

INVESTIGACIONES

Tensiones a la representatividad de lo académico frente a lo emocional, y su relación con el profesorado en la cultura escolar de estudiantes universitarios PACE

Representativeness tensions between the academic and emotional-field, and their
relationship with educators in the school culture of PACE university students

Eduardo Guzmán Utreras^a

^a Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Universidad Santo Tomás, Chile.
eduardoguzmanut@santotomas.cl

RESUMEN

Se presenta el resultado de una investigación cuyo objetivo fue conocer los factores emergentes de la cultura escolar que median en el proceso de acceso a la universidad de un grupo de estudiantes pertenecientes a un programa inclusivo con equidad académica (PACE). Por medio de una metodología cualitativa, y utilizando técnicas de la Teoría Fundamentada en los Datos, se construyó un diseño de dos fases donde se realizaron entrevistas en profundidad y un grupo focal. Se levantaron 3 categorías de análisis dando cuenta de diversas tensiones y cuestionamientos a la representatividad de lo académico como indicador del talento y habilidades de los estudiantes, destacándose las relaciones emocionales donde el/la profesor/a asume un rol significativo en la cultura escolar y en el proceso escuela-universidad. Finalmente, se describen ideas para la articulación inter-institucional y así evitar la ruptura de las trayectorias educativas personales de estos/estas estudiantes, beneficiando su inclusión y permanencia universitaria.

Palabras clave: abandono de estudios, acceso a la universidad, cultura, escuela.

ABSTRACT

The objective of this research was to know the emerging factors of school culture that mediate the process of access in university education of a group of students belonging to an inclusive program with academic equity. By means of a qualitative methodology, a two-phase design, and using the techniques of the Grounded Theory, in-depth interviews and a focus group were developed. The results allowed to raise 3 categories of analysis, giving account of various tensions and questions to the representativeness of the academic category as an indicator of the personal talent and abilities of the students, revealing the consideration of emotional relationships where the teacher assumes a significant role in the school culture and in the school-university transition process, avoiding the rupture of the educational trajectories of students in order to benefit their inclusion and university permanence.

Key words: dropout, university access, culture, school.

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, por estos días, una serie de movimientos sociales han instalado en la agenda pública diversas preocupaciones y demandas acerca de numerosos problemas asociados a las profundas desigualdades que existen en el derecho a la educación pública en condiciones de igualdad y equidad. Uno de estos problemas concierne a los procesos de transición entre las distintas instituciones educacionales, y cómo éstas han desarrollado mecanismos y dispositivos para hacerse cargo de estas demandas sociales.

Si bien la transición entre la educación primaria-básica y el nivel de enseñanza media-secundaria prácticamente está garantizada en su estructura y movilidad -más allá de su calidad educacional-, ésta no ha sido históricamente intencionada en el proceso de transferencia entre la escuela y la universidad, dando lugar a una amplia controversia acerca de la inclusión universitaria como un derecho fundamental de la educación para todas las personas, lo que no es consistente con los principales mecanismos diseñados para seleccionar a quiénes son los académicamente más preparados. Las principales críticas a dichos mecanismos -cuyo principal representante es la denominada Prueba de Selección Universitaria (PSU)-, se fundamentan en que no necesariamente reivindican la diversidad escolar desde donde provienen los/las estudiantes, favoreciendo a unas por sobre otras, y por tanto reproduciendo sus desigualdades y la inequidad en el acceso a la universidad, principalmente de quienes provienen de sectores académicamente vulnerados (Gil *et al.*, 2013).

En este escenario, que ha generado diversas discusiones y críticas a la contingencia en esta materia, se han instalado una serie de nuevas políticas y programas públicos que buscan corregir las desigualdades académicas de origen -Propedéuticos, Programas de acceso y acompañamiento a la educación superior (PACE), etc.-. No obstante, el análisis de los lineamientos iniciales que originan dichas actividades permite apreciar que la principal preocupación respecto del 'por qué' y 'para qué' de éstos recae en la valoración de los contenidos mínimos que la escuela debe proveer, pero que por variadas razones no realiza, provocándose la desigualdad escolar (Ministerio de Educación, 2015).

Si bien las necesarias actualizaciones de los lineamientos generales han integrado progresivamente una definición de un sujeto integral que va más allá de sus capacidades meramente cognitivas (Ministerio de Educación, 2018), el criterio mediante el cual se selecciona a los participantes de los programas continúa siendo representado, principalmente, por el rendimiento escolar como indicador del aprendizaje y el desarrollo estudiantil, no dando suficiente espacio a otros criterios como las trayectorias educativas, los valores escolares y la educación emocional, que constituyen parte de la identidad de los/las estudiantes y que son característicos de la cultura escolar en este tipo de contextos vulnerables (Guzmán, 2018). Manzi *et al.* (2010) han señalado que la influencia escolar va más allá de dicho rendimiento académico al conformarse dentro de un contexto complejo donde, inclusive, se transfieren aciertos emocionales y amenazas de estereotipos negativos que afectan al rendimiento de los miembros de un grupo social, incluso más allá de su contexto de origen (Furrer, 2013; Steele y Aronson, 1995).

En la literatura científica, este proceso de transición entre la escuela secundaria y las instituciones terciarias ha sido descrito por distintos modelos de la deserción universitaria (Himmel, 2002), los que en su conjunto han apuntado a una comprensión más cercana al estudiantado, alejándose de la mera atención en los indicadores de rendimiento. No obstante, estudios posteriores han continuado definiendo como principal variable de estudio

en este campo a dichos indicadores en asociación con otras variables, no profundizando en la escuela de origen como un espacio cultural donde significados, valores, interrelaciones y prácticas educativas entre los actores van construyendo distintas trayectorias educacionales, van definiendo prácticas y promoviendo el desarrollo de los estudiantes en paralelo con el currículo formal (Guzmán, 2018).

En coherencia con lo anterior, en esta investigación se buscó conocer y comprender los factores emergentes de la cultura escolar que median en el proceso de acceso y permanencia a la educación universitaria de un grupo de estudiantes provenientes de escuelas caracterizadas como vulnerables, y cuyo ingreso fue realizado mediante un programa de acceso inclusivo a la educación superior. Específicamente, se identificaron los principales componentes emergentes en la cultura escolar que son significados por los estudiantes en este proceso de transición entre escuela-universidad, para luego caracterizarlos y, finalmente, analizarlos.

