



Representaciones docentes en torno al concepto de vulnerabilidad educativa en el contexto de Educación Superior de Chile

Educational representations around the concept of educational vulnerability in the context of higher education in Chile

MIRANDA-OSSANDÓN, Jorge [1](#); VALENZUELA, Jorge [2](#); JURADO DE LOS SANTOS, Pedro [3](#) y REYES ROA, Malva [4](#)

Recibido: 23/06/2019 • Aprobado: 14/10/2019 • Publicado 21/10/2019

Contenido

[1. Introducción](#)

[2. Metodología](#)

[3. Resultados](#)

[4. Conclusiones](#)

[Agradecimientos](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

Este estudio identifica creencias y representaciones de académicos en torno a la noción de vulnerabilidad en el contexto universitario. Participaron 120 académicos de distintas titulaciones en la región de la Araucanía, Chile y consideró

ABSTRACT:

This study identifies beliefs and representations of scholars around the notion of vulnerability. Participated 120 academics of different fields of the region of Araucanía, Chile and considered the collection and triangulation of qualitative

la recolección y triangulación de información cualitativa a partir de cuestionario, entrevista y grupo focal. Los resultados muestran representaciones asociadas a la pobreza, ruralidad y la condición indígena, rasgos que son vistos como determinantes del fracaso académico. Finalmente, se discuten las implicancias de estos hallazgos.

Palabras clave: Inclusión educativa; Representaciones; Vulnerabilidad, Educación Superior

information based on questionnaire, interview and focus group. The results show representations associated with poverty, rurality and the indigenous condition, traits that are seen as determinants of academic failure. Finally, the implications of these findings are discussed.

Keywords: Educational inclusion, Representations, Vulnerability, Higher Education

1. Introducción

A partir de la década de los 90, la Educación Superior (ES) en Chile experimenta un constante crecimiento en la matrícula; cada vez son más los estudiantes que egresados de secundaria ingresan a las aulas universitarias. Según datos del Ministerio de Educación de Chile uno de cada tres jóvenes entre 18 y 24 años, ingresará a la ES; el 51% de ellos serán mujeres y el 70% corresponderá a la primera generación de sus familias (Barrientos-Oradini & Araya-Castillo, 2018; Lopez Villafañá & Beltrán Solache, 2017; MINEDUC, 2013). Los datos evidencian un cambio en la estructura y composición de la matrícula universitaria; si hasta hace unos 10 o 15 años los estudiantes provenían fundamentalmente de sectores medios y altos de la sociedad, hoy se incorporan a las universidades chilenas estudiantes que provienen de sectores que históricamente han estado al margen de este tipo de educación (Cordera, Ramirez Kuri, & Ziccardi, 2009; Sebastián, 2007).

El cambio en la estructura de la matrícula, ha traído aparejado un aumento en las tasas de abandono y fracaso, particularmente en los tres primeros años de estudio; solo el 50% de los estudiantes matriculados culmina y se titula en sus programas de estudios de nivel terciario (González, 2015; SIES, 2016). Las razones que explican el abandono y fracaso de estos nuevos estudiantes son múltiples y complejas y se asocian a bajos niveles de desarrollo de habilidades básicas, dificultades para adquirir códigos de la vida universitaria, escasos niveles de desarrollo de habilidades sociales para construir redes de colaboración al interior de su entorno universitario. Lo anterior se suma a que en la gran mayoría de las instituciones existen currículos con escaso niveles de flexibilidad y no consideran salidas intermedias.

Lo anteriormente descrito, da cuenta de una situación que expone a los estudiantes al riesgo expresada en el abandono, reprobación, no titulación oportuna (Biggs & Tang, 2011; Canales, 2016; Canales & De Los Ríos, 2009; Matus, Landa, Kuhne, & Paineapan, 2016; OCDE, 2009). Lo descrito se agudiza en el caso de los estudiantes provenientes de sectores económicamente deprimidos, denominados de manera genérica por el sistema como sujetos vulnerables, toda vez que ésta condición les puede llevar a enfrentar situaciones de desventaja y exclusión socioeducativa (Jurado de los Santos, Olmos Rueda, & Pérez Romero,

2015). Por otro lado en el contexto de masificación de la educación terciaria, las conceptualizaciones respecto de la vulnerabilidad se constituyen en un aspecto crítico particularmente en torno al desarrollo de las prácticas educativas llevadas adelante por los docentes universitarios con sus nuevos estudiantes (Arditti, 2015). En este sentido las nuevas condiciones asociadas a la matrícula universitaria, demanda incorporar respecto del concepto de vulnerabilidad nuevas comprensiones de mayor complejidad incorporando nuevos factores sociales que van más allá de la consideración de la pobreza medida como nivel de ingreso (Aristegui, Beloki, Díez, & Silvestre, 2017; Batista, Carvalho-Silva, & Alves, 2018; Chesters & Watson, 2013; Perona, Crucella, Rocchi, & Silva, 2008; Udaya, Wagle, & Service, 2000).

