



ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DIAGNÓSTICOS INSTITUCIONALES EN LOS PROYECTOS DE BECA DE NIVELACIÓN ACADÉMICA ADJUDICADOS ENTRE 2014 Y 2016

Línea 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

Tipo de comunicación: Oral

Rafael Miranda Molina. Magíster en Educación Matemática U. de la Frontera.
Jefe unidad de aprendizaje de pregrado, Universidad de Chile

Francisco Gatica Eguiguren. Magíster en Gestión y Políticas Públicas U. de Chile.
Coordinador Cupo Ranking 850 - Investigador Área de Estudios, Universidad de Santiago de Chile

Resumen

A partir de los cambios en las políticas de acceso inclusivo a la Educación Superior chilena, el año 2012 se implementó un programa ministerial de promoción de la nivelación académica para estudiantes de primer año. La vinculación entre ambos procesos (acceso y permanencia) parte del reconocimiento de que la admisión en la educación superior debe darse en un marco de equidad, y que los cambios que permiten el ingreso de estudiantes que normalmente quedan excluidos del proceso requieren de esfuerzos institucionales para lograr la inclusión. El programa Beca de Nivelación Académica (BNA), agrupa dos procesos concurrentes: la postulación a recursos por parte de las instituciones de educación superior, para acreditar sus programas de nivelación y la adjudicación de un cupo en estos para los estudiantes matriculados en dichas instituciones. En la postulación, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben presentar, entre varios ítems, un resumen y una fundamentación de la propuesta. En estos es posible visualizar los discursos de las IES en torno al acceso inclusivo y la permanencia, argumentando y estableciendo supuestos de las problemáticas que intenta hacerse cargo la institución. Es así como el presente trabajo se basa en la entrega de resultados preliminares, de una investigación que tiene por finalidad indagar sobre la conceptualización que subyace a los proyectos de nivelación académica en las IES. En esta primera etapa se seleccionaron cinco propuestas institucionales que se han adjudicado la BNA en los últimos años y se sometieron a análisis las secciones recién mencionadas. Se optó por utilizar el análisis crítico de discurso, principalmente en búsqueda de develar aquellos aspectos que el lenguaje enuncia y oculta, considerándolo como un motor de la construcción social.

En esta primera etapa, fue posible observar que los programas parten de una visión carente del estudiante, de lo que surge la necesidad de incorporar diversas ofertas y servicios académicos, para reducir vacíos formativos y, en ocasiones, acompañarlos en otros procesos asociados. Esta presunción de carencia pareciera caracterizar una visión sobre los grupos socialmente excluidos, cruzándose con una valoración del esfuerzo personal de los estudiantes específicos que han logrado ingresar a la educación superior, constatándose una premisa esencialmente meritocrática. No obstante, durante la inserción universitaria, pareciera ser que el enfoque está más referido a la abandono que la retención o éxito académico. Así, este trabajo busca ser un aporte reflexivo sobre las concepciones de diversidad, inclusión y permanencia presentes en las IES.

Descriptorios o Palabras Clave: Nivelación, Inclusión, Políticas Públicas, Formulación de Políticas Públicas Inclusivas, Análisis Crítico de Discurso.

Introducción

El programa Beca de Nivelación Académica (BNA), agrupa dos procesos concurrentes: por un lado la postulación a recursos por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), para acreditar sus programas de nivelación y, por otro lado, la adjudicación de un cupo en estos para los estudiantes matriculados en dichas instituciones. Así, la BNA es tanto un beneficio estudiantil, como un fondo de promoción de programas de nivelación. En términos generales programas como los BNA parten de una visión del estudiante en situación de carencia en contenidos, basado en la presunción de que la necesidad de nivelación cobra especial relevancia al incorporar al estudiantado a individuos procedentes de estratos socioeconómicos de menores recursos. Asimismo la investigación disponible da cuenta de cierta divergencia en cuanto a los diagnósticos de los que parten estos programas, las acciones necesarias y su pertinencia (López y Pérez, 2013).

No obstante, es posible observar que en muchas postulaciones de proyectos de las distintas instituciones de educación superior definen diferentes conceptos, que sirven para establecer de base en sus programas de acceso inclusivo y permanencia, pero que al momento de implementarlos, no necesariamente persiguen dichos conceptos de base. A esto se suma la gran diversidad de fundamentos de estos proyectos, sin existir necesariamente una directriz desde la política pública, respetando cierta autonomía a las instituciones.

El trabajo comienza con una breve descripción de la literatura sobre inclusión en Chile y una breve descripción de la perspectiva teórica del estudio; continúa con la descripción metodológica utilizada; posteriormente con el análisis de una muestra de proyectos escogidos para el estudio; y, finalmente, con una exposición de hallazgos preliminares.