2. CULTURA ESCOLAR

Al referirnos a cultura escolar, se asume una complejidad asociada a significados y valores comunes que emergen en la interrelación entre los distintos actores educacionales, produciéndose actitudes, conductas y dispositivos que van conformando el entramado educativo, que regula y orienta el funcionamiento de la institución, al mismo tiempo que interactúa y negocia con la política y normativas públicas (Elías, 2015).

Esta cultura está constituida por una serie de normas, ritos, valores, creencias y supuestos que deben ser interpretados para comprender el deber ser y hacer de las instituciones y sus actores educacionales (Bolívar, 1996), no siendo estática, sino dinámica y en constante interacción con otras micro culturas internas que aportan a la red de significados, valores y sus consecuentes resultados (Guzmán, 2015). Esta interacción es producto de un cruce cultural en constante tensión (Pérez, 2004), provocando aperturas, posibilidades, barreras y divergencias asociadas al cumplimiento curricular, tensionando y orientando los énfasis de la enseñanza y sus resultados (Lacasa, 1994).

Dos amplias perspectivas de la cultura escolar han sido sistematizadas y analizadas desde una concepción histórica: por tipología, y por niveles (Elías, 2015). En el caso de las tipologías, éstas han sido caracterizadas operacionalmente a partir de sus rasgos, permitiendo la categorización y comparación entre sus distintas formas; en el caso de los niveles, se busca acceder a su comprensión a partir de la organización de componentes culturales heredados de la antropología y la sociología que se organizan jerárquica y bidireccionalmente.

Autores como (Giménez, 2005) y (Van Houtte, 2004) han clasificado tres niveles ecológicos, no jerárquicos e interrelacionados entre sí: 1) Nivel amplio, como contexto social, local y de política pública; 2) Nivel genérico, donde se construyen y producen significados, valores y artefactos en el contexto local, y 3) Nivel único, donde se producen -o reproducen- los significados personales de la cultura genérica y su internalización para su posterior interpretación (García-Zárate, 2013).

En síntesis, la cultura escolar es el resultado de una red de interacciones de significados producidos en el entramado educativo, y que son compartidos por los distintos actores que la componen, sean internos como el profesorado, o externos como la familia, actuando

como mediadora en las distintas relaciones interpersonales, e influyendo en la construcción del día a día en la escuela, sus lógicas de funcionamiento, el pensamiento de sus docentes y la representatividad que estos tienen frente al academicismo y en el despliegue de prácticas pedagógicas orientadas hacia la relevación del sujeto emocional (Guzmán, 2018).

3. ABANDONO, DESERCIÓN UNIVERSITARIA Y EL MODELO DE INTERCAMBIO

La deserción y el abandono han sido tratados como sinónimos para denominar una serie de situaciones que tienen como denominador común el retiro voluntario, el traslado intercarreras en la misma institución, o el abandono definitivo de una formación profesional (Himmel, 2002). Existen de dos tipos de deserción: 1) Temporal, y 2) Permanente. La primera alude principalmente a razones vocacionales, socioculturales y de motivación, la segunda a razones explicadas por aspectos socioeconómicos (Canales y De los Ríos, 2007). En ambos casos, las razones que las sustentan revelan oportunidades y limitaciones que los estudiantes perciben y enfrentan en la educación terciaria.

Para (Tinto, 1989), los esfuerzos por explicar este fenómeno se han dirigido hacia polos individuales e institucionales opuestos: a) Centrados en el hecho que las metas y expectativas de los sujetos no se cumplen, y b) Situados en la producción de condiciones inadecuadas e inesperadas donde la estabilidad de la institución está mediada por una baja credibilidad financiera, académica, etc.

En un abanico de posibilidades y modelos explicativos del concepto¹, el modelo de Tinto (1975, 1989) es probablemente el que ha tenido mayor desarrollo científico hoy en día. Para este autor, el estudiante emplea la 'teoría del intercambio' de Joseph Nye en la construcción de su integración social y académica al sistema de educación terciaria. Esto implica que ellos o ellas se ven enfrentados a una serie de ritos de transición inter-institucionales, produciéndose momentos de separación, cambios e intercambios donde se abandona un contexto y se comienza a acomodar otro nuevo, lo que supone va definiendo una serie de nuevas definiciones que apuntan a valorar si los beneficios de permanencia son mayores a los esfuerzos que deben realizar, tomando así la decisión de continuar o de abandonar respectivamente. Se destaca la trayectoria de interacciones académico-sociales del sujeto con la institución, y cómo éstas conducen a eventuales estados de deserción si es que no ocurre el intercambio respectivo (Donoso y Schiefelbein, 2007). Este proceso se desarrolla por medio de una serie de contextos y experiencias significativas para los individuos: a) Atributos previos, como son los antecedentes familiares, personales y socioculturales, y la escolaridad previa, b) Metas y compromisos en el acceso, experiencias sociales y académicas vividas institucionalmente y, c) Integración académico-social, las que van dando cuenta del compromiso personal con la institución, su formación social, académica y su trayectoria formativa que culmina con su egreso (Himmel, 2002; McCubbin, 2003; Saldaña y Barriga, 2010).

Hacia la contemporaneidad de su modelo, Tinto reafirmó que este proceso de transición escuela-universidad no es tan solo una cualidad individual, sino el resultado de la interacción con el contexto social y académico de origen, siendo la escuela un lugar privilegiado para apreciar estos menesteres, pese que se le otorga énfasis al rendimiento

¹ Donoso y Schiefelbein (2007) plantean un análisis detallado y minucioso de cada uno de estos modelos.

académico y no a otros factores constituyentes de la misma como lo es la interacción en el aula entre pares, docentes y otros actores de la institución (Tinto, 1987).

4. MÉTODO

A partir de una perspectiva metodológica cualitativa, se construyó un diseño de dos fases. La Fase 1 (F1), desarrollada en el primer semestre lectivo, donde los participantes han permanecido al menos 4 meses efectivos de clases en la universidad, tuvo por objetivo conocer los significados construidos a partir de los niveles único y genérico de la cultura escolar (Giménez, 2005; Van Houtte, 2004), para lo cual se desarrollaron entrevistas en profundidad como técnica de producción de información. Para la Fase 2 (F2) se desarrolló una técnica de grupo focal, cuyo objetivo y estructura fue similar al de la F1, pero implementada en el segundo semestre universitario (con al menos 7 meses efectivos de clases), donde sus invitados cumplieron al menos tres criterios: a) Profundidad de sus relatos en la F1 con relación a los objetivos de la investigación, b) disposición e interés en participar, y 3) consentimiento informado. El objetivo de esta fase fue conocer, a partir de un nivel genérico de la cultura escolar, los significados construidos en la interacción con estudiantes.

