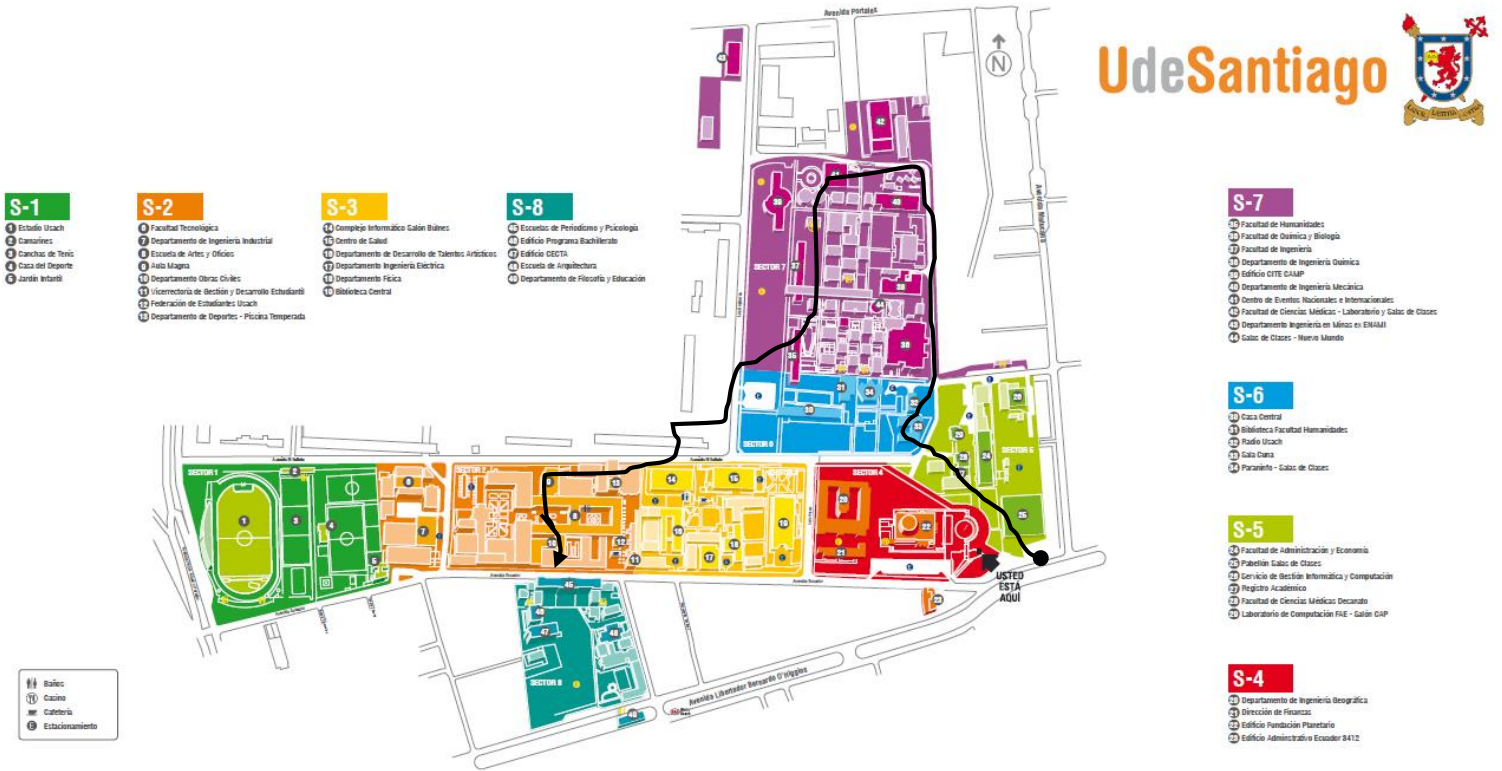
- d) Motivación
- e) Expectativa de Futuro