Con este estudio, se espera describir la problematización sobre la cual las distintas IES chilena han construido sus iniciativas de nivelación, a partir de políticas ministeriales que buscan promover una mayor inclusión en educación superior. Se espera, a su vez, proveer de una mirada crítica para contribuir en las nuevas orientaciones de esta política pública en un escenario de profundos cambios, como son la implementación de un programa nacional de articulación con la educación secundaria, políticas de gratuidad en educación superior, la creación de dos universidades y 15 centros de formación técnica estatales y la planeación de una reforma en educación superior.

Inclusión, IES y análisis de discurso

La educación superior en Chile comienza a problematizar el acceso equitativo, desde los años noventa, incorporando el una perspectiva de inclusión a partir de distintas iniciativas universitarias, como la bonificación en el puntaje de selección a estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto, los programas propedéuticos (Román, 2014; Gil y del Canto, 2012), el Ranking de Notas en miras de un acceso más equitativo y mejor predicción de la trayectoria universitaria (Gil, Paredes y Sánchez, 2013; Gil, Frites y Muñoz, 2014) que ha traído resultados que muestran reducciones en las desigualdades en el acceso (Larroucau, 2014), programa PACE a nivel nacional (Frites, Castro y Vargas, 2016), el Programa Cupo Ranking 850 (Gatica y Labarca, 2015).

En cuanto a la equidad en la permanencia, en cambio, las iniciativas han sido promovidas por el ministerio de educación, que en instancias dentro de las que destacan múltiples líneas de fondos concursables que apuntan a la *nivelación de competencias deficitarias* (Veneros, 2014) y más específicamente el programa Beca de Nivelación Académica (BNA). La equidad en la permanencia no es tan sólo una problemática vinculada a la equidad en el acceso, sino también una que se da en el contexto de contar con tasas de titulación cercanas a un 50% en todo el sistema (Espinoza, 2012). De esta forma, existe una tensión permanente entre la focalización en perfiles emergentes de estudiantes que ingresan gracias a políticas de acceso inclusivo, y la promoción de aprendizajes de todo el estudiantado (Frites, 2014). Como también una tensión en torno a los enfoques de deserción o abandono, que problematizan en función de variables propias del estudiante como sujeto de carencias y los de retención o retención que problematizan en torno a la interacción entre las

variables personales y las institucionales (Cabrera, Castañeda, Nora y Hengst-ler, 1992b). Más recientemente se han venido valorando enfoques asociados a la persistencia, que no sólo enfatizan en un sentido relacional de lo individual y lo institucional (Tinto, 2012), o al impacto de las experiencias universitarias iniciales en factores como la autoeficiacia (Gore, 2006, en Tinto 2015) o el sentido de pertenencia (Tinto, 2015); sino también en la valoración y gestión de la diversidad en las instituciones educativas (Ainscow, 2000).

El caso particular del programa BNA es un programa que busca atender a la tensión de lo individual e institucional simultáneamente, financiando programas institucionales de nivelación académica y asignando cupos en estos programas a estudiantes de primer año matriculados en tales instituciones (MINEDUC, 2013). En sus cinco versiones desde el año 2012, el programa BNA ha adjudicado 73 programas de nivelación de 41 instituciones diferentes, con una inversión superior a los 16 MM US\$ (MINEDUC, 2015) y un impacto directo en más de 10.000 estudiantes beneficiados.

Si bien las propuestas de los últimos años giran en torno a la nivelación académica, para adjudicarse los proyectos las IES deben describir los contextos donde están inmersas y justificar sus propuestas en base a supuestos, con fundamentos y ciertas visiones de la inclusión que subyacen a estas propuestas. Desde una perspectiva donde el discurso construye realidad (Berger y Luckmann, 1966), no solo refleja la visión de las instituciones sino que las perfila y modifica (Fairclough, 1995) las propuestas de las IES para adjudicarse los fondos públicos y poder financiar proyectos de nivelación académica, no son procedimientos meramente racionales, en base a una definición de objetivos y declaración presupuestaria, sino que están permeados por ideología, valores y símbolos (Fischer, 2012), que conforman argumentos que disputan espacios para posicionarse sobre otros (Fischer, 2012; Stone, 1988) e interpretan estos mecanismos para implementar sus programas desde sus perspectivas (Yanow, 1993, 1996, 2000). Si bien las propuestas de las IES en torno a la BNA pueden ser instrumentalizadas para adjudicarse los fondos, los argumentos que subyacen estas propuestas no se forman en un vacío y responden al contexto en donde se encuentran, ideas y valores de sus actores y comunidades, además de sus espacios geográficos (contexto regional, cultural y social) y también su posición política en relación a la construcción e influencia política de educación superior.