4.1. PARTICIPANTES

Atendiendo al criterio de máxima variación y saturación teórica (Lincoln y Guba, 1985), la investigación contó con 19 estudiantes provenientes de escuelas caracterizadas como altamente vulnerables de acuerdo con el índice de vulnerabilidad escolar (IVE/SINAE² ≥ 70%). Los participantes debían participar en un PACE, así como pertenecer a distintas carreras de formación profesional en diversos ámbitos académicos. En todo el proceso se buscó garantizar la equidad de género, cumpliéndose con una cuota mínima de 25% respectivamente en cada fase. En todos los casos se contó con criterios de resguardo ético a través de visación de un comité de ética institucional, que aprobó los procedimientos y el uso de consentimiento informado.

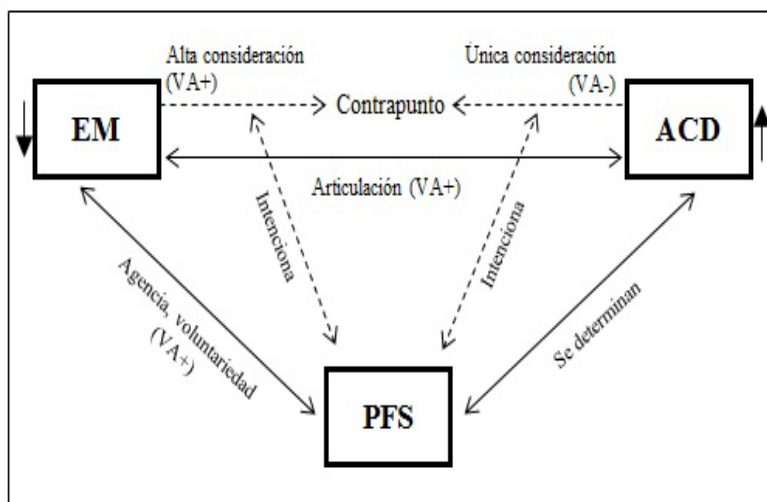
El análisis de la información producida se realizó utilizando las técnicas de la Teoría fundamentada en los Datos propuesta por Strauss y Corbin (2002), procediéndose de la siguiente forma: a) En Fase 1 se implementó un proceso de codificación abierta a través del análisis de los relatos, para posteriormente realizar una codificación axial que permitió ampliar los hallazgos y la profundización de éstos hasta el punto de la saturación; b) en la Fase 2 se analizó la información por medio de codificación abierta utilizando las categorías principales previamente construidas en fase 1 como orientadoras en la producción y comprensión de la información; c) para el análisis e interpretación general de ambas fases, se consideró la triangulación de la información producida en F1 y F2.

² Refiere al 'Índice de vulnerabilidad escolar' descrito por la Junta nacional de auxilio escolar y becas (JUNAEB), y aprobado por el MINEDUC.

5. RESULTADOS

Se presentan los resultados obtenidos por medio de tres categorías principales, las cuales, en su calidad de emergentes, van dando cuenta de la información producida en ambas fases del diseño: 1) Lo académico (ACD), 2) Lo emocional (EM), y 3) La figura del profesor (PFS)³, todas asociadas al proceso de valoración de la cultura escolar en el proceso de transición escuela-universidad. La primera de ellas señala el significado atribuido a las prácticas académicas actuales en las escuelas y su asociación con la representación de los estudiantes a partir de sus talentos y reconocimiento personal, la segunda en contrapunto a la anterior, donde se valoran aspectos de carácter emocional como significativos al momento de pensar en un estudiante como una persona en relación con otras; y la tercera dando cuenta de la figura del profesor como actor principal que se integra en ambas categorías anteriores en su rol de educador (Figura 1).

Figura 1 – Códigos y categorías emergentes en la cultura escolar: EM (Emoción), PFS (Figura del profesorado) y ACD (Lo académico). Las flechas continuas muestran una relación directa entre ellas, las líneas discontinuas señalan intencionalidad. Se aprecia que lo académico y lo emocional entran en contrapunto según la valoración realizada por los/las estudiantes. El código VA señala la respectiva valoración que se realiza en los relatos (positiva + o negativa -).



Fuente: Elaboración propia.

³ Se asume una posición neutra de género en esta palabra, no discriminando ni jerarquizando entre sexo.

en el proceso de enseñanza, como lo es la orientación. Las principales críticas se realizan a quienes solamente centran sus prácticas en productos asociados a un rendimiento académico y a la calificación.

Se preocupaba de que nosotros tuviéramos una opinión sobre lo que él estaba enseñando: “¿por qué tú piensas que pasó esto?”, “¿Cuál es la opinión que tú tení (tienes) de esto?” (E6:90)⁴.

El profe (/nombre/) fue un muy buen profesor, él siempre estaba disponible no solo para cosas académicas, sino para cuando uno tenía algún problema o cosas también de vocación (E13:120).

Hay profes que son muy malos de repente, o que son que uno se daba cuenta que en realidad lo único que hacen es como hacerte trabajos como para que tengai (tengas) una nota (E6:102).

La relación profesor-estudiante alude a un rol de intercambio emocional significativo, valorándose la preocupación y la cercanía personal docente con los/las estudiantes, así como también una adecuada delimitación de las funciones y responsabilidades propias de los roles asumidos entre ambas partes, cuestionándose su transgresión.

Hablábamos harto con él, entonces él sabía lo que pasaba, lo que queríamos, él nos preguntaba por lo menos a mí, entonces yo creo que sí, que si me ayudó... era una relación entre el profesor y estudiante buena (E19:41).

Este profesor era simpático, pero a la vez era hasta cierto límite, que no se pasaran más allá, entonces uno sentía cercanía con el profesor (E9:148).

A veces no sé, a veces se ponían al nivel de los estudiantes... como agarrarse pal leseo (molestar) con los estudiantes o cosas así (E16:221).

La relación entre ambos actores no se circunscribe tan solo a una crítica hacia el ámbito académico y la consideración de buenas interrelaciones entre personas, sino que considera otros aspectos como la dedicación de parte de profesores/as para apoyar académica y vocacionalmente a quienes lo requieren, participando de este proceso en forma directa o posterior a la ocurrencia de las necesidades y decisiones de los/las estudiantes. En ambos casos, esto es valorado positiva o negativamente dependiendo de cómo se percibe el apoyo por parte de los sujetos, quienes son parte activa de escuelas que principalmente responden a culturas amplias o genéricas.