En el caso particular de la masificación de la matrícula en la Educación Terciaria Chilena, se han incorporado como resultado del análisis una serie de ajustes correctivos al sistema con el objetivo de minimizar el abandono de estos nuevos estudiantes. Sin embargo a pesar de los ingentes esfuerzos, siguen existiendo brechas en el acceso y permanencia en la Educación Superior entre los distintos sectores sociales (Díaz Peralta, 2008; Espinoza & González, 2015; Leal & Rolando, 2018). Esta condición se vincula fundamentalmente al capital cultural de base asociado al tipo de establecimiento educacional de origen. En Chile, el tipo de establecimiento explica en gran medida el capital cognitivo del alumno (Rosas & Santa Cruz, 2013). Estas diferencias durante el año 2015 se expresaron en el hecho que el 29% de los estudiantes provenientes del sector público obtuvieron el puntaje mínimo de postulación en la prueba de selección universitaria, muy por debajo del 49% del particular privado (Muñoz, 2015).

Por su parte, los datos de retención dan cuenta de la desigualdad mencionada. El porcentaje promedio de abandono de los alumnos de primer año equivale al 28,7% para los ingresados al sistema. Sin embargo, cuando se hace el desglose de la muestra sólo un 22% de los estudiantes de colegios privados abandona el sistema el primer año; este porcentaje responde básicamente a cambios de carrera; mientras que, entre los alumnos de colegios particulares subvencionados esta cifra aumenta a 26,9% la cual se reparte entre cambios y abandono definitivo del sistema; en el caso de los egresados de establecimientos públicos este dato alcanza un 30,6%, en este caso muchos de ellos abandonan para no volver a matricularse (SIES, 2016). Algo similar ocurre con la titulación oportuna o la empleabilidad (Bernasconi, 2014; Larrañaga, Cabezas, & Dussailant, 2013).

Ante este panorama la política pública chilena ha impulsado una serie de acciones orientadas a generar oportunidades a un número mayor de personas respecto del ingreso y permanencia en la ES por vía de nuevos mecanismos de acceso inclusivo (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), Escuelas de Talento, programas de Bachillerato, Programa Ranking 850) y de apoyos durante los estudios universitarios. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos un número

importante de estudiantes en situación de vulnerabilidad, continúan abandonando el sistema de educación superior.

Un aspecto clave en este panorama y que puede marcar la diferencia respecto de éxito o fracaso de los estudiantes lo constituye el rol que juegan los docentes en la búsqueda o generación de soportes para los estudiantes dado que tienen la oportunidad de ofrecer apoyos académicos pertinentes y eficaces a muchas de las dificultades que estos manifiestan (Stuart A Karabenick, 2003; Stuart A. Karabenick & Dembo, 2011) . En este sentido, la atención y apoyo de los docentes a los estudiantes, dependería de la concepción y de las características atribuidas a la condición de vulnerabilidad de sus estudiantes. En virtud de lo anterior, comprender las representaciones de los profesores sobre la vulnerabilidad en el contexto de la ES, nos permitiría dar cuenta del por qué, ante la necesidad de apoyos se privilegia un tipo de respuesta por sobre otra. Reportes recientes muestran, por ejemplo, que grupos de docentes privilegian la contención socioemocional por sobre apoyos académicos más específicos y que otros optan por la perspectiva inversa vinculadas fundamentalmente a las expectativas de logros atribuidas a los estudiantes a partir de la condición de vulnerabilidad asignada (Cf. Reyes, Contreras, Miranda, & Valenzuela, 2019)

Las representaciones sociales jugarían un rol relevante en el contexto de la Educación Terciaria. "La identificación de la 'visión del mundo' que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar [...] es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes" de las prácticas sociales" (Abric, 2001, p. 11).

En este sentido, la representación se constituye en una "guía para la acción", que en base a una "organización significativa" opera como un sistema de representación que otorga sentido a las prácticas, así lo confirman estudios que señalan que las representaciones sociales que poseen los docentes sobre su profesión podrían incidir en sus prácticas en el aula y en la institución (Campo-Redondo & Reverol, 2009; Mazzitelli, Aguilar, Guirao, & Olivera, 2009); de este modo las decisiones que se toman se ven influidas por creencias y en el ámbito de la docencia se vincularía a las prácticas (Cortez Quevedo, Fuentes Quelin, Villablanca Ortiz, & Guzmán, 2013). Así, las representaciones y creencias que los docentes universitarios sostienen respecto a la vulnerabilidad serían el marco en el cual son posibles unas determinadas acciones y otras no.