Metodología

De los 41 proyectos adjudicados a la fecha, se han considerado los últimos proyectos asociados a 12 instituciones de educación superior, que cuentan con al menos 3 proyectos BNA adjudicados desde 2011 y al menos uno desde 2015. Para esta primera etapa, se han seleccionado cinco proyectos, correspondientes a diferentes regiones del país, 4 de los cuales fueron adjudicados el año 2015 y se encuentran actualmente en ejecución. Todos los datos utilizados corresponden a datos públicos, que están disponibles en medios electrónicos del Departamento de Financiamiento Institucional del Ministerio de Educación.

Respecto a las unidades de análisis, se consideraron las secciones de resumen y diagnóstico estratégico, debido a que corresponden a las secciones de mayor extensión y con menor cantidad de requerimientos propuestos en los términos de referencia (MINEDUC, 2015-2).

Para las cinco propuestas escogidas se utilizó un análisis crítico del discurso (Fairclough, 1995; Santander, 2011). Este enfoque metodológico se centra principalmente en los discursos que son emitidos por una o varias entidades – en este caso, las IES. Los discursos emiten un mensaje con un contenido patente, posible de develar en primeras lecturas, pero, a la vez, contiene un mensaje latente en su interior, lo que lo hace sujeto de análisis. Como elemento principal, el análisis crítico del discurso se centrará en develar los mensajes que están ocultos detrás del lenguaje, que no se exponen a la simple lectura de un ‘receptor’. Por medio de lo que se emite y oculta, el discurso construye realidad (Santander, 2011), no solo reproduce, sino que produce e interactúa de manera dialéctica con las estructuras sociales.

Se analizaron solamente los resúmenes y los diseños estratégicos de las propuestas donde es posible encontrar los supuestos y enunciados principales de las instituciones. En esta sección, cada postulante a los fondos BNA emite sus principales supuestos, fundamentos y visiones sobre su forma de trabajar con los estudiantes beneficiados y su propia institución. Por lo tanto, es en esta sección donde es posible visualizar los principales discursos en torno a la inclusión y permanencia que las distintas IES manejan y sustentan sus propuestas.

A través de este enfoque de análisis de discurso es posible analizar y ubicar en un espacio crítico los discursos que utilizan cada una de las IES en torno a la inclusión y permanencia en educación superior. Con este método, se pretende aportar mediante la constatación de los elementos que las instituciones reflejan explícitamente en sus propuestas, pero también aquellos elementos que no son visualizados a simple vista y que implican un análisis mayor: “la opacidad del lenguaje, su capacidad de ocultar, no es un impedimento para el análisis, sino su justificación” (Santander, 2011: 212).

Como pasos analíticos, se optó por realizar una codificación de las secciones de cada una de las propuestas de las IES inspirada en el método comparativo constante de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2000; Glaser y Strauss, 1967). A través de esta codificación se escogieron las categorías principales identificadas para describir los primeros hallazgos del estudio. De este modo, se hizo un análisis por institución para finalizar con hallazgos generales de las cinco instituciones.

Principales hallazgos

Proyecto 1

La propuesta de esta institución se basa en potenciar su programa que apoya a estudiantes de buen rendimiento en contexto, pero que están dentro de un perfil socioeconómico que puede dificultar su permanencia en la educación superior. Como supuesto principal, subyace a esta propuesta que el contexto de vulnerabilidad de los estudiantes dificulta su inserción en la educación superior. La propuesta problematiza sobre la importancia de que el estudiante pueda nivelarse y adaptarse a la vida universitaria, con el fin de evitar la deserción. De esta forma, se propone un trabajo caracterizado por un acompañamiento que contiene una *‘línea de nivelación académica’* y una *‘línea psicoeducativa’*, cuyos aspectos son identificados desde un diagnóstico al inicio de la etapa académica. A través del trabajo de esta institución en los últimos años han podido constatar que los estudiantes beneficiarios de la BNA presentan un *‘perfil de riesgo’*. Para poder trabajar en ello, se les invita a un *‘acompañamiento integral con el equipo de éxito académico’*. El perfil de riesgo está caracterizado por ser estudiantes que provienen de los tres primeros quintiles, entre otras características, pero que tuvieron un buen rendimiento en contexto.

