

5. Educación para la integración.

Comprensión de los coordinadores de programas propedéuticos universitarios sobre las expectativas y motivaciones de sus estudiantes de contexto vulnerable

Naipán Vásquez, Naiomi Odette ; Merino Leal, Isabel Berta

naiomi.naipan@usach.cl ; isamerinol@gmail.com

Facultad de Humanidades Universidad de Santiago de Chile (USACH) ; Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Central de Chile (UCN)

Resumen

El objetivo general fue conocer las interpretaciones que hacen los coordinadores de programas propedéuticos de las expectativas y motivaciones de estudiantes de contexto vulnerable en universidades inclusivas. Los objetivos específicos fueron, elucidar las interpretaciones implícitas en el discurso de los coordinadores de programas propedéuticos respecto a las expectativas y motivaciones de los estudiantes. Así mismo, describir tales interpretaciones implícitas en el discurso de los coordinadores.

La metodología es cualitativa de tipo descriptiva, con un enfoque hermenéutico. Mediante entrevistas individuales semi-estructuradas aplicadas en una muestra de 4 coordinadores de programas propedéuticos universitarios de 4 universidades inclusivas de Santiago de Chile.

Los principales resultados muestran que la comprensión de los coordinadores de las expectativas y motivaciones de estudiantes de contexto escolar vulnerable, comprendidas como esperanzas, posibilidades y oportunidades se entienden en un contexto interpretativo hermenéutico en que la ambigüedad semántica cruza todas los enunciados de sus dichos; muestra que los coordinadores tienen como premisa central de aquellas que los estudiantes disponen de variados y enriquecidos recursos personales y de algún medio – escaso y circunstancial porque no está generalizado ni institucionalizado- para ingresar a la educación terciaria, y así podrían hallarse en condición de realizar sus expectativas/motivaciones socioeducativas: Ingresar a la universidad, desarrollar la carrera, titularse, entre otros.

Palabras clave: Expectativas, motivaciones, contexto escolar vulnerable, universidades inclusivas, y programa propedéutico.

Introducción

En Chile, sólo hace 9 años aparece la crítica social explícita y colectiva al sistema educacional expresada en el movimiento estudiantil del 2006 con la denominada “revolución pingüina” y con posterioridad, con las movilizaciones universitarias del 2011. Durante el año 2006, los carteles de las marchas estudiantiles criticaron la mercantilización de la educación, por ejemplo con citas como, “contra la educación mercantil está la organización estudiantil”; “la educación no se vende”, “somos estudiantes, no clientes” (Corvalán y García-Huidobro, 2015). Consignan Corvalán y García-Huidobro (2015) que aprobándose la nueva Ley General de Educación, convenida con los partidos de derecha, esta reemplaza a la antigua ley L.O.C.E (1990), pero no incorpora las reivindicaciones estudiantiles.

Investigadores señalan que a comienzos del 2011 emerge un activo movimiento estudiantil, liderado por la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), el que ha tenido continuidad hasta el presente (Riffo, 2013). Al explicitar sus demandas reivindican la educación pública y rechazan la educación de mercado (Riffo, 2013). Precisan que más adelante, en el mes de agosto, el documento “bases para un acuerdo social por la educación chilena” del Diario Emol (2011, p.13) propone una reforma integral

que signifique una transformación estructural al actual modelo educativo chileno.

Se plantea recuperar la educación como un derecho social y humano universal, que debe ser garantizado por la Constitución Política de Chile, y que esté estructurado en base a un nuevo Sistema Nacional de Educación Pública, Gratuita, Democrática y de Calidad organizado y financiado por el Estado en todos sus niveles (Diario el ciudadano, 2011, s.p).

Se constata que cada vez con mayor intensidad, la educación universitaria es una experiencia masiva. Ingresan a ella personas de los más diversos orígenes sociales y dotados con distintos capitales culturales previos; la prueba de selección universitaria (actual, PSU) han disminuido su peso en el total del sistema; y el incremento de la oferta educacional abre expectativas para todos. La cuestión de la equidad queda entonces planteada. Un sistema que ya no padece la ilusión de la excelencia (ósea, que sabe que las pruebas de selección reflejan ventajas iniciales inmerecidas) es uno cuya única barrera de entrada son los recursos económicos de que se dispone (Orellana, 2015).

