



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

ARANCIBIA, SUSANA; RODRÍGUEZ, GERMÁN; FRITIS, ROMINA; TENORIO, NITZA; POBLETE,
HÉCTOR

REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO A EQUIDAD, ACCESO Y ADAPTACIÓN EN
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Psicoperspectivas, vol. 12, núm. 1, 2013, pp. 116-138

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171025597008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO A EQUIDAD, ACCESO Y ADAPTACIÓN EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

SUSANA ARANCIBIA (*)

ROMINA FRITIS

GERMÁN RODRÍGUEZ

NITZA TENORIO

HÉCTOR POBLETE

Universidad Católica del Norte, Chile

RESUMEN Presentamos un estudio analítico/relacional en el que, a partir del discurso de estudiantes universitarios, se reconstruyen sus representaciones sociales (RS) en torno a equidad en educación, acceso y adaptación universitaria. Se utilizó una metodología cualitativa, aplicando entrevistas individuales y grupales a una muestra de 11 estudiantes universitarios de la ciudad de Antofagasta. Los resultados indican que, en el actual contexto educacional precario e inequitativo, las RS de los participantes en torno a acceso y adaptación en educación superior emergen vinculadas a sus propias trayectorias educativas y se nuclean en torno a sus construcciones sobre equidad/inequidad en educación. Estar en el sistema universitario supone la convivencia con personas de diferente nivel socioeconómico y con distintas posiciones de poder formal, relaciones en las que surge la discriminación como obstaculizador de la permanencia en la universidad.

PALABRAS CLAVE equidad, acceso, adaptación, representaciones sociales, universidad

SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT EQUALITY, ACCESS AND ADAPTATION IN UNIVERSITY EDUCATION

ABSTRACT We present an analytic/relational study which, based on university students discourse, reconstructs social representations (SR) about equality in education, admission and adaptation to university life. We used qualitative research methodology, interviewing individuals and groups to a sample of 11 university students in the city of Antofagasta. Results show that, in the current educational system, which is deemed precarious and inequitable, the SR of subjects about access and adaptation to higher education emerge as connected to their own educational paths and flock around their constructs of equality/inequality in education. Becoming a member of the university system entails getting along with people from different socioeconomic levels and from different views about formal power, connections that lead to discrimination, hindering their stay in the university.

KEYWORDS equality, admission, adaptation, social representations, university

RECIBIDO CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

6 Agosto 2012

ACEPTADO

7 Diciembre 2012

Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritiz, R., Tenorio, N. y Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas*, 12(1), 116-138. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

* AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:

Susana Arancibia. Escuela de Psicología, Universidad Católica del Norte, Chile.
Correo de contacto: saranci@ucn.cl

DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE1-FULLTEXT-236

ISSN 0717-7798

ISSNe 0718-6924

Introducción

Latinoamérica ha aumentado la tasa de escolarización, aunque debido a la distribución desigual de los recursos, ello no garantiza equidad ni calidad de educación. Chile es uno de los países con mayor nivel de desigualdad, cuya realidad socioeconómica evidencia tal nivel de disparidad que se duplica en relación a los niveles latinoamericanos. En el ámbito educacional la inequidad afecta a los sectores de nivel socioeconómico (NSE) bajo, específicamente a la educación municipal (Larraín, 2009; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2010). En los niveles de educación básica y media existe una calidad de enseñanza deficiente en relación a la educación privada, evidenciada en el déficit de infraestructura, recursos para el aprendizaje y calidad docente.

La reforma educacional chilena ha pretendido entregar una educación de calidad con equidad, sin embargo, sólo la población con más recursos económicos (la menor parte de los estudiantes) es la que accede a mejor educación. La mayor parte del estudiantado chileno tiene pocas oportunidades y debe desenvolverse en un contexto dificultoso para el aprendizaje (Villaseca, 2007). Larraín (2009) plantea que, pese a los avances y de acuerdo al último informe PISA, Chile es el país con mayor segregación a nivel escolar entre las 34 naciones de la OCDE, lo que deriva en que exista casi nula probabilidad de que un joven de NSE bajo comparta en el mismo establecimiento con jóvenes de otros NSE. Además, la gran inequidad de ingresos económicos y el impacto de los antecedentes socioeconómicos repercute de forma importante en los resultados de aprendizaje (Larraín, 2009; OECD, 2010). Pese a ello, a raíz de las inversiones tendientes a mejorar el acceso de los jóvenes a la educación superior (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2006), se ha generado un aumento sostenido de las expectativas de los jóvenes y de su entorno familiar respecto del ingreso a dichos estudios, posibilitando que la educación terciaria aumente la diversidad de estudiantes, con distintas potencialidades y de diversos NSE.

Con la apertura de la educación superior a segmentos de la población que en años anteriores se encontraban excluidos (Cabezas y Castillo, 2010), gradualmente ha aumentado el ingreso de estudiantes de NSE bajo (Ministerio de Planificación Nacional [MIDEPLAN], 2009). No obstante, es en este grupo donde se concentra la mayor deserción universitaria, pues sus posibilidades de logros educativos dependen del tipo de formación recibida previamente a su ingreso a la universidad, la que

difiere según los establecimientos en que estudiaron: municipales, particulares subvencionados o particulares pagados. Además, es necesario recordar que los factores socioculturales de origen de los estudiantes están estrechamente relacionados con el rendimiento académico (Coleman et al. , 1966, citado en Cornejo y Redondo, 2007). Los estudiantes de NSE bajo se han formado en su mayoría en establecimientos municipales, encontrándose en condiciones de desigualdad, percibiendo su ingreso a la educación superior como un proceso laborioso, tanto en el acceso como en la adaptación al mismo. Ésta última será decisiva en la permanencia o deserción educacional (Centro de Microdatos, 2008).