1.1. Objetivo del presente estudio

Esta investigación se propone indagar en las creencias y representaciones de los docentes universitarios sobre la noción de vulnerabilidad.

Comprender cómo ellos se representan la noción de vulnerabilidad, permitiría dar luz respecto de las prácticas de apoyo que ponen en juego durante el proceso académico de sus estudiantes y dar pistas para orientar las políticas de apoyo académico generado por las instituciones.

2. Metodología

2.1. Participantes

En este estudio participaron una muestra representativa de 102 profesores universitarios (42 % mujeres; edad $M= 38$, $SD= 40$) correspondientes a una universidad regional que atiende población vulnerable (índice de vulnerabilidad educativa, IVE 78,8%), los cuales contestaron un cuestionario sobre aspectos relativos a la vulnerabilidad en la Educación Superior.

La muestra general se construyó mediante un sistema de muestreo aleatorio simple en el que se buscó cautelar la representación de las distintas titulaciones presentes en el caso estudiado, así como la representatividad de géneros y grupos etarios de la muestra docente.

Los criterios de inclusión fueron (a) tener la calidad de profesor de planta permanente de la Universidad; (b) desarrollar su docencia en primer año; (c) concentrar el total de su carga académica en la universidad.

Un 57% participantes tienen especialización disciplinar o formación en pedagogía universitaria. El promedio de años de experiencia docente a nivel terciario es de 10 años ($sd=6,6$).

A partir de esta muestra general se seleccionaron e invitaron a 10 docentes para realizar entrevistas en profundidad atendiendo a un criterio de representatividad de las facultades presentes en la universidad. El mayor porcentaje de la muestra se concentra entre los 40 a 49 años de edad. En general, son docentes que cuentan con grados de especialización y posgrados en nivel de máster y doctorados, con un fuerte énfasis en la especialidad, del total de consultados el 57% declara poseer un grado académico asociado a su disciplina y contar con formación asociada a temas de docencia o pedagógica el resto de la muestra se encuentra en proceso de formación de posgrado (43%).

Respecto de los años de docencia, el mayor porcentaje se encuentra concentrado mayoritariamente entre los 5 a 15 años de experiencia docente en la ES. Respecto de la composición de género, los participantes dan cuenta de un 60% de hombres y un 42% de mujeres, la distribución de los participantes por Facultad se organiza de manera homogénea existiendo una representación equilibrada entre las nueve Facultades

De manera complementaria, y para dar cuenta de aspectos compartidos de la representación de la vulnerabilidad, también fueron invitados otros 10 docentes a participar de un grupo focal. En términos generales se consideraron los mismos criterios para conformación de la muestra.

2.2. Instrumentos

Cuestionario. Para poder dar cuenta de las representaciones y creencias en torno a la vulnerabilidad social en contextos universitarios se aplicó un cuestionario on-line con preguntas abiertas y de selección múltiple.

Ejemplo de preguntas: ¿con cuáles de estos conceptos vincula el término "vulnerabilidad"? (cerrada); ¿cuáles son las estrategias pedagógicas que utiliza en su desempeño profesional para trabajar con estudiantes en situación de vulnerabilidad? (Abierta) el instrumento constó de siete preguntas

Entrevista en profundidad. Para profundizar en la representación de vulnerabilidad se realizaron 10 entrevistas en profundidad. Siguiendo un guión semiestructurado que abordaba los siguientes aspectos: concepto de la vulnerabilidad, factores asociados a dicha condición.

Grupo focal. Para dar cuenta de los elementos compartidos colectivamente respecto a la vulnerabilidad, el grupo focal se estructuró en torno a los mismo dos ejes: concepto y factores de la vulnerabilidad. Todos los instrumentos fueron sometidos a validación de jueces expertos (10 jueces) que se pronunciaron respecto a la validez de contenido de los instrumentos (Tristán-López, 2008).

2.3 Procedimientos

En todos los casos, la toma de datos se adecuó a los estándares éticos de este tipo de investigaciones, asegurando a través de sendos consentimientos informados, la confidencialidad de los datos recogidos.

La aplicación del *cuestionario* se realizó de manera telemática obteniendo una tasa de respuesta de 85% (% (n=102) de la muestra inicial (n=120). Para ello se utilizó un sistema personalizado a través de un software de survey on line.

Las *entrevistas* fueron realizadas de manera individual y en ambientes adecuados que permitieran la tranquilidad necesaria para poder tener una conversación sin interrupciones y sin presiones. El tiempo promedio de las entrevistas fue de 50 minutos. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas verbatim por el investigador principal del proyecto. Durante la entrevista se buscó satisfacer los criterios sugeridos por (Flick, 2009) ausencia de dirección, especificidad, amplitud y la profundidad y el contexto personal mostrados por el entrevistado. Por su parte, el *grupo focal* fue realizado en un espacio adecuado en términos de confort y fue registrado en audio e igualmente, transcrito verbatim.