Existe, a la vez, una estructura que posibilita que los estudiantes puedan ingresar a la educación superior, la cual se basa en *‘nuevas formas de ingreso especial’* las que son descritas como un desafío para las IES. A través de su trabajo, la institución apunta a lograr una *‘inserción y adaptación universitaria’*.

Esto da cuenta de que los estudiantes son los que deben cambiar sus prácticas, que a pesar de presentar un alto rendimiento en contexto (factor fundamental de su ingreso a la educación superior), deben adaptarse a la vida universitaria. Así, los estudiantes presentan carencias en sus capacidades para poder enfrentar su inserción en la educación superior, por lo que el concepto de nivelación recae en el esfuerzo personal donde la institución aporta con una batería de posibilidades. No obstante, la inserción pasa por la adaptación que puedan lograr los estudiantes una vez que ingresan.

Proyecto 2

El proyecto se estructura mediante la articulación de programas pre-existentes de (a) nivelación bajo metodología de tutores pares, (b) inducción y adaptación a la vida universitaria, (c) pasantías laborales y culturales y (d) de seguimiento y alerta oportuna. Esta última mención al sistema de

seguimiento constituye un énfasis transversal, que denota gran valoración por el seguimiento de indicadores y monitoreo de los estudiantes focalizados.

En su diagnóstico estratégico se observa una descripción de “*estudiantes vulnerables*”, aunque sin delimitación explícita del ámbito de vulnerabilidad. Es posible inferir que se refiere esencialmente a un eufemismo para referirse a pobreza, haciendo una frecuente referencia al nivel socio económico de las familias de las que provienen. Esta es una elección clara de foco, con gran frecuencia haciendo referencia a la familia, más que al establecimiento educacional del que egresan; y a la relación con los padres, más que a la relación con sus pares o profesores. Aun así, hay dos hipótesis explícitas con las que esta elección de foco contrasta:

- *Aprovechar sus fortalezas y trabajar colaborativamente contribuirá a que cada uno vaya potenciando sus áreas de mejora”*
- En el contexto académico la vinculación con los profesores es más influyente que la vinculación con la familia.

El contraste se da por la ausencia de descripciones de fortalezas del estudiantado, o de la relación que pudieran tener con profesores del nivel escolar o universitario.

Otro alcance se da en cuanto a oportunidades educacionales, como la necesidad declarada de trabajar durante el primer año, dominio de inglés, acceso a recursos informáticos o haber viajado en alguna ocasión al extranjero. Los primeros dos factores, se pueden vincular con oportunidades para aprender: tiempo y acceso a recursos informáticos. Las últimas dos, en cambio, se describen para dar cuenta de oportunidades de acceso a la cultura, concluyendo que se trata de estudiantes con un “*capital cultural limitado*”.

En cuanto a la naturaleza de las acciones a desarrollar, se apunta indistintamente a nivelación y reforzamiento, aunque con mayor predominancia del concepto de nivelación. En esta línea se hace referencia vacíos formativos y otras condiciones de ingreso, sin embargo, es posible inferir una mayor valoración de las condiciones de ingreso asociadas a la familia y problemáticas sociales, que a aprendizajes previos o elementos de nivelación propiamente tal. En otras secciones se hace referencia explícita a acciones afirmativas, en directa vinculación a temáticas *biopsicosociales* y sistemas de derivación, lo que induce la idea de que la restitución de derechos está asociada a elementos psicosociales más que educacionales.

Desde la perspectiva de la inclusión, se observa una orientación hacia la integración, con un discurso que refiere a competencias propias del modelo educativo, desarrollo de estrategias de aprendizaje, aumento de la motivación y adaptación a la vida universitaria. Más aún, el concepto de diversidad está asociado a una connotación negativa, como la diversidad de aprendizajes previos en relación a brechas formativas, o la existencia de conocimientos previos diferenciados como causal de las tasas de reprobación en asignaturas críticas.

De esta forma, a partir de las variables que se seleccionan para caracterizar al estudiantado se puede inferir un enfoque de *deserción* que explica tal fenómeno a partir de condicionantes sociales asociados a la pobreza; atribuyendo la explicación del bajo desempeño y riesgo de abandono, producto de la exclusión social de la que han sido objeto.

Proyecto 3

En el análisis de esta institución, fue posible constatar que gran parte de su propuesta apunta a la inclusión en la educación superior de aquellos estudiantes con rendimiento académico secundario destacado pero que presentan dificultades para ingresar a la educación superior, motivo a su bajo puntaje en la Prueba de Selección Universitaria. Parten del supuesto base de que los estudiantes que tienen un buen rendimiento en su contexto tienen un gusto y un interés particular por el estudio, diferenciándose del resto de los estudiantes, donde su rendimiento bajo en la PSU se debe a que los establecimientos secundarios donde provienen, no logran pasar los contenidos mínimos exigidos por el ministerio, situación que se agrava en contextos vulnerables. Se establece, así, una relación

inversa entre el alto Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE) del establecimiento con la cobertura de los contenidos mínimos, donde a mayor IVE menor cobertura.