Si hay profesores comprometidos con vocación, va a hacer que un curso entero, no sé, a lo mejor que no entre a la universidad ¡pero que hagan de sus vidas algo bueno! (E6:126).

⁴ En adelante, la referencia se entiende de la siguiente forma: E1 (entrevista 1):23 (línea 23 de la transcripción); Grupo focal: M3 o H3 (mujer u hombre):176 (línea 176 de la transcripción).

Acá hubieron (hubo) profesores que tuvieron la paciencia, o sea yo no tengo nada que reclamar de mi profesora de primero y segundo medio de matemáticas; jella se daba la flojera de quedarse toda a tarde ahí hasta que entendierai! (entendieras) (E18:89).

El profesor como un actor emocional es posible en la interacción con los estudiantes a partir de dimensiones académicas, relacionales y motivacionales. El contexto escolar provee de espacios formales para la relación estudiante-profesor, pero no implicando una declaración explícita de la misma a partir de la perspectiva del profesor en específico, sino emergiendo a partir de una voluntad vocacional, pedagógica y práctica según su orientación personal. En este sentido, la escuela no se constituye como una institución que promueve estas formas, por lo que se considera una valoración positiva a la figura docente y no directamente a la escuela.

En el colegio los profesores eran muy cercanos a los alumnos, por ejemplo, “ya, les voy a dar décimas”, “ya, hagamos una oncecita (merienda)”, “salgamos”... “juntémonos después de clase”, “les hago ayudantía”, “no vengan” (E1:45).

El profesor es el que tiene el contacto directo con el alumno, entonces el profesor es como más..., es como la influencia directa, entonces yo por eso veo como diferente al colegio que a los profesores (E6:24).

Una tercera perspectiva identificable en los relatos es la del ‘profesor/profesora motivador/a’ en la decisión de acceso y permanencia a la universidad. Aquí se continúa describiendo la relación entre profesor y estudiante, aunque intencionada directamente hacia la motivación de los sujetos por desarrollar un futuro académico más allá de las fronteras escolares. Específicamente, esta motivación está mediada por el escenario actual que se presenta en temas de transición y acceso inclusivo a la universidad, considerando aspectos como el rendimiento académico, las expectativas personales, y el rescate de las oportunidades que se presentan con el fin de sobresalir de las condiciones socioculturales que los acompañan como estudiantes de escuelas vulneradas.

Los profes (profesores/as) siempre motivaban que siguiéramos lo que más pudiéramos del estudio y que aprovecháramos también la oportunidad porque no todos los alumnos de Chile tienen eso... (E13:102).

Las mismas profesoras fueron las que me dieron el ánimo después, como “¡no!, tení (tienes) que sacarte buenas notas, tú eres una niña inteligente, tení (tienes) tus expectativas ahí en la vida no las dejí (dejes) tiradas por cosas que te están pasando en el momento” (E18:65).

De este modo, se destaca la motivación enfocada en el autoconfianza de los estudiantes, en cómo se desarrolla y en cómo se reconoce; se persuade a partir del propio dominio de su rol y experiencia, inclusive, aludiendo al concepto de ‘inteligencia’ desde un sentido académico-cultural, es decir, desde el ‘poder-hacer’ en relación con las capacidades, para reforzar el proceso motivador y reconocer el potencial personal de quien se alude.

5.2. LO EMOCIONAL (EM)

Como una condición que actúa en el mismo sujeto y permite dirigir la conducta hacia un fin, teniendo un papel fundamental en nuestro éxito a partir de las experiencias agradables o desagradables (Goleman *et al.*, 2002), lo emocional -entendido como la evocación hacia aspectos emocionales y no hacia las emociones específicas y propiamente tales- transita como un ámbito de valoración personal importante, pero tácita, en la interrelación con los distintos actores del sistema educacional, sean profesores, pares, o asistentes educacionales, percibiéndose como una necesidad que acompaña el proceso académico, y cuestionándose su anulación formal.

La escuela es mejor valorada en su entramado interpersonal como un espacio de desarrollo emocional, promoviendo ámbitos de adaptación de buenas relaciones y seguridad personal, considerándose positivamente en su emergencia como factor de ayuda en la inserción universitaria de los/las estudiantes.

Lo emocional, en eso me ayudó mucho, porque ellos me apoyaron todo, y me hicieron ver que yo podía (E3:149).

La parte emocional es la que más por ejemplo... considero que es lo más importante (E8:157).

Era como ver más allá de lo físico, sino ver tus emociones, como uno se siente día a día (E12:139).

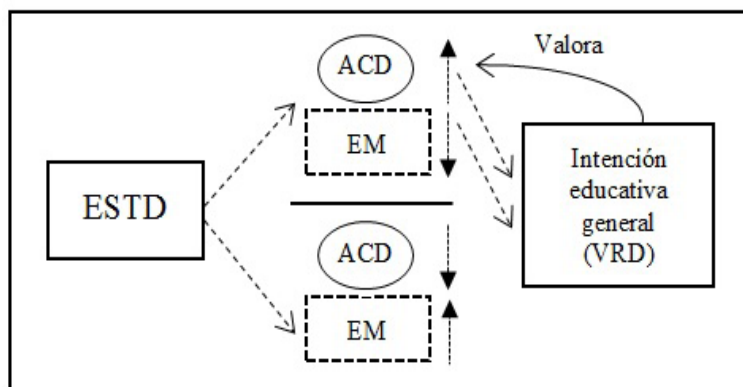
Los significados de lo emocional dan cuenta de una transversalidad necesaria dentro de las prácticas educacionales, definiendo un camino paralelo en la consideración del talento de los sujetos como parte de su rendimiento académico. Esto es consistente con la evidencia que da cuenta de la importancia de la emocionalidad de los sujetos talentosos, lo que no constituye un problema, sino una eventual transformación en problemáticas de la interacción con los ambientes culturales y las características personales de alta sensibilidad y emoción de quienes poseen dicho talento (Flanagan y Arancibia, 2005).

Siempre es como el número, ante todo, es las notas, ante todo; nos definen por notas y no por lo que somos, entonces ahí está como el error que yo creo (E11:124).

¡Estamos en una parte que nos centran solamente en la PSU!, pero también las emociones, preparar la mente para el primer año que todos piensan (E12:163).