Agrega Orellana (2015) que al dejar de ser una experiencia de elites, la educación universitaria se vuelve cada vez más

heterogénea. En ella se encuentran grupos y personas con distintos niveles de capital cultural, provistos de biografías distintas. Los marcadores socioculturales, las deficiencias de alta cultura, y la distinta propensión al logro de los distintos grupos, diversifican los códigos de comunicación y hacen cada vez más difícil el proceso de enseñanza aprendizaje, que estaba tradicionalmente concebido como la transmisión de pautas y conocimientos dentro de un mismo grupo. Este es un fenómeno que está experimentando la casi totalidad del sistema de educación superior.

Precisa el autor aludido que la diversificación de las instituciones resuelve problemas de equidad en el acceso; pero plantea problemas de equidad en los resultados en la calidad de la educación que los estudiantes reciben o en el tipo de certificado, más o menos prestigioso, que obtienen. En otras palabras, no obstante la creciente diversidad del sistema, las universidades de mayor calidad siguen reclutando, en las carreras de mayor demanda, a los grupos con ventajas de origen (Orellana, 2015).

Es por esto que nacen programas que abordan tal ingreso masivo, y diverso, desde diversas estrategias en las universidades. Siendo una de ellas el programa propedéutico, el cual nace en la Universidad de Santiago de Chile, con la

finalidad de proveer el ingreso, mantención, y colaborar en el egreso de los estudiantes que ingresan la educación terciaria desde un escenario de contexto vulnerable; esto en marco de promover las lógicas de una universidad inclusiva.

Bien como señala Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012). “las instituciones debieran responsabilizarse para los efectos que pueda tener, en las experiencias de estudiantes de contexto vulnerables, el sentimiento de desventaja que ellos viven respecto de sus compañeros” (p.93).

Es por esto que, pese que la definición de vulnerabilidad y contexto vulnerable han mutado a lo largo de las décadas, tomaremos la definición de contexto vulnerable, específicamente, en el ámbito académico. Tanto, desde los tópicos que responden a la retención como deserción de los estudiantes de la institución educacional. Siendo Pineda (2009), quién señala que el egreso también es un escenario para hablar de contexto vulnerable académico.

Por otra parte, para abordar la noción de contextos vulnerables, definiremos la noción de universidad inclusiva para contextualizar la presente investigación. Según Muntaner (2010 en García-Cano, Buenestado, Gutiérrez, López y Naranjo, 2017) una universidad inclusiva es aquella que se sitúa desde la noción de

diversidad, poniendo el foco en la equidad a partir de la gama de personas, que desde su diferencia, conforman la universidad.

Respecto lo anterior, la universidad inclusiva promueve la noción de ciudadanía. Siendo Atria (2012, en Corvalán y García-Huidobro, 2015) quien la define como “la dimensión en la que nos entendemos como miembros de una misma comunidad política, de modo que nuestros intereses son comunes” (p.25).

Por lo cual, ciertos aspectos de mi vida pasan a ser responsabilidad de todos y ciertos aspectos de la vida de los demás devienen mi responsabilidad (Atria, 2015, p.171 en Corvalán y García-Huidobro, 2015). Promoviendo la meta de que la universidad inclusiva generen en sus una postura de ciudadanía, donde se asuman como parte de la comunidad y con responsabilidad en ella.

Respecto lo anterior, tomaremos el programa propedéutico, como una iniciativa que responde al criterio de universidad inclusiva.

Cabe señalar que el programa propedéutico es una iniciativa que se despliega en torno a la categoría de inclusión y la articulación de nociones de talento, mérito, y excelencia; políticas de admisión y acceso a la educación terciaria. Donde se prioriza desde el valor de meritocracia y excelencia académica (Leyton, 2017).

El discurso de inclusión propuesto por estos programas constata una desigualdad pero no la supone. Por el contrario, supone una igualdad de talento al plantear que estos están igualmente distribuidos entre los diferentes estratos sociales, posicionando a los estudiantes actuales y potenciales en una situación de igualdad frente a los sujetos que gozan ya de la legitimidad de acceder a la educación universitaria. Dicha igualdad está validada no sólo en las inteligencias de los estudiantes sino también en las capacidades agénciales –resiliencia, esfuerzo- que los programas evidencian en ellos (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012).