En este discurso, si bien se hace una relación de la estructura social, se reduce a los contenidos mínimos y se omiten otros factores que podrían estar influyendo en el estudiante. Se hace una asociación a las capacidades propias del estudiantes y su esfuerzo que le han permitido obtener un buen rendimiento académico durante la educación secundaria. Lo que queda implícito en este discurso (lo que se oculta o deja fuera), al mencionar solamente que no se pasaron los contenidos mínimos, se ignoran u omiten otros factores que pueden estar influyendo en el rendimiento estudiantil que no necesariamente tienen que ver con su esfuerzo (o interés por el estudio) sino que a condiciones familiares, contextos altamente vulnerados (presencia de narcotráfico, drogadicción, alcoholismo, entre otros) y, por otra parte, al hacer referencia a los contenidos mínimos se responsabiliza al establecimiento educacional y sus profesores más que a estos otros factores.

En la propuesta, se refuerza la noción de que los estudiantes con un alto ranking (incluso si provienen de contextos vulnerables) tienen un “mayor gusto, facilidad y motivación por el estudio, mayor interés por la lectura y mayor disposición al liderazgo”, por lo que la postura se traduce en otorgar una amplia gama de servicios académicos, para que el estudiante pueda acceder a ellos de manera voluntaria. Así, el beneficio equivalente otorgado por esta institución se basa en la asignación de (a) apoyo de un tutor personal de matemática, (b) plan de servicios académicos opcionales de lectoescritura, inglés, química y física vía tutorías personales, virtuales y grupales, (c) otros apoyos tutoriales en áreas más específicas que acuerde el Consejo Asesor y/o soliciten los estudiantes según las necesidades particulares de las carreras, especialmente en segundo semestre y (d) seguimiento de su participación y monitoreo de su desempeño académico.

Así, la propuesta opta por una añadidura de servicios académicos complementarios al currículum ya existente. Cruzado con el supuesto en donde los estudiantes presentan un alto interés por el estudio (en base a su esfuerzo) deberían tener una alta participación, la que se demuestra en esta propuesta mediante diversas mediciones constantes que se realizan al público objetivo del programa. Por esto mismo, en relación a la permanencia se destaca fuertemente los aspectos de seguimiento académico y la especialización de los servicios en esta línea, lo que ha llevado al programa a especializarse altamente en esta área. La alerta temprana, monitoreo y seguimiento de la participación, las calificaciones, el rendimiento y la generación de herramientas informáticas para dar cuenta de esto, reflejan las motivaciones institucionales de dicho monitoreo.

Así, esta IES trabajaría con el supuesto de que los estudiantes con buen rendimiento han demostrado integrar un interés por el estudio y que, a través por su compromiso por medio de su esfuerzo, la institución debe ofrecer servicios académicos que les permitan continuar con el desarrollo de su interés por el estudio. Está fuerte focalizado en el estudiante, no se ven intentos hacia un cambio institucional (por ejemplo la formación de la planta docente universitaria) en términos de la inclusión.

Proyecto 4

El proyecto consiste en un programa de nivelación suplementario que articula diversas modalidades e instancias de enseñanza - aprendizaje, con énfasis en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y metodologías vinculadas al cognitivismo.

Un elemento central, está asociado a la valoración del alto rendimiento escolar en contexto, como un indicador de *“haber demostrado en su trayectoria de enseñanza media haber aprovechado al máximo sus oportunidades de aprendizaje”*. En esta línea, se enfoca en un estudiante de excelencia en contexto, pero proveniente de sectores carentes de oportunidades, y por tal razón el apoyo a entregar se ubicaría en el terreno de las acciones afirmativas que restituyen oportunidades de aprendizaje. En esta línea se ha optado por un enfoque de enriquecimiento cognitivo y metacognitivo, bajo el supuesto que la mera nivelación de contenidos es insuficiente. A partir de esto, es posible inferir el supuesto de que los estudiantes en los que se enfoca la propuesta,

producto de la exclusión social, han contado con menos oportunidades para desarrollar sus recursos cognitivos. Consistentemente, el estudiante es entendido, a pesar de su mérito pasado, con menos recursos para aprender, describiendo el sentido de las acciones formativas como oportunidades para “transformar al estudiante y enseñarle a aprender en la vida”.