2.4. Procedimientos analíticos

Con los resultados obtenidos en los distintos instrumentos, se buscó establecer similitudes y diferencias de las creencias de los docentes en torno al concepto de vulnerabilidad y los factores que la caracterizan (Campo-Redondo & Reverol, 2009; Trinidad, Carrero, & Soriano, 2005).

Complementariamente, se realizó un proceso de triangulación de fuentes de información que consideró la triangulación de la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo, sistematizando los resultados sobre la base de las categorías pre

establecidas y emergentes en el cuestionario, con el objeto de identificar el discurso de los docentes sobre el concepto de vulnerabilidad y desde allí generar nuevos procesos interpretativos para indagar los resultados generados por los sujetos participantes, las textualidades obtenidas y utilizadas en este texto son identificadas entre paréntesis con números consecutivos que representan al sujeto entrevistado y con un número que indica la entrada realizada en la entrevista.

3. Resultados

3.1 ¿Quiénes son los estudiantes vulnerables?

Para los docentes de la muestra, la noción de vulnerabilidad se asocia en un primer análisis al concepto de pobreza. Un 43,7% de los participantes establece esta relación mientras que el 36,9% lo vincula al concepto de *riesgo* y un 11,7% al concepto de *marginalidad*. Un análisis más específico/fino muestra que los docentes relacionan consistentemente la vulnerabilidad a los conceptos de ruralidad, pobreza y riesgo.

Dicho de otro modo, la condición de vulnerabilidad se asocia a poblaciones expuestas a situaciones de ruralidad caracterizada por altos niveles de pobreza y expuesta a un mayor riesgo de fracaso y abandono de la vida universitaria.

En términos generales, la vinculación entre ruralidad, pobreza y riesgo para los consultados, es clave para el desarrollo de situaciones de vulnerabilidad en sus estudiantes, y en consecuencia, parte constitutiva de sus representaciones y conceptualizaciones en torno al tema.

Los resultados dan cuenta de que el concepto "carencia" es un atributo asignado a la vulnerabilidad. Sin embargo, esta carencia posee varios significados en algunos casos se le asigna un atributo que va más allá de lo económico y social asociándola a carencias de orden "espiritual" (sic), emocional, y cognitivo, en la construcción del concepto se establece una relación entre la condición de carencia de los sujetos y las situaciones generadas por el entorno expresadas en la organización social, política y las redes de apoyo. Lo anterior da cuenta de una aproximación confusa en torno al concepto.

Un último, el aspecto que surge de los resultados se vincula a la dimensión étnico cultural. Esta surge como un aspecto fuertemente asociado a la definición del concepto vulnerabilidad estableciéndose una relación casi directa entre el hecho de ser indígena y la situación de riesgo y fracaso o abandono.

En síntesis, para los docentes consultados, ser un estudiante vulnerable significa básicamente una persona en situación de riesgo lo que se ve acrecentado por los aspectos intervinientes de pobreza, nivel socioeconómico, territorio y condición étnico cultural.

3.2. Características de los estudiantes

vulnerables

La caracterización del estudiante vulnerable, según los docentes entrevistados, se vincula a sujetos con bajos niveles socioeconómicos, fundamentalmente pobres con trayectorias escolares precarias vinculadas a la educación pública. Para los docentes de la muestra, los estudiantes vulnerables, presentan bajos niveles de desarrollo de competencias que les impide, hacerse cargo o responder a las demandas que les plantea el mundo universitario. Esto estudiantes son percibidos con un alto grado de exposición al fracaso en su vida tanto en el plano afectivo personal como académico.

Un elemento a considerar es que la expresión más evidente de esta condición de vulnerabilidad se expresa a través de un lenguaje, el cual no es funcional al trabajo académico

"..., adolece de ciertas competencias para insertarse de manera adecuada y exitosa en el mundo universitario. Una de las características más notables o más observables desde mi punto de vista, es el analfabetismo universitario, vale decir, los estudiantes no son capaces de integrarse de manera adecuada en el lenguaje académico" (2:4)

Un aspecto mencionado por varios de los consultados se vincula a identificar una dimensión de carácter emocional, psicológica que rompe con la mirada vinculada a los temas de orden económico. Llama la atención en la revisión de los resultados la dimensión "moral" que incorporan los docentes en el análisis del concepto vulnerabilidad vinculandola a una carencia moral y espiritual que le impediría acceder a los códigos propuestos por la Universidad.