Los jóvenes con un capital social precario no tienen las mismas posibilidades de enfrentar sus estudios superiores. En este sentido, Lennon del Villar (2003) plantea que para los estudiantes que no pertenecen a las clases socialmente favorecidas es más difícil adquirir la cultura universitaria y se la representan como una empresa difícil, ya que deben adquirir modelos culturales desconocidos, que no forman parte del universo que conocen. En este escenario, en el tránsito desde la educación media a la superior, se entrelazan tanto las dimensiones personales como las de capital cultural de los estudiantes de NSE bajo, haciéndolo heterogéneo, cargado de diversidad cultural.

Tanto a nivel nacional como en la ciudad de Antofagasta las desigualdades educativas previas al ingreso al sistema de educación superior se evidencian en los resultados del SIMCE¹ de estudiantes de segundo año medio. Los jóvenes de estratos socioeconómicos bajos promedian un puntaje significativamente inferior al de los estudiantes de estratos más altos (Sistema de Medición de Calidad de la Educación, 2008; SIMCE, 2010).

Ante esta desigualdad educativa de base, Cancino y Donoso (2007) señalan que las universidades, en su gran mayoría, no se encuentran preparadas para implementar prácticas que aseguren óptimos resultados académicos ni la adecuada adquisición de competencias en los estudiantes. Las instituciones no estarían ofreciendo oportunidades a cada estudiante según sus especificidades y requerimientos, sino que más bien discriminan en la práctica a favor de unos y en desmedro de otros (Sebastián y Scharager, 2007 citado en Gallardo y Reyes, 2010).

¹ Sistema de Medición de Calidad de la Educación

Los logros educativos desiguales entre los jóvenes de distinta procedencia sociocultural están íntimamente fusionados con el problema de calidad en educación, por lo que son dos dimensiones de la realidad educativa que no pueden ser consideradas aisladamente (Lennon del Villar, 2003). Así, el mejoramiento de las condiciones de acceso al sistema de educación superior de las personas más empobrecidas requiere que los procesos educativos asuman un enfoque más diverso y complejo, que permita un trabajo exitoso con estudiantes con diferentes grados de preparación.

La permanencia o no de jóvenes de NSE bajo en la educación superior estaría mediada por el nivel de adaptación que logren. La no adaptación surge a partir de una situación conflictiva permanente entre el individuo y el medio que le rodea, como una respuesta alternativa ante situaciones frustrantes. La acumulación de desventajas va mermando la calidad del aprendizaje y produce estados de insatisfacción que aumentan la probabilidad de abandono de los estudios (Donoso y Schiefelbein, 2007). Por ello, es necesario explorar en la subjetividad, la construcción simbólica – emocional en la que se organiza la experiencia social durante el proceso de formación de los estudiantes y cómo ésta se vincula con la adaptación y permanencia en la educación superior.

Donoso y Schiefelbein (2007) señalan que “las investigaciones sobre las temáticas de la deserción y repitencia de estudiantes fueron dominantes en los estudios sobre resultados educacionales impulsados hasta mediados de la década de los 70” (p. 8). Sin embargo, los estudios en Chile sobre deserción, abandono y adaptación referidos a la educación superior son escasos y se orientan esencialmente a cuantificar el fenómeno (Himmel, 2002 citado en Donoso y Schiefelbein, 2007), existiendo escasa información sobre las representaciones de los estudiantes, especialmente de NSE bajo, sobre su proceso de adaptación al sistema universitario.

En consecuencia, la presente investigación busca reconstruir las representaciones sociales de jóvenes estudiantes de NSE bajo sobre equidad, acceso y adaptación en la educación superior. Se busca comprender, desde una mirada psicosocial, las repercusiones que generan las brechas entre las exigencias universitarias y la base formativa de los estudiantes, especialmente los que provienen de establecimientos municipales.

El término Representaciones Sociales (RS) propuesto por Moscovici (1961) alude a “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p.17). Para Farr (1984) las RS son:

Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (p. 496).

Las personas configuran sus RS de acuerdo a las condiciones de vida, las experiencias y la cultura particular, mediando la manera de abordar las situaciones académicas y de aprendizaje. El proceso de elaboración de conocimiento de sentido común está supeditado a necesidades prácticas y, conforme se modifican las condiciones de vida, emergen nuevas elaboraciones y reelaboraciones en las concepciones de los objetos sociales (Bueno, 2000). Así, las RS se construyen según los contextos y la pertenencia a ciertos NSE en que se sitúan los estudiantes, los que determinarían el capital que los sujetos poseerían.

Un capital es un bien, ya sea cultural, económico o social, y como tal, proporciona ganancias en un mercado específico (Bourdieu, 1997). Si un determinado capital se constituye en un bien que permite el ingreso a ciertos privilegios, el que posea mayor capital es quien tendrá más oportunidades de lograr mejores resultados. En Chile, el capital cultural está fuertemente relacionado con el capital económico y más aún con el capital cultural educativo, ya que para acceder a una mejor calidad de enseñanza es necesario invertir dinero. Al respecto Bourdieu (1987) señala que:

La condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase (p.1).

Otra fuente a partir de la cual se construyen las RS es el componente discursivo. Los diferentes discursos en torno a equidad, difundidos por los medios de comunicación

masiva, inciden en la construcción de las RS. La atención a determinados contenidos conversacionales estaría dada por el significado que se le da a éstos y se elaboran según el posicionamiento social del receptor o desde la posesión de ciertos capitales (Fernández, Carrera, Sánchez y Páez, 2004). En este caso, las personas más sensibles a los discursos sobre equidad serían aquellos estudiantes de NSE bajo, al verse en desventaja en relación a sus pares.