A nivel institucional, se declara la propuesta como parte del compromiso valórico de la institución con la equidad, se problematiza en torno a las condiciones institucionales necesarias para el acompañamiento social, emocional y la nivelación; integrando diversas iniciativas. En relación al currículum, se hace mención a valorar los aprendizajes de los estudiantes, aunque meramente desde la problemática de la administración del tiempo (*saturación del currículum del estudiante*), y en relación a la docencia se habla de la valoración institucional de la docencia; aunque en ambos casos se reduce el concepto de valoración a la certificación.

En cuanto a las condiciones de la docencia en el discurso se valora el uso de metodologías propias del cognitivismo en instancias suplementarias (*dispositivos de mediación cognitiva, anclaje, estilos de aprendizaje, etc.*), mas en la docencia regular sólo se hace una consideración al perfil de entrada de los estudiantes que se reciben. Así, las únicas adecuaciones metodológicas pertinentes en la docencia regular, consistirían en el nivel de entrada. En consecuencia, es posible inferir una orientación más bien a la sensibilización del cuerpo docente, que a la valoración de prácticas inclusivas o identificación de posibles barreras para el aprendizaje. En dicho sentido, la responsabilidad institucional se enfoca a la creación de instancias suplementarias de aprendizaje, bajo una visión carente del estudiante en el que se focaliza y su valoración académica; como también la articulación interna de otras acciones suplementarias a su vez. Así lo reflejan los resultados esperados que se enfocan esencialmente en estudiantes que aumentan su estudio autónomo, habilidades sociales y cognitivas; y en mayor cantidad de docentes certificados en docencia inclusiva.

Proyecto 5

Esta institución a través de su propuesta busca la retención y el éxito académico de los estudiantes de primer año. Se trabaja en base a un supuesto, que la institución ha podido conocer mediante la implementación de la BNA en los últimos años, que alude a las diferentes dificultades que traen los estudiantes “en especial aquellas relacionadas con los socioeconómico y lo familiar”. La propuesta, además, contempla un acompañamiento de los estudiantes beneficiados con la BNA a través de un “Programa de Adaptabilidad Universitaria” y “Programa Academia de Tutores”. En tercer lugar, la propuesta de la institución busca darle continuidad a su trabajo realizado en los últimos años, con el siguiente planteamiento de objetivos:

- “Fortalecer los actuales Programas de Acompañamiento y Nivelación, incorporando mejoras que aseguren la contribución al perfil inicial, el éxito académico y permanencia de los estudiantes beneficiarios BNA”.
- “Aumentar la efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de alto rendimiento en contexto, desarrollando procesos de formación a Docentes, Tutores y Equipo de Acompañamiento, con énfasis en la diversidad para la nivelación inclusiva de competencias y habilidades”.
- “Fortalecer el Capital Cultural y Bienestar Personal de los estudiantes beneficiarios para su formación Integral”.

Se declara la existencia de un perfil inicial de los jóvenes universitarios que ingresan a esta institución el que está caracterizado por crecientes dificultades. El diagnóstico de este perfil de los estudiantes BNA refleja elementos como los establecimientos secundarios de procedencia (29% municipales, 60% subvencionados y 6% privados), solo un 14% tienen padres universitarios, y un 97% se encuentra en un decil socioeconómico inferior al sexto. Además, se menciona que un 80% de los estudiantes BNA necesita quiere de un apoyo en el financiamiento de los estudios. De esta manera es que la institución declara la complejidad del perfil de los estudiantes donde focaliza su trabajo de nivelación académica. A pesar de que su interés radica en lograr la permanencia y el

éxito (declarado en su primer objetivo), frente a esta caracterización, la institución además agrega un diagnóstico de los estudiantes BNA quienes “poseen déficit en sus competencias y capital cultural, evidencian sentimientos de desigualdad, y denotan una falta de motivación y aprendizaje, demandando nuevas necesidades de nivelación y del entorno”. Se puede inferir a través de su propuesta la relación que establecen del perfil BNA con la idea de déficit (ausencia) en competencias y capital cultural. Puesto de esta forma, el discurso de la institución enuncia que ésta vendría a disminuir las brechas y carencias culturales existentes, considerando que los estudiantes ingresan a la universidad y que cumplen con el perfil BNA no solo necesitan de apoyo académico, sino de que su nivelación es además cultural, que su entorno vulnerable dificulta sus posibilidades de permanencia. Este último discurso se refuerza con el tercer objetivo de la propuesta y con una noción de generación de capital cultural a través de una “Agenda de Cultura y Bienestar Personal” enfocada en talleres y actividades para los estudiantes.