Despedida

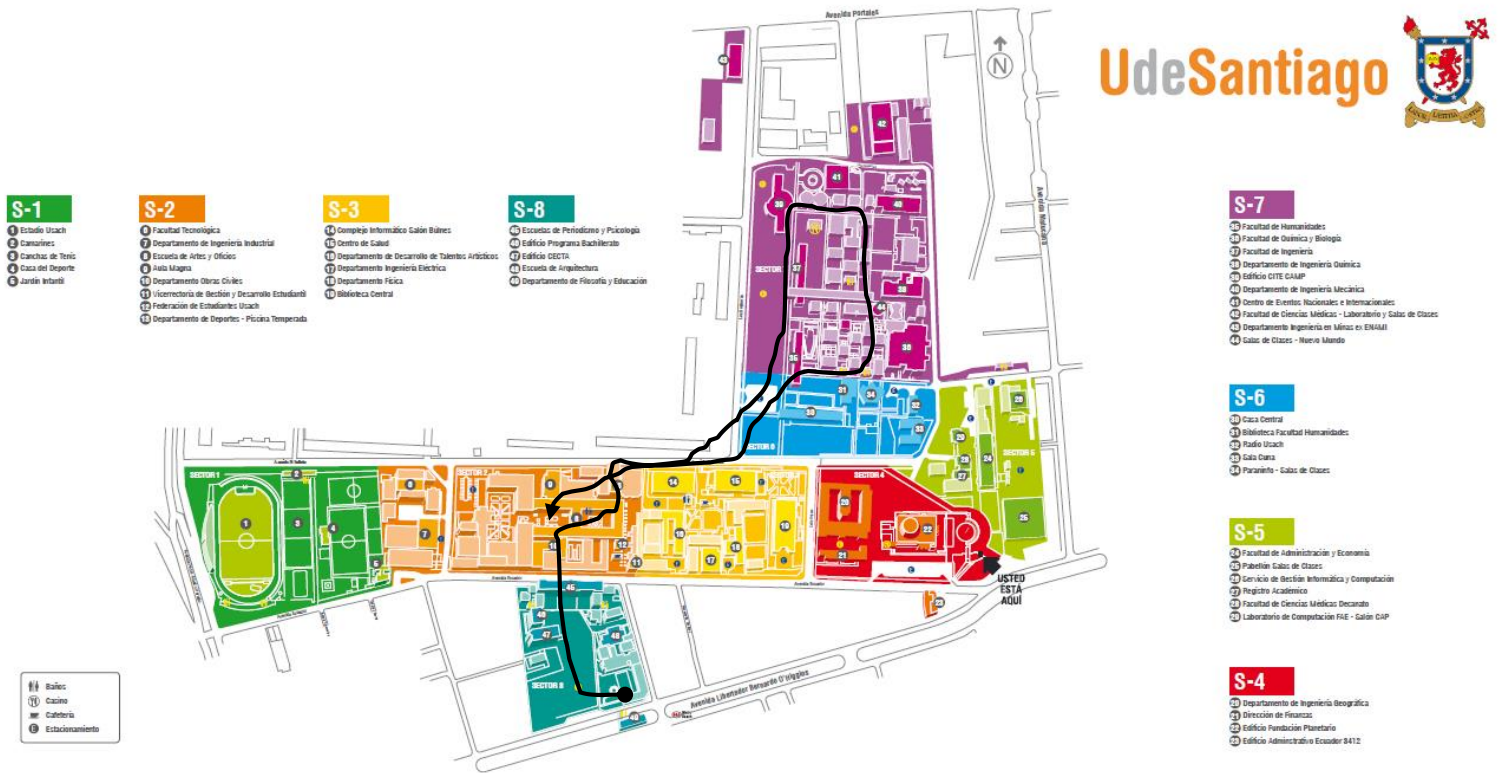
Te agradezco el haber tenido la disponibilidad de ser parte de esta investigación. Espero que te hayas sentido cómoda. Muchas gracias por la disposición de permitir conocerte más en profundidad. El material que has brindado a la investigación, en un tiempo más, tendrás la posibilidad de verlo plasmado en resultados, ¡has colaborado a la ciencia!. Muchas gracias por este encuentro. Hasta una próxima oportunidad

Anexo 3: Recorridos campus universitario

3.1 Recorrido Claudia



3.2 Recorrido Úrsula



3.3 Recorrido Catalina

S-1

- 1 Estadio Uach
- 2 Canchales
- 3 Canchales de Tenis
- 4 Casa del Deporte
- 5 Jardín Estarri