Cabe señalar que los programas propedéuticos ofrecen, en su mayoría:

1. Ingresar a la universidad sin consideración del puntaje que se obtengan en la PSU.
2. La posibilidad de estudiar con gratuidad absoluta.
3. Un sistema de tutorías y apoyos académicos y psicopedagógicos.
4. Un reforzamiento en lenguaje y matemáticas, y algunas habilidades que podrían ser eventualmente útiles a lo largo de la vida, junto con un importante componente vocacional, entre otros.

Es por esto, qué para conocer las interpretaciones de los coordinadores de programas propedéuticos de las universidades inclusivas sobre las

expectativas y motivaciones de sus estudiantes de contexto vulnerables, es crucial delimitar estas dos últimas.

Pese que la definición de motivación, ha variado en el tiempo y según enfoque de estudio. Steinmann, Bosch y Aiassa (2013), la definen como una compleja interrelación de componentes cognitivos, afectivos, sociales y de carácter académico que se encuentran involucrados y que, de una manera, tienen que ver con las actuaciones de los estudiantes y de los profesores.

Mientras que Valenzuela, Muñoz, Silva-Peña, Gómez y Precht (2015) han propuesto una clasificación de tipos de motivos que sería el marco desde el cual los estudiantes otorgarían sentido a aprender en la escuela. Estos se agrupan en torno a: "a) la responsabilidad social, b) el desarrollo personal, c) la movilidad social, d) la sobrevivencia y e) el "mal menor"" (Valenzuela, Muñoz, Silva-Peña, Gómez y Precht, 2015, p.335). Son motivos que dan sentido a aprender en la escuela que contextualizan y favorecen la activación de los recursos cognitivos para aprender lo que la escuela quiere enseñar (Valenzuela, Muñoz, Silva-Peña, Gómez y Precht, 2015).

Como señalan los investigadores recién referidos se ha comprobado que tanto las expectativas de auto-eficiencia como las expectativas de control tienen un importante influjo en la motivación y el

rendimiento en el contexto académico (Valenzuela, Muñoz, Silva-Peña, Gómez y Precht, 2015).

Por otra parte, Tapia (2005) define la noción de expectativas según características que responden a ciertas tipologías en la psicología como: a) Expectativas de autoeficacia- la creencia y confianza del sujeto en su habilidad para resolver un tipo de problemas o realizar un tipo de tareas – y expectativas de resultado entendidas como la creencia o confianza del sujeto en que la realización de una determinada actividad conduce necesariamente a un resultado (Bandura, 1986 en Tapia, 2005); b) Expectativas de control -el grado en que el sujeto considera conseguir un resultado depende de él, de que con su esfuerzo y capacidad realice las acciones necesarias para que se produzca y no de factores externos a él- (Tapia y Arce, 1992 en Tapia 2005) ; c) Expectativas de consecuencias – el grado en que el sujeto considera que, si se produce un resultado, ya se deba a sí mismo o a causas ajenas al mismo, seguirán unas determinadas consecuencias- (Heckhausen, 1991 en Tapia 2005).

Objetivos

El objetivo general fue conocer las interpretaciones que hacen los coordinadores de programas propedéuticos de las expectativas y motivaciones de estudiantes de contexto

escolar vulnerable en universidades inclusivas. Los objetivos específicos fueron, elucidar las interpretaciones implícitas en el discurso de los coordinadores de programas propedéuticos respecto a las expectativas y motivaciones de los estudiantes. Así mismo, describir tales interpretaciones implícitas en el discurso de los coordinadores.

Materiales y Métodos

Se implementó un tipo de investigación, según una clasificación por objetivos, exploratoria/descriptiva con datos cualitativos. Su diseño metodológico es cualitativo y micro etnográfico ya que las preguntas de investigación serán respondida mediante un modelo cualitativo (Rodríguez, Gil y Garcia, 1996). “La finalidad de esta metodología es comprender cómo las personas experimentan, interpretan y reconstruyen los significados intersubjetivos de su cultura. Así se obtiene un conocimiento directo de la realidad social, no mediado por definiciones conceptuales u operativas, ni filtrado por instrumentos de medida” (Del Rincón, 1995, p.17).