En este sentido queda en entredicho la interacción entre lo emocional y lo académico en la cultura escolar, dado que el segundo constituye el indicador por el cual se produce la selección de los estudiantes para el acceso a la universidad, pero que, en palabras de los mismos sujetos, constituye un problemática que anula sus necesidades de educación emocional como factor protector en su permanencia universitaria (Figura 3).

Figura 3 – Significado de lo emocional. Para los estudiantes, las instituciones valoran principalmente una cultura educacional con alta consideración académica y menor consideración emocional, a diferencia de un contexto donde lo académico y lo emocional se encuentren y articulen en un punto común.



Fuente: Elaboración propia.

En este escenario de transferencia, la percepción de lo emocional se aprecia como una forma precaria dentro del ámbito universitario, apreciándose un déficit en términos de la vinculación emocional producto de un alto nivel de competitividad académica, distando culturalmente de aquellas prácticas emocionales, que aunque transversales, se presentan en la cultura escolar.

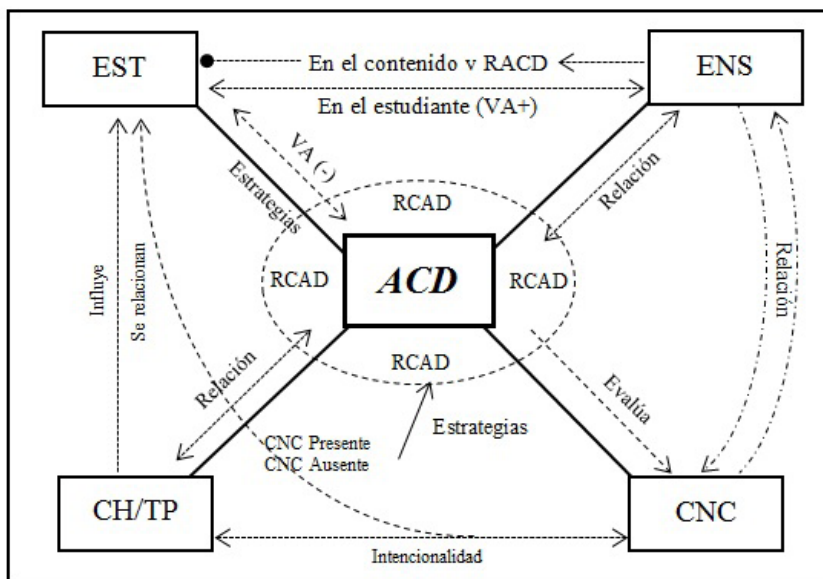
Igual uno en el colegio es más emocional, son tus compañeros, los ves a diario, crean círculos muy cercanos, y aquí es como todo muy competitivo, entonces eso igual no se ve (E12:8).

Encuentro que la gran diferencia entre el liceo y la universidad es que el liceo no es como tan impersonal, ahí uno puede generar redes y contactos como más personal con los profesores, entonces si te están cambiando año a año a los profesores, ¿con quién vas a tener la confianza, quizás de sentir un apoyo? (E13:216).

5.3. LO ACADÉMICO (ACD)

Lo académico se devela en dos grandes dimensiones: 1) El rendimiento académico como resultado numérico y lo que (no) representa para los/las estudiantes en su proceso de acceso y permanencia en la universidad; y 2) Una crítica profunda hacia dicha representación al no considerar las prácticas específicas propias de la cultura escolar y la emergencia de una serie de condiciones asociadas: a) El déficit de conocimiento (información) útil que puede transferirse a la cultura universitaria; b) Las diferencias entre modos de enseñanza con fines educativos distintos, siendo Científico-Humanista (ECH); o Técnico-Profesional (ETP), y c) Los mecanismos estudiantiles mediante los cuales se obtienen resultados escolares.

Figura 4 – Representación de lo académico. El significado está rodeado por el Rendimiento Académico (RCAD), el que involucra en todos los ámbitos de la categoría: Prácticas de enseñanza (ENS), Conocimiento (CNC), Modalidad de enseñanza científico-humanista o técnico-profesional (CH/TP) y Prácticas del estudiante (EST). El código VA señala la valoración que se da a la asociación (positivo+ o negativo-). Las flechas intermitentes muestran relaciones entre sus componentes, sean de influencia, relación o valoración.



Fuente: Elaboración propia.

Las prácticas de enseñanza académica, consideradas como todas las acciones necesarias para la implementación articulación teórico-práctica y didáctica (Ministerio de Educación, 2008), se movilizan entre valoraciones positivas y negativas de acuerdo con las siguientes características: 1) El excesivo énfasis en la entrega de contenidos curriculares, dejando a un lado su debida profundización en acuerdo a lo esperado por los estudiantes, 2) La discrepancia entre las prácticas escolares y aquellas esperadas por la universidad, criticándose las primeras en tanto limitan a los sujetos en su preparación académica hacia la inclusión en esta última, y 3) En ambos lugares, escuela y universidad, el aprendizaje se valora y representa por medio de un valor numérico absoluto como resultado final y excluyente de otras formas de evaluación.

Yo creo que mi colegio no me dio las herramientas suficientes para estar acá en la universidad... en cambio los recursos, las herramientas de... como para hacer las actividades, matemáticas, lenguaje, ¿esas? no. No siento que me hayan dado todas las herramientas que yo necesitaba para entrar aquí (E1:23).

No nos están preparando para la universidad, no nos enseñan el conocimiento que nos da, de hecho, solo nos dicen “¡ya!, 1+1, ¡2!”, “¡ya, pasaste de curso!” (E11:80).

El significado y el valor de la práctica de enseñanza se ven mediados por la intencionalidad educativa que declara curricularmente la institución escolar y sus lineamientos específicos, sea ésta Científico-Humanista o Técnico-Profesional. La constante tensión entre ambas modalidades ha sido históricamente descrita a favor de la primera dada sus características principalmente academicistas, permitiendo mayores oportunidades educativas, a diferencia de la segunda que oferta un tipo de educación centrada en una formación para el trabajo y su respectiva inclusión, pero descendida en términos de las proyecciones y oportunidades educativas permanentes, produciendo así condiciones de desigualdad social que tendrían repercusiones importantes en la proyección de estudios terciarios universitarios y técnicos-superiores (Farías y Sevilla, 2012; Geraldo, 2015).