Yo creo que los estudiantes también están desprovistos de poder alimentar esa dimensión [desarrollo "espiritual" y "moral" (8:4)] y esto los lleva a prácticas sociales tales como "uso abusivo de alcohol, de drogas" que aumentan su riesgo de fracaso académico (cf. entrevista 2).

Entre los conceptos utilizados por los docentes para referirse a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, surgen una serie de atributos asignados a los sujetos, éstos se habían detectado ya en el levantamiento realizado por el cuestionario aplicado y descrito. Por ejemplo, los docentes indican que un atributo característico de la vulnerabilidad y, que la define, es la situación de riesgo a la que se encuentra expuesto el sujeto vulnerable, sin embargo, cuando este riesgo se encuentra asociado a una situación socioeducativa este riesgo aumenta exponencialmente.

En este sentido, las trayectorias escolares previas y el precario manejo del idioma, entendiéndose por esto las competencias comunicativas fundamentales, aumentan las posibilidades de fracaso (éxito académico, abandono, egreso oportuno) de igual modo esta misma idea se expresa a través del concepto de "acceso a los códigos académicos" vertido por los docentes en sus conversaciones. Aparentemente el acceso a la vida universitaria, se vincula con la capacidad que el sujeto posee para adaptarse a las nuevas demandas del entorno universitario y que,

eventualmente, le permiten persistir en su objetivo de formarse profesionalmente. Del mismo modo, aparece la noción de exclusión de estos estudiantes del conocimiento y la cultura, asumido desde una visión erudita y restrictiva. En este sentido, llama la atención que no se valora una riqueza cultural, construida al alero del diálogo de saberes desarrollado en las propias comunidades Mapuches a las que pertenecen.

"les pregunto si ellas han ido alguna vez a ver teatro, a ver cine, a una, aún recital, pero pongo qué recital, si ha escuchado música clásica también qué lectura está ella en este minuto llevando en casa o el transcurso de su...en la micro, en el bus qué se yo, y no aparece, nada de...teatro, este año nuevamente sólo dos alumnas de las 43 alumnas habían ido a ver una obra de teatro y ellas son todas con cuarto medio. Sí algo de lectura de teatro, pero que no es lo mismo. Y de música clásica, aquí nada...nada. Entonces eso llama mucho la atención." (10:2)

3.3. Creencias asociadas a la vulnerabilidad

Respecto de las creencias del docente en torno al tema, es posible señalar que gran parte de ellas se construyen desde el reconocimiento del estudiante como un sujeto que posee ciertas potencialidades para su desarrollo. Sin embargo, éstas se encuentran fuertemente condicionadas por los déficits acumulados que el estudiante trae consigo al momento de iniciar su vida universitaria y se vinculan de manera recurrente al proceso de escolarización vivido en la secundaria y se expresa en lo que ellos denominan "vacíos de contenidos y habilidades".

Un aspecto coincidente en los docentes participantes, es la evidente estigmatización que se construye respecto de este colectivo de estudiantes y, según lo expresado, muchas veces deslinda en el prejuicio. Estos estudiantes "no alcanzan los niveles demandados porque son vulnerables" o "estos estudiantes presentan serias dificultades y la Universidad no es para ellos", llegando incluso a hablar de "darwinismo social" y "determinismo" (8:3)

Otro aspecto recurrente en el discurso es la visión crítica a un tipo de respuesta generada por un conjunto de docentes, que se vincula a un paternalismo y asistencialismo orientado a generar procesos compensatorios que, en algunas ocasiones, se expresan en la generación de facilidades, las cuales no necesariamente resuelven el problema de base asociado al déficit de contenidos y habilidades que poseen los estudiantes.

Los participantes reconocen serios déficits de sus propias conceptualizaciones y conocimiento para abordar la problemática que identifican. Para ellos, gran parte de las bajas expectativas que los profesores poseen respecto de sus estudiantes, ocultan limitaciones objetivas de los académicos por generar respuestas efectivas y creativas para este grupo de estudiantes traspasando la responsabilidad de los resultados al propio estudiante.