El presente estudio se sitúa desde el enfoque procesual de las RS. Éste fue desarrollado por Denise Jodelet en estrecha cercanía a los presupuestos originales de Moscovici, entendiendo al ser humano como productor de sentidos y focalizándose en la producción simbólica para acceder al conocimiento (Banchs, 2000). Es decir, desde una perspectiva interpretativa centrada en la diversidad, con un interés en el estudio de sus vinculaciones socio-históricas y culturales (De la Espriella y Echeverry, 2010). El enfoque procesual permite una comprensión de los procesos de interacción y de la representación simbólica de sociedad, donde los seres humanos son autónomos y creativos y no sólo receptores pasivos (Araya, 2002).

En síntesis, se busca comprender ¿Cuál es el contexto sociopolítico y educativo en el cual emergen las RS de estudiantes universitarios de NSE bajo, en torno a equidad en educación, acceso universitario y adaptación? Y, ¿cuáles son las dimensiones involucradas en dichas RS? El objetivo central es reconstruir las RS de jóvenes universitarios de NSE bajo provenientes de establecimientos municipales.

Comprender sus experiencias de vida y las representaciones que la conforman permite proponer estrategias que favorezcan la adaptación e integración en la transición desde la educación media a la superior, a fin de contribuir a asegurar la permanencia de los universitarios de NSE bajo.

Método

Participantes

Con un muestreo teórico, se selecciona a 11 participantes, cuatro mujeres y siete hombres, entre 19 y 27 años, de las carreras de Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería en Construcción, Ingeniería Civil Mecánica, Geología, Bioquímica, Periodismo y Psicología. Cuatro estudiaron en liceos técnicos profesionales y siete en liceos humanistas municipales. La inclusión de los participantes estuvo definida por la

emergencia de hipótesis derivadas de la producción de información y la evolución de los ejes temáticos, conforme progresa la investigación. Los criterios iniciales de inclusión fueron: ser estudiante universitario, hombres y mujeres de la Universidad Católica del Norte (UCN) y la Universidad de Antofagasta (UA), residentes en la ciudad de Antofagasta, de NSE bajo, cursando al menos el primer semestre de sus carreras.

Procedimiento General

El contacto con los participantes se realizó a través de la base de datos de los estudiantes postulantes a beneficios universitarios, o bien por contactos personales de los investigadores y luego con un muestreo por bola de nieve. Se solicitó la participación voluntaria de estudiantes que cumplieran con los criterios de inclusión, pidiéndoles que firmaran un consentimiento informado en el que se señalaban los objetivos de investigación, se aseguraba la confidencialidad de los antecedentes personales, se solicitaba autorización para grabar las entrevistas y se les daba la posibilidad de elegir recibir el informe ejecutivo al final del estudio.

Criterios de validación

A fin de garantizar la rigurosidad metodológica se utilizaron como criterios de validación (Valles, 2003): Triangulación por técnicas (entrevistas grupales y entrevistas individuales); triangulación por investigadores, triangulación por experto y exhaustividad.

Procedimientos de Producción y Análisis de Información

Se implementaron nueve entrevistas individuales y una entrevista grupal, guiadas por los siguientes ejes temáticos centrales: equidad, acceso y adaptación en educación superior. La duración aproximada fue de cuarenta y cinco minutos cada una, hasta lograr el punto de densidad y saturación en cada una de ellas.

El análisis de información se realizó utilizando herramientas propuestas por la Teoría Fundamentada (Glasser y Strauss, 1967), la cual permite tanto la descripción como la comprensión del fenómeno estudiado. El análisis de la información se efectuó a través de un análisis descriptivo (codificación abierta) y un análisis relacional (codificación axial y selectiva) (Arancibia, 2008). En la última etapa se construyó una aproximación a un modelo comprensivo/explicativo sobre las RS de los y las estudiantes.

Resultados y Discusión

Contexto Educativo y Socio – Político: Con la Mochila a Cuestas

La emergencia de las RS se sitúa en un contexto determinado, cuya caracterización para los estudiantes de enseñanza superior de NSE bajo está vinculada a sus experiencias educativas y a sus trayectorias en la enseñanza media, cargada de un discurso crítico respecto de la deficiente calidad de la enseñanza recibida. No importarían ni las capacidades ni los anhelos o motivaciones; una enseñanza de calidad es privilegio sólo de quienes tienen el dinero para pagarla:

Por la base que nosotros tenemos, porque la mayoría venimos de colegios municipalizados. (...) Hay muchos jóvenes que quisieran surgir en este país y no pueden porque no tienen plata, reciben una mala educación en la media de los colegios municipalizados (EIH6²; 89).

Las deficiencias en la calidad de enseñanza recibida se traducirían en la desnivelación de conocimientos. Para los jóvenes que se han educado en el actual sistema educativo, que en su mayoría iniciaron su educación básica a contar de la segunda mitad de la década de los noventa, su realidad es que históricamente la educación privada chilena ha sido mejor que la pública, con mayores garantías, focalizada en los requerimientos de la enseñanza superior:

Yo entiendo que (...) otros colegios particulares tienen muchas más garantías, por ejemplo que materias que nosotros vimos al principio de los años, por ejemplo: matemáticas, física, química ya se la habían pasado y eso está bien. (...) y se ha visto a nivel nacional la educación privada siempre ha sido mucho mejor que la educación pública (EIM7;32).

Hay un reconocimiento de parte de los jóvenes en cuanto a que el sistema municipal de enseñanza los ha constituido como sujetos que se mueven con niveles básicos de conocimiento, tanto en cantidad como en calidad:

El nivel de información que maneja un niño de un colegio particular y un niño del colegio del estado es muy diferente, el de colegio particular es súper alto en cambio el de un liceo municipalizado es muy básico (EIH3; 18).

² EIH6; entrevista individual, hombre, número 6, párrafo 89.