Mi colegio es técnico, me prepararon para trabajar, pero no me enseñaron los contenidos que me están pasando ahora... yo de repente hablo con compañeros de acá que vienen de colegios emblemáticos⁵, y las materias que les pasaron acá las vieron hace tiempo y las conocen, y en mi colegio nada de eso (E1:23).

Mi colegio no era para entrar a la universidad, era técnico, y siento que no tengo los conocimientos que tienen mis compañeros (E9.121).

El conocimiento, entendido como el manejo de información básica que se maneja y se dispone, va incidiendo en los sujetos durante su primer año universitario, produciéndose una *auto-segregación* académica en su propia percepción de desempeño. La ECH posee ventajas académicas debido a la articulación curricular de conocimientos que posee con las evaluaciones de acceso a la educación terciaria, por una parte, y las exigencias pedagógicas universitarias iniciales por otra. Empero, en ambas modalidades se aprecia una sensación de 'falta de conocimiento' con respecto a lo esperado en la universidad, lo que se va explicando a partir de dos atribuciones externas: 1) El déficit de contenidos trabajados y de clases efectivamente realizadas por los profesores, y 2) La consecuente sensación de vulnerabilidad académica al compararse con otros estudiantes en el contexto universitario.

Como todos los liceos, o por lo menos la mayoría yo creo de los liceos vulnerables, el hecho que no nos hayan pasado toda la materia (contenidos)... ahora en (/universidad/) los chiquillos que vienen de... (/lista de colegios no vulnerables/), y que entienden la materia, y se les hace más fácil (E5:73).

Nos faltaba materia y se saltaban algunas materias; igual que un tiempo, faltaban profesores, en específico en un área, y nosotros no teníamos clases de esa área, ¡entonces ahora en la U se ve reflejado eso! (E9:26).

Llegas el primer día y te pasan algo que supuestamente te debían pasar en segundo medio, y ahí uno ya se empieza a asustar... (M3:176).

El significado de precarización va haciendo hincapié no tan solo en la experiencia y el déficit de contenido proveniente de la escuela, sino también en cómo la universidad va

⁵ Refiere a colegios reconocidos por su alta excelencia académica y alto nivel de resultados académicos.

considerando este tipo de conocimiento, provocando así un escenario donde éste implica más una barrera a la permanencia, que un facilitador de la inclusión y permanencia.

Sí, es como partir de cero igual, entonces es como que llegas a la universidad y cuarto medio, ¡tu título es como basura! (E7:191).

Si bien las prácticas académicas, la intención educacional y el conocimiento van siendo reconocidos como parte importante en la permanencia inicial de los estudiantes, hay un factor en común que prácticamente no se diferencia entre los anteriores elementos: el índice de rendimiento académico. Más allá de la conciliación aparente que este valor numérico expresa en forma equitativa para todas y todos, para estos estudiantes no representa su trayectoria personal, educacional y sus reales potenciales académicos, sino más bien se configura hacia dos grandes ejes que permiten comprenderlo en la cultura escolar: 1) Una falsa representación, una ‘imagen engañosa’ de la persona y de sus talentos, y 2) La percepción que le otorga un rol discriminador entre los propios estudiantes y sus proyecciones universitarias.

Siempre es como el número, ante todo, es (son) las notas, ante todo; nos definen por notas y no por lo que somos, entonces ahí está como el error que yo creo (E11:124).

“Los que tienen promedio bajo cinco-cinco (5,5)⁶, ¡que ni siquiera sueñen con la universidad!” (E6:27).

Un problema adicional a la representatividad del rendimiento académico se asocia con las prácticas de los estudiantes para su obtención, las que no necesariamente son producto de estrategias que refieren al esfuerzo ni las habilidades desarrolladas e intencionadas para acceder a la universidad, corriéndose un riesgo potencial que podría generar fracaso académico y establecer condiciones de abandono o deserción universitaria (Covington, 1984).

Pero como la verdad es que como estuve a puros seis (6,0) en el colegio, ¡sin hacer nada!; la verdad, ¿súper personal?, yo me acostaba o me ponía a escuchar música en las clases, y aun así me iba bien... (E8:110).

No se exigía mucho esfuerzo por parte del alumno para pasar con buenas notas... me fue muy bien toda la media a mí... de hecho hasta en tercero medio pasé con siete (7,0) y creo que no estudié en ningún momento del año (E15:44).

6. DISCUSIÓN

Tanto la escuela como la universidad enfrentan un nuevo desafío en su convivencia, dadas las condiciones educativas actuales que ponen el acento en la necesidad de generar procesos que garanticen una transición efectiva entre ambos niveles educacionales. Esta

⁶ La escala de calificaciones en Chile fluctúa entre el 1.0 (deficiente) y 7.0 (óptimo).

puesta en relieve de la igualdad y equidad para todos y todas, permitirá la construcción de condiciones que promuevan la tan anhelada inclusión educativa de aquellos sectores que han sido, a lo largo de la historia, educativamente vulnerados en estas materias. Esta nueva forma de comprender el proceso educativo de las personas, la cual va dejando progresivamente atrás la imagen elitista de una universidad al servicio de los más aventajados, va involucrando no tan solo a las políticas públicas en un nivel amplio, sino también va exigiendo a los contextos locales una necesaria modificación de sus prácticas en virtud de estas nuevas lógicas de articulación escuela-universidad. Sin embargo, en la significación de quienes son los actuales protagonistas de estos nuevos procesos de transición entre ambas instituciones, no se aprecia un diálogo inter-institucional que sea validado como suficientemente significativo para dar cuenta de esta necesaria realidad y necesidad de articulación en beneficio de la inclusión y permanencia de los/las sujetos.

Pensar en una efectiva inclusión universitaria supone un reto que no es posible tan solo superar a partir de políticas y estrategias estáticas de intervención, sino que invita a todos los actores involucrados en ambos niveles educativos a desarrollar una comprensión profunda de todos aquellos factores que se ven involucrados en los procesos pedagógicos, institucionales y, por supuesto, en las decisiones de los sujetos. Dichos factores requieren una mirada académica y social de seguimiento (Tinto, 1975, 1989), involucrando a la escuela como espacio cultural donde se generan interrelaciones personales y condiciones académicas más allá del rendimiento académico, así como al sujeto-estudiante que busca la expresión de sus talentos académicos-personales, los que permiten al mismo tiempo aprovechar las oportunidades educativas que se le presentan.