"Es difícil entender, o definir el concepto en realidad. ...los chicos vulnerables en términos de falencia dirían yo, [sic], vienen con eso, con una impronta de menos recursos... tienen menos posibilidad de acceder a los conocimientos o a lograr metas o a lo que se les pide en la universidad, por lo mismo". (3:1)

Finalmente, y en la misma línea de prejuicio, los participantes del estudio atribuyen a estos estudiantes una falta de interés por los estudios. Esta causa se relaciona fuertemente con la pérdida de sentido y desvalorización de la formación profesional a este respecto. Muchas de estas situaciones son el resultado de las características individuales o de personalidad de los estudiantes expresados en conceptos de autoestima, optimismo, autocontrol, confianza en las capacidades y perseverancia. (Canales 2009)

"...Los chicos vulnerables en términos de falencia diría yo, vienen con eso, con una impronta de menos recursos en todas esas áreas, y son más vulnerables porque están más expuestos, probablemente tienen menos posibilidad de acceder a los conocimientos o a lograr metas o a lo que se les pide en la universidad, por lo mismo." (3:3)

4. Conclusiones

El estudio se propuso indagar en las creencias y representaciones de los docentes universitarios sobre la noción de vulnerabilidad y a partir de ello sugerir orientaciones respecto de las prácticas de apoyo que ponen en juego los profesores durante el proceso académico de sus estudiantes.

En términos generales, los resultados obtenidos muestran una conceptualización de la vulnerabilidad coincidente con lo reportado por la literatura donde se asocia el concepto de vulnerabilidad a situaciones de exclusión que generan riesgos (Cordera et al., 2009; Perona et al., 2008; Udaya et al., 2000).

Sin embargo, al profundizar el análisis se advierte que la situación de vulnerabilidad vista desde las creencias y representaciones de los docentes, no sería una condición transitoria que afecte, en este caso, al estudiante sino más bien un atributo permanente. Esta atribución permanente estaría asociada a ciertos elementos sociales y culturales: las condiciones de pobreza, marginalidad, ruralidad y origen étnico de los estudiantes que ingresan a la universidad.

Para los participantes, los elementos identificados incidirán de manera directa en el desarrollo de la trayectoria académica en la universidad exponiendo a los estudiantes a un mayor riesgo al fracaso y el abandono.

La expresión típica de esta situación serían las carencias a nivel lingüístico que impiden el acceso a la educación universitaria, tanto por una baja disponibilidad léxica en general, como en las carencias a nivel de tecnolector. Para los docentes la situación de vulnerabilidad de los estudiantes, es coincidente con el tipo de establecimiento donde

desarrolló su trayectoria escolar y que condiciona las expectativas futuras de éxitos en la Educación Superior (Rosas & Santa Cruz, 2013).

Entre los elementos claves de la representación de la vulnerabilidad destacan aspectos de orden étnico, territorial y de ingreso económico. Estos factores dan cuenta de una situación de alto riesgo que expone a los estudiantes a eventuales situaciones de fracaso y abandono de la vida universitaria (Canales & De Los Ríos, 2009).

Estos factores, en la representación de los académicos participantes, serían los responsables de los escasos desarrollos de habilidades y capacidades objetivas para hacerse cargo de los desafíos que surgen del ingreso a la Universidad. Ello generaría una situación de significativa precariedad que aumenta, según estos docentes, las posibilidades reales de fracaso o abandono de la vida universitaria. La explicación de causalidad en este caso se vehicula a través de la incidencia de estos factores sobre las competencias lingüísticas de los alumnos (disponibilidad léxica y manejo tecnolector) que median los aprendizajes universitarios.

Los docentes, a lo largo de su reflexión, atribuyen, a sus estudiantes la condición de vulnerabilidad como un rasgo esencial y permanente. En general hablan de un "estudiante vulnerable". Esta atribución estable en el estudiante da pie para considerar esta característica como algo que muy difícilmente puede ser modificada.

Lo anterior contrasta con los desarrollos respecto del concepto de vulnerabilidad que subrayan que no es la persona, por sí misma, "vulnerable", sino que se encuentra en "situación de vulnerabilidad" principalmente por dimensiones económicas, familiares, educativas, entre otras. Mariño y Fernández (2001), Navarrete (2007), Salvà (2009), Schallock (2009), Subirats (2006) et al. (2006), Tezanos (2001) o Van Houten y Jacobs (2005).

Por sobre las propuestas orientadas al trabajo de inclusión y diversidad desarrollados por las instituciones y la política pública, estos académicos mantienen relatos que proyectan sobre los estudiantes imágenes negativas de desesperanza que eventualmente tienden a perpetuar la situación de vulnerabilización de la que provienen los estudiantes (Benson & Kirkpatrick, 2009; Mcwhirter & Mcwhirter, 2008). Lo anterior deja entrever, que, frente a este universo de situaciones adversas, se tienda a generar respuestas paternalistas y asistencialistas. Este tipo de respuestas buscan generar soportes de tipo instrumental, es decir, apoyos para solucionar un problema concreto, contraposición a la generación de ayudas de carácter ejecutivo (Stuart A. Karabenick & Dembo, 2011), donde el estudiante adquiere herramientas para afrontar de mejor manera este y otras dificultades similares. Da pie también a respuestas de tipo emocional ("querer a los estudiantes") para compensar apoyos académicos que ya desde un principio se saben que serán insuficientes para desempeñarse adecuadamente en sus estudios universitarios. Así, ser pobre, indígena y habitar sectores rurales es una

condición que condiciona casi inexorablemente las expectativas de éxito (Cf. Singh, Eghdami, & Singh, 2014).