A lo anterior se suma la obligatoriedad de la participación de los estudiantes BNA en el plan de Formación Inicial que trabaja la propuesta, compuesta por cuatro cursos, concebidas como asignaturas curriculares obligatorias “que pretende la nivelación de competencias en los ámbitos de gestión personal, expresión oral y escrita, pensamiento lógico matemático y uso de tic o herramientas para el trabajo científico”. En este sentido, se asume que los estudiantes deben cursar estas materias para poder lograr una nivelación académica.

Por otra parte, el discurso institucional se basa en los enunciados de la Cátedra UNESCO que concibe que “el talento académico se encuentra distribuido igualmente entre los jóvenes independiente de su sector socioeconómico de origen y el liceo/colegio en que se encuentren”. Esta concepción relacionada con el discurso anterior supone una visión sobre el talento académico que está por sobre la cultura, pero que esta misma también debe ser desarrollada en las IES. Sin embargo, la propuesta mencionada concibe una adquisición de capital cultural de los estudiantes en base a una carencia del mismo, que su entorno vulnerable no le permitió recibir a pesar de su talento académico.

Conclusiones y proyecciones del estudio

Los primeros hallazgos de esta investigación van dando luces de elementos comunes a las propuestas, y elementos diferenciadores, mirados desde los enfoques de la permanencia e inclusión en la Educación Superior. Antes de exponer las siguientes ideas, es necesario resaltar que este es un análisis preliminar y que no necesariamente abarca la diversidad de IES que trabajan en la inclusión y permanencia. Este es la primera etapa de un trabajo mayor que intenta dar cuenta de una panorámica general del discurso de la inclusión en Chile.

En todas las propuestas analizadas se observa un reconocimiento sobre la alta complejidad social existente (contextos vulnerables caracterizados por una mayor presencia de familias en situación de pobreza, familias que deben acceder a fuentes alternativas de financiamiento por falta de posibilidades económicas, diferencias en la composición familiar respecto al concepto tradicional de ésta, entre otros), categorizando al conjunto completo de estudiantes que acceden a la BNA. Sin embargo, las propuestas individualizan la situación del estudiante y se centran en el valor de su esfuerzo. Así, un primer elemento común corresponde a una gran valoración del poder explicativo de los factores asociados a la vulnerabilidad social y el nivel socioeconómico para el bajo desempeño o incluso el abandono en el primer año. En este sentido se ausentan elementos asociados al cambio institucional, el efecto de la experiencia universitaria en la autoeficacia y autoestima académica, el fomento del sentido de pertenencia y la valoración y gestión de la diversidad, dentro de los principales elementos relacionales que la literatura destaca.

En vinculación lo anterior, se observa una predominancia de estrategias suplementarias de atención a las carencias formativas con las que ingresan los estudiantes, en oposición a mejoras de los procesos formativos universitarios. Si bien se observa cierta diversidad en cuanto a los elementos técnicos específicos que estructuran estas propuestas, de todas ellas se puede identificar

una mirada carente del estudiante en cuanto a su dominio de contenidos, habilidades y destrezas académicas; como también en relación a sus habilidades sociales o “blandas” para lidiar con la experiencia universitaria. A esta mirada subyace el supuesto de que este tipo de acciones son relevantes sólo para el estudiante “especial” que ingresa producto de las políticas de inclusión, y por tal razón se construyen propuestas que “focalizan” en estos estudiantes, más que abrir estas oportunidades de aprendizajes a todo el estudiantado incluso en asignaturas críticas que suelen tener bajos niveles de aprobación. Consistentemente, las acciones que se describen en las asignaturas mismas, parecieran tener un sentido más bien de sensibilizar a los docentes con la inclusión o valoración de la diversidad, sin embargo, los conceptos de diversidad que subyacen a las propuestas la enfocan como una condición problemática.

Por último, una mirada crítica al concepto de talento académico utilizado para la inclusión, revela visiones de exclusión, que catalogan a un grupo de estudiantes como poseedores de mayores potenciales que otros. En este caso, la demostración de mayor compromiso escolar, sería un indicador de dichos potenciales. Este concepto de inclusión se orienta a grupos sociales tradicionalmente excluidos. Integrando ambos conceptos, se constituye una mirada esencialmente meritocrática, que valora a algunos *talentosos* dentro de todos los *excluidos*. Más aún, la premisa de focalizar en estudiantes que fueron exitosos en sus contextos de origen, y el objetivo de mantener dicho éxito académico, supone que la problemática es en esencia de adaptación al medio.