Sin embargo, y desde la perspectiva de la escuela como espacio educativo que forma a los estudiantes y provee de instancias para la promoción de dichos talentos, ¿cuáles son entonces los factores que permiten o movilizan dicho desarrollo personal?, ¿qué implica considerar a la escuela y su cultura en el ingreso a una universidad? Existe suficiente evidencia que señala la consideración de factores de orden individual (psicológicos), familiares (creencias, concepciones y dinámicas que aportan en forma importante a la motivación que moviliza a los sujetos) y escolares, siendo este factor principalmente representado a través del rendimiento académico. Pensar la escuela como una institución compleja donde se interrelacionan distintas personas que construyen historias, trayectorias, significados personales y compartidos, avala el cuestionamiento que los y las estudiantes desventajados/as académicamente le realizan cuando se caracteriza como un lugar eminentemente académico, dejando en un segundo plano dichas relaciones interpersonales asociadas a distintas figuras docentes como actores que se involucran emocionalmente con ellos y ellas, así como el valor de dicho componente emocional en los significados que se construyen en este escenario de inclusión universitaria.

La transferencia de lo académico, entendido como una representación cuantitativa de la información que los sujetos adquieren bajo determinadas prácticas de enseñanza en un nivel sociocultural, curricular y cognitivo (Edel, 2003), actúa como un definitivo elemento de juicio a la hora de determinar quiénes acceden o no, y en qué condiciones, al sistema universitario. No obstante, y desde una perspectiva cultural de la educación, en este contexto dicho rendimiento no alcanza la categoría de artefacto cultural, sino la de un objeto que se le otorga un fin parcial valorado por personas cercanas a las políticas públicas y sociales que validan este tipo de índices como representativos de la calidad de los estudiantes. A estos actores se les considera personas simbólicamente ‘excluidas’

de la escuela, es decir, simplemente como actores formales de la cultura escolar pero sin un valor emocional reconocido. Por tanto, la asociación rígida entre un actor escolar y su alta consideración del rendimiento académico se percibe como poco representativa de los propios talentos y desempeño personal, no dando cuenta de lo que la escuela es capaz de enseñar más allá de la mera formalidad, poniendo en riesgo la inclusión a un contexto universitario y su posterior permanencia dada la interrupción de una trayectoria personal-educacional escolar que no necesariamente se ajusta a dichas condiciones de valoración del rendimiento académico oficial.

La trayectoria educacional del estudiante sufre una interrupción en este proceso de transición, debido a que la insuficiencia en el diálogo entre ambas culturas educacionales escuela-universidad, no reconocen suficientemente al sujeto-estudiante como figura principal de su propio proceso, es decir, no destaca realmente sus potenciales ni asume sus debilidades a partir de su capital cultural, social y educacional (ECH o ETP). Esta interrupción de la trayectoria no le pertenece a la dimensión del rendimiento académico como indicador cuantitativo, sino a la discontinuidad que se genera en el proceso de acceso y permanencia, donde los sujetos que fueron considerados exitosos en sus culturas escolares, dejan de serlo debido a una serie de razones articuladas entre escuela-universidad: 1) Las divergentes exigencias en el conocimiento, expresado como desigual dependiendo de la escuela, como de su intención educativa (CH o TP), 2) La valoración negativa del conocimiento escolar declarado por las figuras pedagógicas de la universidad, 3) La desaparición de su condición de 'estudiante vulnerable', producto de una serie de estrategias y mecanismos económicos que lo/la benefician (becas, gratuidad, etc.), desconociendo el itinerario pedagógico personal, particularmente de quienes provienen de la enseñanza Técnico-Profesional (Espinoza *et al.*, 2012), y 4) El desconocimiento de dicha trayectoria, considerándola como 'anterior', y por tanto, no como una condición que se transfiere y se porta culturalmente más allá de un proceso estructural y económico de inclusión a la institución terciaria.

Esta situación establece la necesidad de proponer alianzas entre ambas culturas universitarias, con el fin de que estas trayectorias sean aprovechadas de acuerdo con las condiciones culturales de origen, al mismo tiempo que se desarrollen los potenciales en el proceso de inclusión y permanencia en la universidad. La relación escuela-universidad conforma una parte del desarrollo educativo y de la trayectoria formativa, que reconoce al rendimiento académico como una parte de ésta, al mismo tiempo que se destacan otros factores provenientes de la cultura escolar, personal y social que intervienen en la consideración de la vulnerabilidad. El tránsito de la educación media a la superior se entrelaza con aspectos culturales y personales, haciéndolo heterogéneo y al mismo tiempo difícil, particularmente cuando se trata de clases socialmente desfavorecidas en lo académico (Arancibia *et al.*, 2013).

Por tanto, esto supone el desarrollo de distintos mecanismos y dispositivos que: 1) Fortalezcan el conocimiento de los estudiantes, que acompañen su proceso inclusivo mediante el reconocimiento de sus potenciales personales, lo que implica no tan solo centrar los esfuerzos en instancias de apoyo exclusivamente académico, sino en programas de atención en salud mental y social, generación de espacios de interés colectivo y de participación personal en la escuela de origen, que permitan a los estudiantes ser parte de una red de significados compartidos que le otorguen seguridad, confianza y compromiso para con su formación, y 2) Que estas acciones no sean de uso exclusivo de estudiantes

pertenecientes a la institución universitaria, sino que sean transferidos a las escuelas en cuya tutela recaigan las actividades PACE, permitiendo coordinar alianzas compartidas entre profesores, estudiantes, co-docentes y autoridades respectivas, para que el escenario de transición sea lo más cercano a la transición cultural que estos estudiantes tendrán, conformando la idea de un proceso más que un rito de transición hacia la enseñanza universitaria.

Al mismo tiempo, la escuela no debe tan solo tomar posición como mera receptora de las decisiones y acciones que se diseñen en los programas de acceso provenientes desde las culturales universitarias tradicionales –entendidas como academicistas centradas en el rendimiento–, sino ser protagonista del diseño y ejecución de dichos programas, con el objetivo de orientar la participación de las figuras pedagógicas significativas para los/las estudiantes, sentando así bases contextualizadas en el nivel genérico de la cultura escolar para dar respuesta a las necesidades específicas de su realidad local, y cómo éstas pueden ser aprovechadas en beneficio del proceso de transición y permanencia en la cultura universitaria.