Las falencias en la educación recibida no quedan sólo ahí. Con base en sus trayectorias educacionales, los jóvenes no visualizan a sus profesores como mediadores en el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos, no han sido generadores de cambio ni de motivación para ellos. Las prácticas pedagógicas de sus profesores en la enseñanza media municipal eran deficientes, guiadas por la desmotivación y la falta de compromiso por otorgar una formación eficaz y de calidad. Esto da cuenta de las desigualdades que caracterizan a la educación pública chilena, como productora de sujetos vulnerados en sus derechos en el contexto educativo:

El mismo hecho de que yo les conté que mis profesores empezaban a hacer la clase en la segunda mitad del bloque, eso también como que denota grado de relajo en cuanto a los profesores, ellos como que tampoco ponían tanto la máquina (EIH6; 67).

En el colegio municipalizado, (...) la motivación de los profes era súper mala (...) entonces los profesores decían, bueno les pasamos la materia, total a mí me pagan igual, muchas veces nos dijeron eso en clases y cuestión de ustedes si aprenden, bien por el que aprende y mal por el que no (EIH5; 20).

Así, los jóvenes se encuentran inscritos en un contexto educacional precario e inequitativo, reproduciendo discursos que reflejan la institucionalización de la inequidad por parte del Estado. En los establecimientos municipales los jóvenes no sólo han debido construirse en condiciones de vulnerabilidad económica sino también académica, en trayectorias educativas que les han llevado a adquirir un capital cultural insuficiente, que los pondría en desventaja en relación a los estudiantes de establecimientos privados o particulares subvencionados.

Tal como lo afirma Bourdieu (1987), los jóvenes coinciden con que las personas que poseen mayor capital económico, tienen la posibilidad de adquirir un elevado capital cultural educacional:

[En] la educación superior influye (...) el estudio previo por ejemplo, si uno tiene escasos recursos, le va a tocar un liceo municipal, y todos saben con los estudios que hay en los liceos municipales tienen menor calidad de educación que los particulares. Entonces un niño de escasos recursos, al llegar a la universidad, quizá le toque lo mismo que le toca a los de colegio particular (...) pero están menos preparados (EIH2; 17).

El contenido de las RS presente en los discursos se ha configurado en el contexto socio-político y educativo en el cual los jóvenes se desenvuelven, por lo cual ellos se construyen desde la inequidad, sintiéndose víctimas de injusticia por parte del sistema educativo. A diferencia de sus pares de NSE alto, los jóvenes de NSE bajo se ven privados de elegir libremente educación de calidad, condicionados por el sistema a recibir educación municipal de precaria calidad, lo que refleja la vaga instrumentalización del principio de equidad vertical en educación, según la cual las personas con menos recursos deben recibir más apoyo que los que tienen más (Amar, 2007).

La morfogénesis de las RS de equidad/inequidad del sistema educativo comienza en la enseñanza media y dentro de los contenidos representacionales la deficiente formación recibida es el sustrato esencial. Los constructos en torno a equidad/inequidad se constituirían en el núcleo de sus RS, transformándose en el sistema de referencia para interpretar el proceso de acceso a la educación superior, así como la adaptación al mismo.

Las RS se insertan en la dinámica social de los jóvenes, para convertirse en instrumentos de comunicación, distribuidos por medio de los discursos (Wagner y Elejabarrieta, 1994), refiriendo que la opinión negativa respecto de la educación municipal es compartida y está fundada en sus experiencias similares:

Con mis compañeros conversábamos eeehh... de lo mismo de que nos costaba y empezamos a recordar también, oye si este profesor no nos pasó esto, qué sé yo (EIH3; 38).

La certeza de las deficientes bases de conocimientos previos, sumado a las experiencias en la enseñanza superior, agudizaría la percepción de vulnerabilidad. Los jóvenes señalan que es en el momento que ingresan a la educación superior, al compartir con jóvenes de otros NSE y, por ende, tener un nuevo parámetro de comparación, cuando se dan cuenta de la magnitud de las desigualdades educativas.

De acuerdo a los discursos, antes de su ingreso al mundo universitario, las desigualdades educativas no eran evidentes para ellos, sus vidas transcurrían entre pares que se encontraban en similares condiciones. Especialmente para quienes son primera generación que ingresa a la educación terciaria, la experiencia universitaria les abre un mundo desconocido, desembocando en la reelaboración de su ubicación

en cuanto a las condiciones de equidad/inequidad. Pese a estar conscientes de la inequidad a nivel país, es recién en ese momento cuando perciben que sus propias trayectorias educativas han cursado en condiciones de inequidad.

Acceso a la Educación Superior: A otros dieron secretos que a ti no

Para los jóvenes participantes de este estudio, la transición desde la enseñanza media hacia la superior se transforma en una problemática de oportunidades de acceso. El acceso a la educación superior es un proceso importante en la vida estudiantil, aunque de acuerdo al análisis del contenido de las RS, este proceso sería una instancia de exclusión socioeducativa, jugando un rol importante el capital económico, la Prueba de Selección Universitaria (PSU)³ y la obtención de beneficios estudiantiles, cuya interacción disminuye las oportunidades de ingreso de jóvenes con NSE bajo.

El capital económico emerge como el eje diferenciador y decisivo en el ingreso a la universidad, un factor clave para continuar con los estudios:

No todas las personas tienen acceso a una educación superior por el asunto del nivel socioeconómico (...) no pueden estudiar y para que el Estado te pueda financiar algo como el arancel de la carrera prácticamente *ten⁴* que tener el piso de tierra (EIH3; 6).