Finalmente, si bien no se puede establecer de manera concluyente con este estudio el peso o influencia directa de las representaciones de los docentes respecto de sus estudiantes vulnerables en torno a las expectativas de éxito o fracaso, si permite alertar a las instituciones de educación superior para avanzar en el proceso de formación de sus equipos docentes poniendo énfasis en la generación de competencias que les permita desarrollar prácticas en el aula y fuera de ellas orientadas al fomento de estrategias de carácter ejecutivo.

Se trata, por lo tanto, de considerar de manera realista las características reales de ingreso de los estudiantes y avanzar desde allí para cubrir la brecha con los perfiles de egreso definidos para las distintas titulaciones.

Agradecimientos

El presente estudio fue financiado con el apoyo de la Comisión Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología (Conicyt-Chile) a través del Proyecto Fondecyt Regular 1181159

Referencias bibliográficas

ABRIC, J. C. (2001). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris: Presses Universitaires de France.

ARDITTI, J. A. (2015). Situating Vulnerability in Research : Implications for Researcher Transformation and Methodological Innovation Situating Vulnerability in Research : Implications for Researcher. *The Qualitative Report*, 20(10), 1568-1575.

ARISTEGUI, I., BELOKI, U., DÍEZ, e., & SILVESTRE, M. (2017). Vulnerabilidad social percibida en contexto de crisis económica. *Revista Española de Sociología.*, 26(3), 17-39. doi:10.22325/fes/res.2017.33

BARRIENTOS-ORADINI, N., & ARAYA-CASTILLO, L. (2018). Educación Superior en Chile: Una Visión Sistémica. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 10, 80-109.

BATISTA, A., CARVALHO-SILVA, H., & ALVES, L. (2018). Família, escola, território vulnerável / Family, school, vulnerable areas. 2018, 7(1). doi:10.18676/cadernoscenpec.v7i1.377

BENSON, J. E., & KIRKPATRICK, M. (2009). Adolescent Family Context and Adult Identity Formation. *Journal of Family Issues*, 30(9), 1265-1286. doi:10.1177/0192513X09332967

BERNASCONI, A. (2014). *La educación superior de Chile desarrollo y crisis*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

BIGGS, J., & TANG, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University - What the Student Does*. Glasgow: Mc Graw-Hill.

CAMPO-REDONDO, M., & REVEROL, C. L. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54.

CANALES, A. (2016). Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: el rol de factores académicos y no académicos. *Calidad en la educación*(44), 129-157. doi:10.4067/S0718-45652016000100006

CANALES, A., & DE LOS RÍOS, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. *Calidad en la educación*, 30(Julio), 50-83. doi:10.31619/caledu.n30.173

CHESTERS, J., & WATSON, L. (2013). Understanding the persistence of inequality in higher education: evidence from Australia. *Journal of Education Policy*, 28(2), 198-215. doi:10.1080/02680939.2012.694481

CORDERA, R., RAMIREZ KURI, P., & ZICCARDI, A. (2009). *Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI* (Vol. 45). México: Siglo XXI.

CORTEZ QUEVEDO, C., FUENTES QUELIN, V., VILLABLANCA ORTIZ, I., & GUZMÁN, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97-113. doi:10.4067/S0718-07052013000200007

DÍAZ PERALTA, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, XXXIV(2), 65-86. doi:10.4067/S0718-07052008000200004

ESPINOZA, O., & GONZÁLEZ, L. E. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. In A. Bernasconi (Ed.), *Educación Superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* (pp. 517-579). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

FLICK, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.

GONZÁLEZ, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 371-408). Santiago: Ediciones UC.

JURADO DE LOS SANTOS, P., OLMOS RUEDA, P., & PÉREZ ROMERO, A. (2015). Vulnerable youth in training programs for employment. *Educar*, 51(1), 211-211. doi:10.5565/rev/educar.648

KARABENICK, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary educational psychology*, 28(1), 37-58. doi:10.1016/S0361-476X(02)00012-7

KARABENICK, S. A., & DEMBO, M. H. (2011). Understanding facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*. doi:10.1002/tl.442

LARRAÑAGA, O., CABEZAS, G., & DUSSAILLANT, F. (2013). Estudio de la educación técnico profesional. *Santiago: PNUD*.

LEAL, A., & ROLANDO, M. (2018). *Acceso a Educación Superior en Chile 2017. Análisis cohorte de egresados de enseñanza media 2012 a 2016*. Santiago: Ministerio de Educación, Chile.