La participación de las figuras significativas de la cultura escolar, como el profesorado, se hacen completamente necesarias, su protagonismo es de suma importancia dada la responsabilidad directa que le compete entre dos categorías: lo académico y lo emocional. Ambas posicionan su rol en el entramado educativo como un agente que es valorado positivamente cuando articula las exigencias curriculares, por una parte, y asume un rol motivador, de acompañamiento y compromiso con asuntos que van más allá de sus responsabilidades curriculares y de las exigencias normativas. De acuerdo con (Muñoz y Marín, 2018), existen evidencias en materias de inclusión a la educación universitaria que dan cuenta que un/a profesor/a que actúa como facilitador/a en la experiencia de los estudiantes, favorece este proceso inclusivo mediante el desarrollo de la confianza en sí mismos, al mismo tiempo que ciertas prácticas pedagógicas universitarias llevarían a los estudiantes a continuar reproduciendo sus diferencias (Gallardo *et al.*, 2014; Sobrero *et al.*, 2014). La relevancia de este actor de la cultura educacional lo convierte en un mediador potencialmente activo y colaborativo en el diseño de planes y actividades que busquen diálogos y articulaciones escuela-universidad, dado su conocimiento del nivel cultural local, de la intencionalidad pedagógica y de enseñanza, de los/las estudiantes y de las interrelaciones existentes en éstas, permitiendo un espacio favorable para la orientación personal en un proceso de transición que comience en los primeros años de la enseñanza media, y que finalice con la permanencia definitiva de los sujetos en la universidad.

Como limitación de este estudio, se plantea la ausencia de herramientas metodológicas que permitan generalizar estos resultados, lo que hubiese permitido desarrollar una propuesta más cercana a la realidad país en este nuevo escenario educativo de transición e inclusión. Asimismo, la pertenencia de todas y todos los participantes a una sola ciudad del país no permite comprender en profundidad las distintas contradicciones o convergencias de todas las personas con similares características, asumiendo que el concepto de vulneración o vulnerabilidad es dinámico dependiendo de la realidad cultural de cada uno de los sectores donde se desarrollan este tipo de procesos. Finalmente, es importante destacar que este estudio ofrece información suficiente para continuar una línea de trabajo asociada a los restantes factores emergentes que pueden vislumbrarse, a modo de significados compartidos, en la cultura escolar y su mediación en los procesos de inclusión y permanencia en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N. y Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 12(1), 116-138. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol12-issue1-fulltext-236>
- Bello, C. (2011). *Prácticas pedagógicas del profesor de formación general mirada desde los estudiantes técnico-profesionales y científico-humanistas*. [Tesis de magíster], Universidad de Chile. http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-bello_c/pdfAmont/cs-bello_c.pdf
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Revista Bordon*, 48(2), 169-177. https://www.researchgate.net/publication/291335886_Cultura_escolar_y_cambio_curricular
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, (26), 173-201. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n26.239>
- Covington, M. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 5-20. <http://dx.doi.org/10.1086/461388>
- 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*, 23(1), 7-27. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2). <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/download/5354/5793>
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(1), 136-150. <https://doi.org/10.31876/rcs.v18i1.24967>
- Fariás, M. y Sevilla, M. (2012). *Efectividad de la enseñanza media técnico profesional en la persistencia y rendimiento en la educación técnica superior*. Centro de Estudios, Ministerio de Educación de Chile.
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005). Talento académico: un Análisis de la Identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhe*, 14(1), 121-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100010>
- Furrer, S. (2013). Comprendiendo la amenaza de estereotipo. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2(1), 239-260. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27787/ReiDoCrea-Vol.2-Art.34-Furrer.pdf?sequence=1>
- García-Zárate, M. (2013). *La caracterización de la cultura escolar de una escuela Normal a través de su normativa, ceremonias y valores*. [Tesis doctoral]. Guadalajara, México: ITESO. <http://rei.iteso.mx/handle/11117/1212>
- Gallardo, G., Lorca, A., Morras, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento educativo: Revista de investigación educacional Latinoamericana*, 51(2), 135-151. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.10>
- Geraldo, P. (2015). *El rol de la enseñanza media técnico profesional en la reproducción de la desigualdad educativa. Un estudio cuasi-experimental basado en el modelo de efectos primarios y secundarios del origen social* [tesis de magíster no publicada]. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Gil F., Paredes R. y Sánchez I. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Centro de políticas públicas UC*, 3-19. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/serie-no-60-el-ranking-de-las-notas-inclusion-con-excelencia.pdf>
- Giménez, M. (2005). *Teoría y Análisis de la Cultura*. Conaculta.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona, Plaza Janes.

- Guzmán, E. (2018). Entre lo académico y lo emocional en la cultura escolar, el profesor en contrapunto. En Á. Soligo et al (eds), *Formação psicossocial na América Latina* (pp. 66-74). Editorial Alfepsi. https://www.researchgate.net/publication/328394150_Entre_lo_academico_y_lo_emocional_en_la_cultura_escolar_el_profesor_en_contrapunto
- _____. (2015). Cultura escolar: reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. *Summa Psicológica*, 12(2), 7-17. <http://dx.doi.org/10.18774/448x.2015.12.264>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*, (17), 91-108. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Visor.
- Lincoln Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Pub.
- Manzi, J., Bosch, A., Bravo, D., del Pino, G., Donoso, G., Martínez, M. y Pizarro, R. (2010). Validez diferencial y sesgo en la predictividad de las pruebas de admisión a las universidades chilenas (PSU). *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 3(2). <https://revistas.uam.es/rieec/article/view/4489>
- McCubbin, I. (2003) An Examination of Criticisms made of Tinto's 1975 Student Integration Model of Attrition. <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/icubb.pdf>
- Ministerio de Educación (2018). *Orientaciones técnicas para los componentes de preparación en la educación media y de acompañamiento en la educación superior*. Ministerio de Educación de Chile. <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2018/instrumentos/PACE/OrientacionesTécnicasPACE2018.pdf>
- _____. (2015). Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE). Santiago, Ministerio de Educación.
- _____. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP). <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Muñoz, M. y Marín, R. (2018). Programa de inclusión en Educación Superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina. *Pensamiento educativo. Revista de investigación educacional Latinoamericana*, 55(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.55.1.2018.4>
- Pérez, Á. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Saldaña M. y Barriga O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de ciencias sociales (RCS)*, 16(4), 616-628. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000400005
- Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P. y Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento educativo: Revista de investigación educacional Latinoamericana*, 51(2), 152-164. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.11>
- Steele, C. y Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.69.5.797>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior Anuies*, 71, 1-9. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva>
- _____. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 43(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Van Houtte, M. (2004). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450500113977>