Adicionalmente, sólo el sistema educativo privado de enseñanza media y, en algunos casos el subvencionado, proporciona las herramientas necesarias para la adecuada inserción en la educación superior. Para los jóvenes que pueden costear el acceso y la permanencia en dichos establecimientos, ello se traduciría en resultados exitosos en la PSU y en la postulación a las distintas ofertas académicas de las universidades del Consejo de Rectores. En contraposición, tan sólo el 43% de los establecimientos municipales del país cumple con el currículo completo (Pérez, Ortiz y Parra, 2011), generando vacíos académicos en sus estudiantes.

Por ende, en el proceso y dinámica de acceso a la educación terciaria, la PSU se transforma en un eje articulador de oportunidades de ingreso y en un dispositivo de

³ Prueba que deben rendir todas las personas que deseen ingresar a las Universidades que componen el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Los postulantes son evaluados a través de cuatro pruebas: Lenguaje y Comunicación y Matemática (obligatorias), Historia y Ciencias Sociales y Ciencias (electivas).

⁴ equivalente a "tienes"

selección que instala y mantiene las condiciones de inequidad. Erróneamente se asume que la selección es por méritos, sin embargo, ello dista de ser real debido a las disparidades académicas de base de los sujetos. Más bien obedecería a un sistema de selección que responde a la hipótesis discriminatoria, según la cual no todos los estudiantes de educación secundaria estarían en condiciones de sortear con éxito su paso por la universidad (Donoso y Schiefelbein, 2007) y, por lo tanto, no todos deben ingresar a ella; sólo pueden hacerlo quienes cuentan con suficientes recursos económicos. Así, la triada PSU/establecimiento de procedencia/NSE bajo se convierte en un instrumento social productor de inequidad, discriminación y exclusión:

Pero lamentablemente con las competencias que yo adquirí en la media no pude, o sea en la PSU no me fue bien. Pero creo que está mal hecho el sistema para ingresar a la universidad, porque obviamente las personas tienen una mejor preparación en colegios particulares (EIH6; 81).

Asimismo, al no contar con recursos económicos, el acceso a la universidad depende de la consecución de beneficios estudiantiles, tales como becas y créditos. Obtenerlos se transforma en un proceso difícil, en cuyo éxito es fundamental el puntaje PSU con el que postulan:

Cuando uno da la PSU (...) si uno saca un buen puntaje no afecta, si uno saca mal puntaje quizá no te den ni crédito; por ejemplo si sacan bajo 475 ya no tiene posibilidad para un crédito, entonces eso te afecta cuando tiene bajo ingreso económico (EIH2; 23).

La PSU no sólo es relevante para el ingreso a la universidad, sino que también, en base a los contenidos que evalúa, ha guiado y modificado el currículo de los establecimientos (Koljatic y Silva, 2010). Los resultados se instrumentalizan como estrategia de marketing, como evidencia de prestigio educacional. Esta situación actúa como incentivo para ingresar a colegios privados, poseedores de mayores recursos, dando paso a una relación mercantilista entre PSU/educación privada/demanda del mercado, que acrecienta la brecha entre los jóvenes de distintos estratos socioeconómicos.

Con relación a los beneficios estudiantiles, los jóvenes que provienen de establecimientos municipales indican que existe desinformación por parte de las mismas unidades educativas respecto de cuáles son y cómo se puede postular:

Entonces tuve que empezar a golpear la puerta de la municipalidad una y otra vez, (...) hasta que empecé a enterarme de todas las becas que habían (...). No podía venir a Antofagasta si no tenía la beca residencial acá en Antofagasta, entonces también tuve que contactarme con la universidad para ver la beca (EIH5; 10).

Adaptación Universitaria: Más allá del Logro Académico

Del análisis de los discursos emerge la adaptación en dos vertientes: la académica y lo que hemos denominado adaptación socio-emocional. La primera tiene relación con el desarrollo de competencias en dicho ámbito, tales como hábitos de estudio, adquisición de conocimientos e internalización de las normas institucionales, esta última referida a los aspectos formales de la formación académica. La segunda vertiente se relaciona con el desarrollo del manejo de la frustración, la resignificación de acontecimientos, configuración de redes sociales y el desarrollo de estrategias para enfrentar la discriminación.

Como señala Tinto (1993), el proceso de adaptación a la universidad ocurre a partir de las experiencias académicas y sociales. La integración académica se relaciona con los aspectos pedagógicos, formales y curriculares, y se evidencia en las calificaciones. En cambio, la integración social alude a la adaptación socio-emocional, relacionada con las interacciones entre iguales y el profesorado.

Adaptación Académica

Para los/las estudiantes universitarios, considerando su historial de bajas exigencias académicas, la adaptación en este ámbito involucra el desarrollo de habilidades en distintas esferas que posibiliten la permanencia en la universidad. No sólo deben lidiar e intentar superar las falencias de su educación previa, sino que además deben simultáneamente intentar adquirir y desarrollar métodos y hábitos de estudio:

Porque cuando yo iba en el liceo llegaba a mi casa, me ponía a ver tele, salía o me ponía a hacer cualquier otra cosa, menos estudiar (...), o sea estar donde estoy en este momento en la universidad, fue adaptar un hábito de estudio ¡ya! Llegar a mi casa estudiar una cierta cantidad de horas, estudiar el fin de semana, estudiar el día viernes en la noche que uno de repente quiere salir (EIH6; 71).

Como lo mencionaron Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González (2006), si el estudiante de NSE bajo logra sobreponerse a las exigencias del entorno, el desarrollo de estas habilidades favorecerá la adaptación del joven. Para los participantes de este estudio la adaptación académica supone además tener objetivos y metas claras sobre la permanencia en la universidad. Esto actúa como motivador y les lleva a la incorporación de aspectos formales en la universidad:

La disciplina, llegar puntual a las clases, pero todo lo demás súper bien, me adapté con los profes, sus reglas, todas estas cosas (EIH4; 144).