S-2

- 1 Facultad Tecnológica
- 2 Departamento de Ingeniería Industrial
- 3 Escuela de Artes y Oficios
- 4 Sala Magna
- 5 Departamento Obras Cívicas
- 6 Vicerrectoría de Gestión y Desarrollo Estudiantil
- 7 Federación de Estudiantes Uach
- 8 Departamento de Deportes - Piscina Templada

S-3

- 1 Complejo Informático Salón Baires
- 2 Centro de Salud
- 3 Departamento de Desarrollo de Talentos Artísticos
- 4 Departamento Ingeniería Eléctrica
- 5 Departamento Física
- 6 Biblioteca Central

S-8

- 1 Escuelas de Periodismo y Psicología
- 2 Edificio Programa Bachillerato
- 3 Edificio CECTA
- 4 Escuela de Ingeniería
- 5 Departamento de Filosofía y Educación

S-7

- 1 Facultad de Humanidades
- 2 Facultad de Química y Biología
- 3 Facultad de Ingeniería
- 4 Departamento de Ingeniería Química
- 5 Edificio CITE CAUP
- 6 Departamento de Ingeniería Mecánica
- 7 Centro de Eventos Nacionales e Internacionales
- 8 Facultad de Ciencias Médicas - Laboratorio y Salas de Clases
- 9 Departamento Ingeniería en Minas en ENAMI
- 10 Salas de Clases - Nueva Mando

S-6

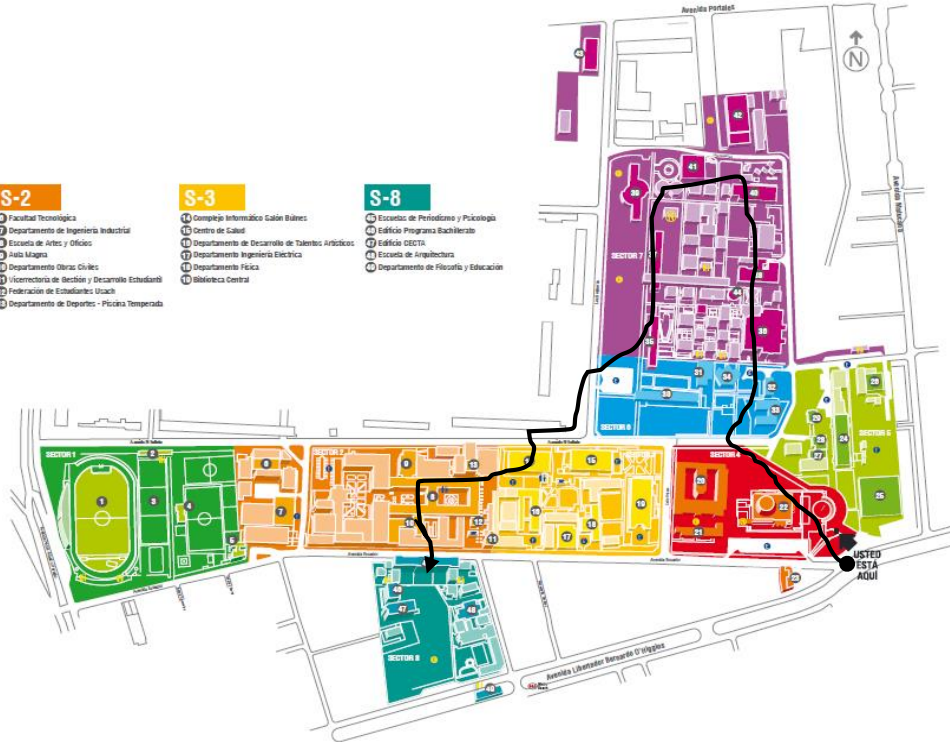
- 1 Casa Central
- 2 Biblioteca Facultad Humanidades
- 3 Radio Uach
- 4 Sala Data
- 5 Parralito - Salas de Clases

S-5

- 1 Facultad de Administración y Economía
- 2 Pabellón Salas de Clases
- 3 Servicio de Gestión Informática y Computación
- 4 Registro Académico
- 5 Facultad de Ciencias Médicas Decanato
- 6 Laboratorio de Computación FIE - Galán CAP