Esto, desde un enfoque hermenéutico (Herrera, 2009), el cual es una metodología de interpretación de textos (en sus diversas formas), basándose en la comprensión de los sentidos y significados atribuidos por otros (personas, grupo, sociedad, etc); en sus diversas

expresiones, considerando sus tradiciones y horizontes culturales (Ginner, 1998). La hermenéutica nos permite reconstruir la experiencia de los demás, sus sentimientos y reacciones. Entender no es un mero acto del pensamiento del individuo sino una transposición y re-experiencia en mí del mundo del otro tal como lo encuentro en su vivencia (Ginner, 1998).

La información se recolectó mediante un procedimiento de entrevistas individuales semi-estructuradas aplicadas en una muestra de 4 coordinadores de programas propedéuticos universitarios de 4 universidades inclusivas de Santiago de Chile. Las razones de selección de este procedimiento obedecen a que en la entrevista semi-estructurada se pretende más bien comprender que explicar; busca maximizar el significado; adoptada el formato de estímulo/respuesta sin esperar las respuestas objetivamente verdaderas sino subjetivamente sinceras y; obtiene con frecuencia respuestas emocionales pasando por alto la racionalidad (Blasco y Otero, 2008).

Se seleccionó la muestra de modo no probabilístico y en forma intencional, por lo cual no será representativa estadísticamente ya que no se desea hacer inferencias desde la muestra hacia la población dado que el propósito del estudio no es obtener generalizaciones a partir de los resultados sino, profundizar

en el tema desde el uso de métodos intensivos buscando acceder a las comprensiones o interpretaciones que hacen los coordinadores de programa propedéuticos de las expectativas de los propedéutas de contexto escolar vulnerable.

La muestra se constituyó por 4 coordinadores de programas propedéuticos en universidades inclusivas. Las 4 universidades se seleccionaron en virtud de: 1.-Adscribir y ejecutar el programa propedéutico basado en el modelo de UNESCO. 2.-El sentido de las políticas de admisión según sean las características sociales y académicas de los estudiantes, es decir, inclusivas.

Resultados y Discusión

RESULTADOS

Del objetivo Específico n°1:

Describir las interpretaciones de los coordinadores sobre las expectativas y motivaciones de los estudiantes sobre lo ofrecido por el programa propedéutico.

Los resultados muestran que la comprensión de los coordinadores de las expectativas y motivaciones de estudiantes de contexto escolar vulnerable, comprendidas como esperanzas, posibilidades y oportunidades se entienden en un contexto interpretativo hermenéutico en que la ambigüedad semántica cruza todos los enunciados de sus dichos, muestra que los coordinadores tienen como premisa

central de aquellas que los estudiantes disponen de variados y enriquecidos recursos personales y de algún medio – escaso y circunstancial porque no está generalizado ni institucionalizado- para ingresar a la educación terciaria, y así podrían hallarse en condición de realizar sus expectativas/motivaciones socioeducativas: Ingresar a la universidad, desarrollar la carrera, titularse, egresar e iniciarse en la vida laboral, superando a sus padres y siendo felices con el logro de sus proyectos personales.

Del Objetivo específico n° 2

Elicitar las premisas implícitas contenidas en las declaraciones de los coordinadores de programas propedéuticos, se obtuvo que:

- 1. Las posibilidades de aprendizaje de calidad en los propedéutas de contexto escolar vulnerable** superan las promesas y adquieren fuertes visos de plausibilidad.
- 2. La condición de vulnerabilidad de los propedéutas** no opera como una determinación sobre sus posibilidades y oportunidades derivadas de sus motivaciones y expectativas.
- 3. El entorno familiar de los estudiantes** mostrándose polarizado con “familias apoyadoras” y “familias no-apoyadoras” podría determinar el éxito o fracaso en las trayectorias de los propedéutas.
- Los coordinadores caracterizan **la representación del estudiante** como

talentes y precarizados y, también, dotados, discriminando con claridad lo que es responsabilidad de la sociedad y del Estado y, lo que es responsabilidad de los estudiantes en acometer sus acciones.