Adaptación Socioemocional

Adaptarse además incluye mantenerse emocionalmente estable, a fin de afrontar la presión que genera el ingreso al ambiente universitario:

Pero en sí, la universidad me pareció un mundo gigante, que me sentí un poco sobrepasada, académicamente, los contenidos también, me sentía bien abrumada (EGM1⁵; 132).

Un evento mencionado como obstaculizador de la adaptación socioemocional es la desvinculación con las familias de origen y el cambio de ciudad, lo que, unido a la ausencia de otras redes sociales emocionalmente contenedoras, desencadena sentimientos de soledad:

Pero después pasando el tiempo después uno extraña, se siente solo, no tiene ese ruidito, ese bichito de la mamá en el oído...en cambio acá yo llegaba a la pensión y no estaba, llegaba y estaba sola (EIM1; 62).

Asimismo, para los participantes la adaptación se facilita con la construcción de relaciones interpersonales, y el sentirse parte de un grupo, de la comunidad universitaria, se erige como una dimensión primordial. La vida durante la universidad se transforma en una cuestión de sobrevivencia, ante lo cual sus amistades de su mismo NSE se constituyen en facilitadores de la adaptación, ya sea para compartir intereses comunes o para pedir ayuda:

⁵ Entrevista grupal, mujer, número 1, párrafo 132.

Hay veces que no me alcanza, pero tengo a los niños del hogar que me ayudan (...) he sobrevivido en el mes, entonces cuando yo tengo se lo devuelvo (EIH4; 122).

La separación de las familias de origen, generadora del sentido de pertenencia, contención emocional y seguridad, deja un vacío que requiere ser suplido. Por ello, la construcción de redes de apoyo en el nuevo ambiente es fundamental, posibilitando un sentimiento de vinculación (Gracia y Herrero, 2006), lo que finalmente repercute en la adaptación. Estas redes sociales se transforman en distribuidoras de discursos relacionados con solidaridad, empatía, equidad, protección, visibilizando la discriminación. Estas redes son una de las instancias en la que las nociones culturales compartidas construyen una identidad social y sentimientos de pertenencia, facilitadoras de reelaboraciones en torno al significado de grupo y de equidad.

Estar insertos en el sistema universitario supone además la convivencia con personas de diferentes situaciones socioeconómicas (pares y docentes) y en posiciones de poder formal (académicos). De acuerdo a los relatos, la discriminación surge en dichas relaciones como obstaculizador de la permanencia en la universidad, especialmente al inicio de la socialización entre los diversos actores de la enseñanza superior. Ejemplo de ello es la discriminación entre pares:

Se ve reflejado porque a principio de año se juntaban como los niños de plata, los niños de colegios privados se juntaba entre ellos para estudiar y al niño del hogar no lo pesquemos (EIH4; 86).

Adicionalmente, los participantes mencionan la discriminación de parte de docentes, caracterizada por conductas agresivas, rumores, descalificaciones y comentarios negativos. Ello genera desmotivación y desesperanza entre los estudiantes de los NSE bajo, incidiendo en la reprobación de asignaturas y/o deserción universitaria:

Los mismos profesores en clase decían: ¡váyanse de acá! cuando una preguntaba, [ellos decían] oye las tonteras que preguntai, el profesor entonces decía: tú ¿de qué colegio vení? yo les decía del comercial, ¡ah por eso entonces!, hay harta discriminación sobre todo de los profesores (...) eso es prácticamente es para poder joderte la psique (EIH3; 46).

Así, la discriminación se ancla en la valoración de la posesión de capital económico y cultural. Desde lo económico, se evidencia la conformación de grupos según su NSE,

con capitales equivalentes, reproduciendo la organización social clasista de nuestro país. Desde el capital cultural, la relación con los profesores está marcada por la hostilidad por su origen educacional. Esta relación deja de manifiesto la incapacidad de algunos docentes de ejercer con ética su función docente, con deficiencias en la valoración de la diversidad, el respeto por el otro.

Por lo mismo, en las instancias de reflexión docente, no es suficiente abordar cuestiones relacionadas con las competencias del saber y del saber hacer, sino que es primordial abordar el saber ser docente, las actitudes y los valores implicados en el ejercicio de la docencia. Además, es necesario generar espacios de nivelación académica y de conversación que permitan a los estudiantes manifestar sus inquietudes y problemáticas.

Producto de la disparidad y la discriminación surgen una serie de disonancias en los jóvenes de NSE bajo, iniciándose con el darse cuenta y, posteriormente, con las comparaciones entre ellos y los sujetos poseedores de capitales elevados. Esta situación se constituye en una línea base que conduciría a la reelaboración de la identidad, la cual implicaría replantearse ¿Qué poseo?, ¿qué no poseo?, y , ¿quién soy? De acuerdo a la teoría de la equidad propuesta por Adams (1963), los sujetos con un historial de inequidades activan su memoria histórica, sumada a las comparaciones con los otros, generando una profundización del cuestionamiento al sistema de enseñanza municipal.

Otro aspecto vinculado a la adaptación socioemocional, son las percepciones que los jóvenes de NSE bajo tienen de los otros y de sí mismos. Las deficiencias comparativas percibidas por los jóvenes de NSE bajo les llevan a cuestionarse y a construir estrategias que les permitan adaptarse y alcanzar un desarrollo integral:

Cuando yo entré acá a la universidad, yo al compararme con compañeros que venían de colegios particulares eh... yo noté una gran diferencia, en cuanto a la preparación y (...) como yo podía estar (EIH6, 15).

Me pude empezar a abrir un poco más, para adaptarme, pero a un mundo un poco más social que es la universidad, porque me di cuenta que no solo es cabeza lo que hay que adaptar, también es como todo (EGM1; 144).