A modo de síntesis y proyección del estudio, se exponen los siguientes cuatro puntos en donde es necesario seguir indagando. Primero, estudiantes en condiciones de vulnerabilidad que han ingresado a una IES ha implicado un cambio en el perfil y una adaptación de la institución respecto a éste; segundo, que estos estudiantes han ingresado por medio de alguna forma de ‘ingreso especial’ que, es por ende, distinto a lo regular, que necesita enfocarse en elementos diferenciadores, condiciones irregulares; tercero, la concepción de nivelación recarga el esfuerzo en el estudiante y no necesariamente en la institución o en una estructura que valore las diferencias por lo que los estudiantes deben ‘adaptarse’ a un ideal de ‘vida universitaria’ como algo distinto a donde provienen que no necesariamente da cuenta de la diversidad; y cuarto – en concordancia con el tercer punto – aparece la adaptación universitaria como propuesta de varios de los programas donde nuevamente destaca el esfuerzo del estudiante por sobre el de la institución, la que habilita y posibilita.

Referencias

- Ainscow, M., & Booth, T. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Berger, P. y Luckmann, T. (1966). The social construction of reality”. New York: Anchor.
- Fairclough, N. (1995). “Critical discourse analysis: the critical study of language”. Longman. London & New York.
- Cabrera, A. F.; Castañeda, M.B; Nora, A.; & Hengstler, D. (1992) The convergence between two theories of college persistence. Journal of Higher Education, 63(2), pp. 143-164.
- Fischer y Gottweis, (2012). “The argumentative turn revisited. Public policy as communicative practice”. Duke University press Durham & London
- Espinoza Díaz, Ó. E. D., & González, L. E. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. Sociedad y Economía, (22), 69-94.
- Frites, C., Castro, J. y Vargas, P. (2016) “El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Notas acerca del diseño e implementación desde la Universidad de Santiago”. Estudios de Caso, Magister en Gestión y Políticas Públicas, U. de Chile.
- Frites, C., Miranda, R. (2014). Tutorías y nivelación en la Universidad de Santiago: tensiones y desafíos en la implementación de iniciativas de permanencia. Publicación de la IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES).
- Gatica, F. y Labarca, J. (2015). “Programa Cupo Ranking 850: Rompiendo El Paradigma Del Talento”. V Clabes Quinta Conferencia Latinoamericana Sobre El Abandono En La Educación Superior. Talca, Chile.
- Gil, F., Frites, C. y Muñoz, N. (2014) “La incorporación del ranking de notas en el sistema de admisión universitaria”, en “Contextos, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile”. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Gil, F. Y del Canto, C. (2012) “The Case of the Propedéutico Program at Universidad de Santiago de Chile (USACH)”. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2012, 49(2), 65-83
- Gil, F., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013) “El ranking de las notas: inclusión con excelencia”. Temas de la Agenda Pública. Centro de Políticas Públicas UC. P.Universidad Católica de Chile.
- Glaser y Strauss, (1967). “The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research”. Aldine Transaction. London

- Larroucau, T. (2014). "Ranking de Notas. Proceso de Admisión 2014". Sistema Único de Admisión.
- López, L. y Pérez, P. (2013). Informe: asesoría en equidad y retención en la educación superior. Santiago de Chile: Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2015). Programa Beca de Nivelación Académica. Datos Generales. Recuperado de: <http://mecesup.cl/usuarios/MECESUP/File/2016/BNA/Presentacion-MartinCenteno.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2015-2). Términos de referencia. Convocatoria: programa de nivelación académica para estudiantes de primer año de educación superior. Beca Nivelación Académica, año 2015. Recuperado de: <http://mecesup.cl/usuarios/MECESUP/File/2016/BNA/ConvocatoriaBNA2016-InstructivoFormulariopostulacion.pdf>
- Reich, R. (2015). Quality Improvement in Chile. *International Higher Education*, (25).
- Román, C. (2014) "Contextos, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile". Universidad Católica Silva Henríquez.
- Santander, P. (2011) "Por qué y cómo hacer análisis de discurso". *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*.
- Stone, D. (1988) "Policy Paradox. The art of political decision making". W. W. Norton and Company. New York.
- Strauss y Corbin, (2000). "Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada". Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1521025115621917.
- Yanow D. (1993). "The communication of Policy Meanings: Implementation as Interpretation and Text" *Policy Sciences*, Vol 26. N°1. Springer.
- Yanow, D. (1996). "How does a Policy Mean? Interpreting Policy and Organizational Actions". Georgetown University Press.
- Yanow, D. (2000) *Conducting Interpretive Policy Analysis*. Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods. Vol. 47. Thousand Oaks, CA: Sage.