DISCUSIÓN

De la interpretación de las expectativas y motivaciones de los estudiantes de contexto escolar vulnerable que hacen los coordinadores de programas propedéuticos.

La comprensión de los coordinadores de las expectativas y motivaciones de estudiantes de contexto escolar vulnerable que realizaron el programa propedéutico en las 4 universidades inclusivas exploradas en este estudio, comprendidas como esperanzas, deseos, posibilidades y oportunidades se entienden en un contexto interpretativo hermenéutico en que la ambigüedad semántica cruza todas los enunciados de sus dichos, muestra que los coordinadores tienen como premisa central de sus expectativas y motivaciones que los estudiantes disponen de variados y enriquecidos recursos personales y de algún medio – escaso y circunstancial porque no está generalizado ni institucionalizado- para ingresar a la educación terciaria, el brindado por el programa propedéutico, y así podrían hallarse en condición de realizar sus expectativas/motivaciones socioeducativas: ingresar a la universidad,

desarrollar la carrera, titularse, egresar e iniciarse en la vida laboral, superando a sus padres y siendo felices con el logro de sus proyectos personales compartidos con su entorno familiar porque se lo merecen.

Es decir, los coordinadores apuestan, creen que los estudiantes provenientes de contexto escolar vulnerable que ingresan a realizar el programa propedéutico son merecedores de oportunidades -“*una ventana que se abre*”-. Sus motivaciones son recogidas por los coordinadores, - *ellos se sienten interpretados y partícipes*” y también son poderosas – “*tienen una impronta de perfeccionarse y de movilidad social que los lleva a creer que el canal para lograr esto es la educación*” sintiéndose acogidos e interpretados por el programa – “*se sienten interpretados y partícipes*”.

De las premisas implícitas contenidas en las declaraciones de los coordinadores de programas propedéuticos sobre las motivaciones y expectativas de los estudiantes.

La creciente apertura educativa se ha ido encarnando en un sujeto tipo, aquel joven que teniendo padres que no lograron acceder a la formación terciaria logra ingresar a ésta. Ellos se han denominado como primera generación en la educación superior. Según Armanet (2005) “siete de cada diez jóvenes que estudian una carrera provienen de familias

en las cuales ninguno de sus miembros tuvo esa oportunidad” (p.46). Esto refuerza la idea de una tendencia en expansión en nuestro sistema educativo. Datos más recientes señalan que de los alumnos en educación superior, un 80% pertenece a este grupo que ha logrado superar la educación de sus padres (Castillo, 2010).

En tanto se ha asumido como una de las premisas implícitas en los enunciados de los dichos expresados por los coordinadores acerca de las posibilidades de aprendizaje de calidad en los propedéutas de contexto escolar vulnerable, que estas superan las meras promesas y adquieren fuertes visos de plausibilidad, condición que es refrendada porque, la igualdad de talento supuesta, distribuida homogéneamente en los diferentes estratos sociales, en la búsqueda de la inclusividad en los programas posiciona a los estudiantes actuales y potenciales en una situación de igualdad frente a los sujetos que gozan ya de la legitimidad de acceder a la educación universitaria. Dicha igualdad está validada (...) no sólo en las inteligencias de los estudiantes sino también en las capacidades agenciales resiliencia, esfuerzo- que los programas (propedéuticos) evidencian en ellos (Leyton, 2017). Es decir, se trata de hacer efectiva la igualdad de derechos, frente a la cual, estudiantes de contextos

vulnerables y otros sin esta condición, disponen de iguales capacidades agenciales para desarrollar sus trayectorias escolares.

Otra premisa distinta inferida en los enunciados de los dichos de los coordinadores muestra que la condición de vulnerabilidad de los propedéutas no opera como una determinación sobre sus posibilidades y oportunidades derivadas de sus motivaciones y expectativas, premisa que se puede refrendar en lo sostenido por Iñigo y Ugarte (2011) en que el concepto de vulnerabilidad aparece sólo implícitamente en los discursos, el sujeto no tiene una definición de su vulnerabilidad social, ni una posición clara a respecto, a pesar de que esta idea es un referente desde el cual el sujeto significa y simboliza su accionar.