Del discurso de los participantes se desprende que las acciones generadas para permanecer en la universidad dependen de su visión sociopolítica: unos buscan adaptarse a las condiciones existentes y otros transformarlas. Algunos aceptan las condiciones existentes y efectúan las modificaciones necesarias en sí mismos para alcanzar el éxito académico y lograr la adaptación al sistema educativo:

Con respecto a la misma adaptación, o sea, de mis compañeros acá del hogar no me he interiorizado (...) algunos no se la pueden o no se adaptan al sistema y terminan yendo al primer año al sistema de acá, pero no lo sé mucho porque ando más preocupado de mí y no de los demás y eso a lo mejor es malo, pero mi pensamiento es primero yo y después los demás (EIH8; 108).

Esta visión competitiva e individualista es consistente con el modelo capitalista, orientando las prácticas hacia la lucha por status o éxito económico individual. Pese a estar disconforme con el estado actual de la educación superior, no estarían dispuestos a involucrarse en acciones que transformen las actuales condiciones. Para Giddens (1998), en un mundo organizado y jerarquizado sobre bases de comportamientos y normas establecidas, las acciones de autonomía y espontaneidad individual se ven limitadas a prácticas orientadas a la producción de ganancias, como lo establecen las políticas mercantilistas.

Otros plantean que la adaptación y permanencia en la universidad incluye la búsqueda de la transformación de las políticas educacionales estatales e institucionales, así como también de las condiciones en pos de equidad:

[He participado] en todas esas cosas, cacerolazo de la toma, todas esas cosas, pero también me he dado cuenta de que muchos niños están en su casa, allí acostaditos, escribiendo en internet, niños si yo los apoyo (...) mientras nosotros estamos acá solos, pasando frío, pasando hambre, con lo que al final nos va a servir a todos (EIH4; 146).

En este caso, los jóvenes tienen un metaconocimiento de sus propias representaciones sociales, las analizan, las problematizan. Éstas serían de tipo polémica, manifestándose en prácticas en las que los sujetos compiten por recursos políticos y se focalizan en el conflicto y la desigualdad social (Moscovici, 1988). La acción colectiva los lleva a transformarse en grupos empoderados, surge el acto político de sujetos sujetos al sistema (Giddens, 1986), cuyas representaciones sociales validan la exigencia del respeto de derechos y las demandas de igualdad para todos.

Conclusiones y Sugerencias

Las RS de jóvenes estudiantes universitarios de NSE bajo en torno a acceso y adaptación en la educación superior, emergen vinculadas a sus trayectorias educativas y se nuclean en torno a sus construcciones sobre equidad/inequidad en educación.

Los participantes del estudio han construido su concepción de equidad en los contextos y espacios conversacionales, pasando del no cuestionamiento de sus propias condiciones de equidad en la enseñanza media, hasta la agudización de la crítica de las condiciones de inequidad percibida en la educación superior. Al ingreso al mundo universitario, se dan cuenta de las brechas socio-educativas, lo que activa la memoria histórica-educativa de inequidades, reconfigurando sus evaluaciones, percibiendo la inequidad en sus trayectorias educativas.

Para algunos, ello implica el tránsito desde sujetos pasivos, sujetos al sistema deficiente, a sujetos movilizados. Los sujetos pasivos, sujetos al sistema, buscan primordialmente la nivelación académica desde la inmediatez y con una óptica cortoplacista, para así lograr la adaptación. A su vez, los sujetos sujetos al sistema, pero que lo cuestionan, se movilizan de manera colectiva planteándose disminuir las brechas en educación, a partir de la transformación del sistema socio-político desigual e inequitativo.

Por otro lado, las instituciones de educación superior que no consideran los déficits educacionales previos en los currículos de primer año, operarían bajo una lógica de centrar la responsabilidad de la deserción o fracaso exclusivamente en los estudiantes. Si bien es cierto que las deficiencias de calidad en el sistema de enseñanza media no son de responsabilidad de las universidades, sí la tienen en cuanto a que son ellas las que proponen los puntajes de corte para las postulaciones en las distintas carreras, suponemos bajo la hipótesis de que un determinado puntaje mínimo asegura la permanencia y el tránsito exitoso de los sujetos por la universidad. No obstante, considerando el discurso de los participantes del presente estudio, sí es necesario que las entidades de educación terciaria consideren las falencias que traen los estudiantes derivadas de la deficiente calidad de educación recibida, así como también las dificultades de adaptación, tanto académicas como socioemocionales.

En el proceso de adaptación, el papel de los docentes es relevante, debido a que sus acciones y las estrategias pedagógicas que utilizan repercuten en el proceso de

enseñanza y aprendizaje. Académicos altamente calificados en sus respectivas áreas de experticia profesional, no asegura que cuenten con un nivel de desarrollo de competencias ni con herramientas pedagógicas para generar procesos de enseñanza y aprendizaje acordes a los requerimientos diferenciados de los estudiantes. La habilitación pedagógica de los docentes y el trabajo en su vocación docente podría generar cambios importantes en la historia académica de los estudiantes, incidiendo en la motivación por aprender y desarrollarse profesionalmente.

Una de las dificultades que enfrentamos en el transcurso de esta investigación fue que la misma se desarrolló durante las movilizaciones estudiantiles del año 2011. La unidad de análisis quedó restringida, ya que la mayor parte de los estudiantes que no eran de la ciudad en dicho periodo regresaron a sus ciudades de origen. No obstante, tenemos la certeza que considerar participantes que se encontraban movilizadas aportó, desde una perspectiva socio-política y educativa, una riqueza que no habría sido posible en otro momento.

Con base a la información generada, se sugiere la inclusión de políticas universitarias académicamente niveladoras, complementadas con programas destinados a la adaptación socioemocional a la vida universitaria, lo que puede disminuir los niveles de deserción de la población vulnerada en sus derechos, considerando los procesos de adaptación que se requieren.