S-4

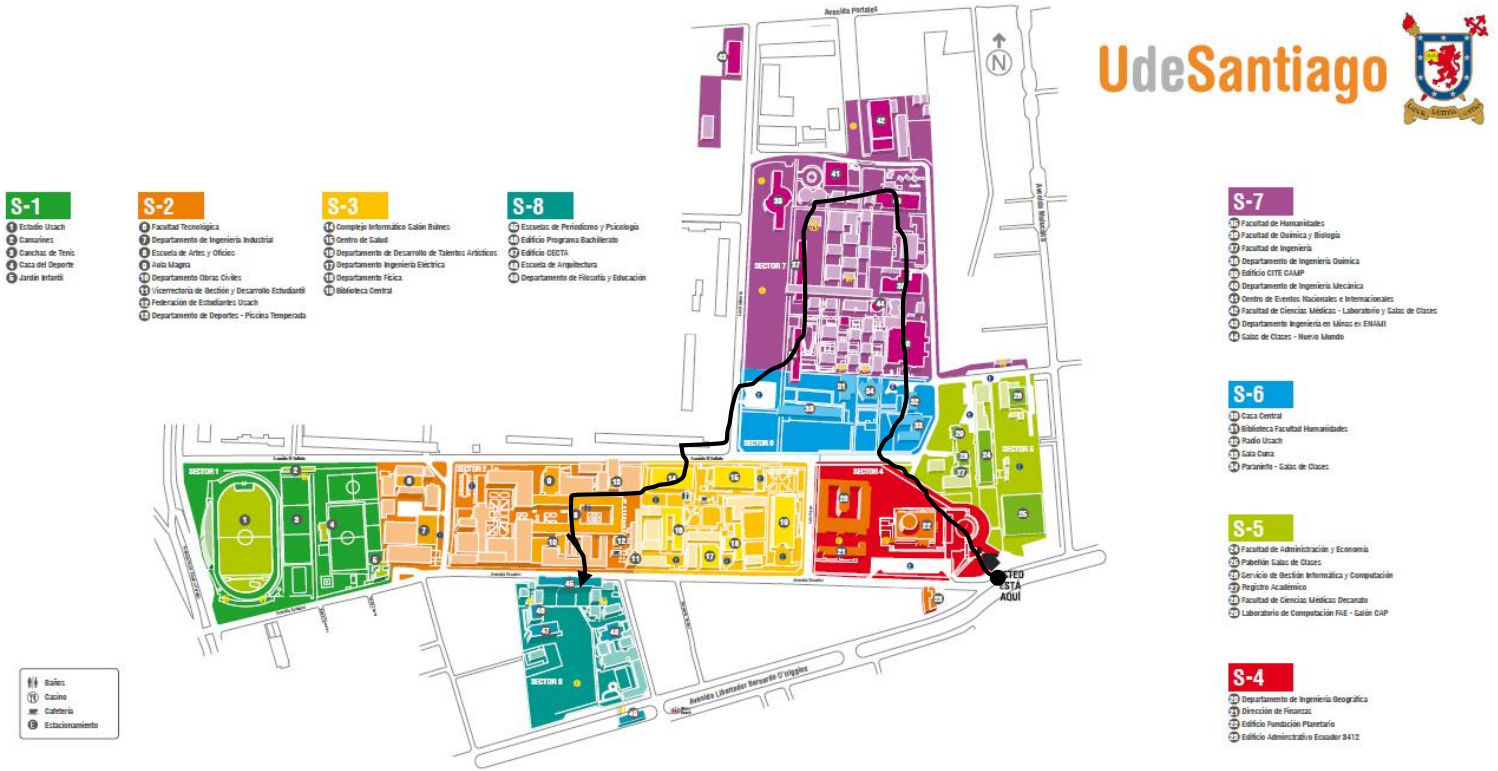
- 1 Departamento de Ingeniería Geográfica
- 2 Dirección de Finanzas
- 3 Edificio Planeación Planetary
- 4 Edificio Administrativo Ecuador 8412



UdeSantiago



3.4 Recorrido Tamara



3.5 Recorrido Bárbara