LOPEZ VILLAFAÑA, L., & BELTRÁN SOLACHE, A. (2017). La deserción en estudiantes de educación superior: tres percepciones en estudio, alumnos, docentes y padres de familia. *Pistas Educativas*, 39(126), 143-159.

MARIÑO MENÉNDEZ, F. M., & FERNÁNDEZ LIESA, C. R. (2001). *La protección de las personas y grupos vulnerables en el derecho europeo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Publicaciones.

MATUS, O., LANDA, V., KUHNE, W., & PAINEPAN, B. (2016). Fracaso académico en estudiantes de ingeniería desde la mirada del desarrollo personal: estudio longitudinal. *Congresos CLABES*. Retrieved from <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1126>

MAZZITELLI, C., AGUILAR, S., GUIRAO, A., & OLIVERA, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, lenguaje y sociedad*, VI(6), 265-290.

MCWHIRTER, E. H., & MCWHIRTER, B. T. (2008). Adolescent Future Expectations of Work, Education, Family, and Community. Development of a New Measure. *Youth & Society*, 40(2), 182-202.
doi:10.1177/0044118X08314257

MINEDUC. (2013). Sistemas universitarios modernos: Diversidad y calidad institucional. *Serie Evidencias*, 2(16), 1-7. Retrieved from https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N16_Sistema_Universitario.pdf

MUÑOZ, D. (2015, 12//). El 71% de alumnos municipales de la generación 2015 obtuvo menos de 500 puntos en la PSU - LA TERCERA. *La Tercera*. Retrieved from <http://www.latercera.com/noticia/el-71-de-alumnos-municipales-de-la-generacion-2015-obtuvo-menos-de-500-puntos-en-la-psu/>

NAVARRETE, L. (2007). *Jóvenes, autonomía económica y situaciones de exclusión*. Madrid: INJUVE.

OCDE. (2009). *La educación superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) / Banco Mundial.

PERONA, N., CRUCELLA, C., ROCCHI, G., & SILVA, R. (2008). *Vulnerabilidad y Exclusión social*. Paper presented at the Congreso Ciudadanía y Políticas Sociales, Universidad del BioBio, Chillán.
<http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p15.4.htm>

REYES, M., CONTRERAS, R., MIRANDA, J., & VALENZUELA, J. (2019). *Representaciones y actitudes de docentes universitarios sobre las ayudas académicas que requieren los estudiantes*. working paper. Universidad Católica de Temuco.

ROSAS, R., & SANTA CRUZ, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes: Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Santiago: Ediciones UC.

SALVÀ, F. (2009). Estrategias de innovación en la formación de personas con bajo nivel educativo: Otras miradas». In J. Tejada (Ed.), *V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo: Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo. Libro de Actas* (pp. 143-156). Madrid: Tornapunta Edicione.

SCHALOCK, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero. Revista Española sobre discapacidad Intelectual*, 40(1), 22-39. Retrieved from <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11724/Schalock.pdf>

SEBASTIÁN, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la educación*, 26(1), 84-101. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(81\)90017-1](https://doi.org/10.1016/0147-1767(81)90017-1) doi:10.1016/0147-1767(81)90017-1

SIES. (2016). *Retención de 1er año de pregrado Cohortes 2011-2015*. Retrieved from Santiago: <http://tinyurl.com/retencion2016-informe>

SINGH, S. R., EGHAMI, M. R., & SINGH, S. (2014). The Concept of Social Vulnerability : A Review from Disasters Perspectives. *International Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies*, 1(6), 71-82.

SUBIRATS, J. (Ed.) (2006). *Fragilidades vecinas: Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.

TEZANOS, J. F. (2001). Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales. El caso español (pp. 57-78): Editorial Sistema.

TRINIDAD, A., CARRERO, V., & SORIANO, R. (2005). *Teoría fundamentada" grounded theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

TRISTÁN-LÓPEZ, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37-48.

UDAYA, W., WAGLE, U., & SERVICE, C. (2000). Volver a pensar la pobreza : Definición y mediciones. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 171(171), 18-33.

VAN HOUTEN, D., & JACOBS, G. (2005). The empowerment of marginals: Strategic paradoxes. *Disability and Society*, 20(6), 641-654. doi:10.1080/09687590500249066

1. Doctor en Educación. Especialista en temas de inclusión universitaria. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco, Chile. Email: jmiranda@uct.cl

2. Doctor en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Católica del Maule.

Email: jorge.valenzuela@upla.cl

3. Doctor en Educación. Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Email: Pedro.jurado@uab.cat.es

4. Doctora en Educación. Universidad Católica de Temuco, Chile. Email: mreyesr@uct.cl

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015

Vol. 40 (Nº 36) Año 2019

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]