Futuras investigaciones deberían incluir participantes de distintos NSE. Por ejemplo jóvenes de NSE medio, quienes quedan excluidos de las políticas económicas compensatorias del Estado, pese a que sus ingresos son insuficientes para costear estudios de educación terciaria. Asimismo, considerar jóvenes de NSE alto posibilitaría rescatar sus percepciones en relación a equidad y a la configuración de las relaciones de poder entre los distintos NSE al interior de las aulas universitarias.

Esta investigación consideró el discurso de jóvenes que han logrado permanecer en el sistema de educación superior, por lo cual se hace necesario incluir sujetos eliminados y/o reintegrados en el sistema educativo, lo que permitiría ahondar en la temática de adaptación universitaria.

Del mismo modo, se sugiere como dimensión de análisis las diferencias discursivas entre jóvenes de establecimientos científico – humanistas y técnico profesionales. La formación en cada tipo de establecimiento se basa en currículos diferenciados; no

obstante, la PSU sólo considera los contenidos impartidos en los liceos científico – humanistas, dejando en clara desventaja a los jóvenes de liceos técnicos – profesionales que desean continuar estudios en alguna universidad del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH)⁶.

Referencias

- Adams, J. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436.
- Arancibia, S. (2008). Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory): Representación social de liderazgo juvenil. En P. Salinas y M. Cárdenas (Eds.), *Métodos de investigación social. Una aproximación desde las estrategias cuantitativas y cualitativas*, 2° ed. (pp. 381-400). Quito: Quipus.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para la discusión*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Paper on Social Representations*, 9(3), 3.1 – 3.15. Recuperado de <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (Trad. Mónica Landesmann). *Sociológica*, 5, 11-17. Recuperado de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf> (Trabajo original publicado en 1979).
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bueno, J. (2000). Concepto de representaciones sociales y exclusión. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 11, 23-48. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=170271>
- Cabezas, G. y Castillo, J. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. *Revista Calidad en Educación* 32, 44-76. Recuperado de http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/67/cse_articulo900.pdf

⁶ Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, organismo de coordinación de la labor universitaria que fue creado en 1954 y está integrado por los Rectores de 25 universidades públicas y tradicionales del país. Este organismo es el que propuso el establecimiento de la PSU como sistema de selección y admisión de los postulantes a sus universidades.

- Cabrera, L., Álvarez, P., Bethencourt, J. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203. Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/>
- Cancino, V. y Donoso, S. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en Educación*, 26, 205-244. Recuperado de http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/56/cse_articulo606.pdf
- Centro de Microdatos (2008). *Informe Final: Estudios sobre causas de la deserción universitaria*. Departamento de Economía, Universidad de Chile. Recuperado de http://www.opecch.cl/educsuperior/politica_acceso/informe_final_causas_desercion_universitaria.pdf
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 177-197. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n2/arto9.pdf>
- De la Espriella, F. y Echeverry, D. (2010). Representaciones sociales y prácticas de formación profesional. *Aletheia. Revista Electrónica de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 2,(2). Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/28>
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/arto1.pdf>
- Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Ed.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 494 – 506). Barcelona: Paidós.
- Fernández, I., Carrera, P. Sánchez, F. y Páez, D. (2004). Interacción y comunicación emocional. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 469 – 510). Madrid: Pearson – Prentice Hall.
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: Arista fundamental para el aprendizaje. *Revista Calidad en Educación*, 32, 78-108. Recuperado de http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/67/cse_articulo901.pdf
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1998). *El capitalismo y la moderna teoría social*. Volumen I. Barcelona: Cambridge University Press.
- Glaser B. y Strauss, A. (1967). *Discovering Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.

- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: Evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0120-05342006000200007yscript=sci_arttext&lng=en.
- Koljatic, M. y Silva, M. (2010). *Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU* (Informe de Investigación No 120) Recuperado de i: http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4743.html.
- Larraín, A. (2009). *El rol de la argumentación en la alfabetización científica* (Informe de Investigación No 116). Recuperado de: http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4541.html#.UBI36JEn3qo
- Lennon del Villar, O. (2003). Psicología intercultural, equidad y currículum pertinente. *Docencia*, 21. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730164109.pdf>
- Ministerio de Planificación Nacional (2009). *Caracterización socioeconómica*. Recuperado de <http://www.mideplan.gob.cl/casen/Estadisticas/ingresos.html>
- Moscovici, S. (1961). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2010). *PISA 2009 Results: overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes (Vol. II)* . Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> SIMCE, 2009).
- Pérez, C., Ortiz, L. y Parra, P. (2011). Prueba de selección universitaria, rendimiento en enseñanza media y variables cognitivo-actitudinales de alumnos de Medicina. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 8(2) Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006). *Expansión de la educación superior en Chile: Hacia un nuevo enfoque de la equidad y la calidad*, N°10. Recuperado de <http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/pub10/Ed%20superior.pdf>
- Sistema de Medición de Calidad de la Educación (2008). Sistema de Medición de Calidad de la Educación. Recuperado de <http://bases.simce.cl/?id=262>
- Sistema de Medición de Calidad de la Educación (2010). Sistema de Medición de Calidad de la Educación. Recuperado de http://buscador.simce.cl/index.php/simce/filtro_tipo/
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Villaseca, R. (2007). *Sentido de la educación en Chile. El rol del Estado, el estado de la calidad, las tendencias actuales de calidad e innovación, modelo pedagógico y pertinencia de la educabilidad*. Recuperado de <http://www.g8o.cl/documentos/docs/elsentidodelaeducacion.pdf>

Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones sociales. En J. Morales (Coord.), *Psicología Social* (pp. 815 – 842). Madrid: McGraw-Hill.