Otra premisa subyacente en el texto de los coordinadores caracteriza a **la representación del estudiante como falentes y precarizados y, también, dotados**, aludiendo respectivamente, a su formación educacional previa y, luego, a sus atributos personales *-resiliencia, disciplina, ser respetuosos, motivados y con hábitos-*discrepancia que se explica analíticamente porque las atribuciones corresponden a distintas escalas, una societal y, la otra, personal. Esta disyuntiva se puede entender en que portando el alumnado en condición vulnerable un capital distinto al que se le

enseña en sus colegios, se les imposibilita la comprensión del contenido escolar (Bourdieu, 1985; Condemarin, 2001; Ferrada, 2008 en Venegas, 2013). Por lo cual aparecen precarizados, lo cual, no se condice con la posesión de capacidades agenciales de los estudiantes, siendo dos hechos no relacionados, de lo que no existe evidencia empírica ni teórica que respalde sus nexos.

Conclusiones

I LOGRO DE OBJETIVOS

En esta investigación se alcanzaron los objetivos específicos perseguidos y que permitieron, subsidiariamente, alcanzar el objetivo general. Estos se lograron consultando mediante entrevistas semi-estructurada a 8 estudiantes de contexto vulnerable que realizaron el programa propedéutico y a 4 coordinadores que los guiaron procedentes de 4 universidades inclusivas, cuya información fue examinada mediante un análisis interpretativo semántico, lo que permitió describir las expectativas y motivaciones de los estudiantes en relación al programa propedéutico y acceder a la comprensión de las mismas por los coordinadores -pregunta central- y dilucidar las premisas subyacentes en las declaraciones de los coordinadores al respecto -pregunta secundaria-

Las descripciones y comprensiones se obtuvieron estableciendo distinciones de significado por medio de la polisemia

propia de las palabras oponiendo valores en el análisis interpretativo, lo cual, permitió distinguir diversas comprensiones sobre un mismo respecto -eje semántico- a través de los dichos o declaración de los entrevistados.

Los alcances de las respuestas obtenidas son limitados a la selección de estos actores situados en los escenarios explorados, o sea, a los estudiantes de contexto escolar vulnerable que realizaron el programa propedéutico en las 4 universidades seleccionadas -universidad de Santiago de Chile, Metropolitana de Ciencias de la Educación, Tecnológica Metropolitana y Alberto Hurtado, no obstante, la posibilidad de la transferibilidad a otros contextos socioeducativos análogos en sus características referidas a los estudiantes y las universidades, exigencia dependiente de evaluadores externos.

Debilidades del estudio, fueron la dificultad o la imposibilidad de profundizar en la recogida de la información porque cada curso/taller del programa propedéutico sólo se constituye como tal con ocasión del programa que es breve, a fines de cada 2° semestre y solo una vez por año. Fortalezas del estudio, el sustento teórico que aterriza en la contingencia sin olvidar la universalidad del conocimiento, y el tratamiento fundado de la información.

Objetivo Específico n°1: Describir las interpretaciones de los coordinadores de las expectativas y motivaciones de los estudiantes.

Interpretación situada en el contexto de la interacción social de la comunidad educativa donde se verifica el desempeño de roles de ambos actores, lo cual permitió observar el desarrollo de sus expectativas mutuas.

En sus roles directivos, los coordinadores recogen las motivaciones y expectativas de los estudiantes propedéuticos para ingresar al programa interpretándolas de acuerdo a sus presunciones básicas referidas a las características particulares de los estudiante que ingresan al programa que son provenir de contexto escolar vulnerable, tener un capital cultural distinto al enseñado, ser primera generación que ingresa a la universidad y estudiar en colegios de dependencia administrativa municipal y en colegios técnicos particular/pagados.

No habría una posición unificada, lo que re-significado puede estar mostrando que a pesar que existe un modelo que opera como un referente para la interpretación del sentido del programa propedéutico respecto del ideario que lo inspira, es ejecutado de diferentes maneras según las disposiciones valóricas de los coordinadores como de sus posiciones en el sistema socio-educativo y el de sus

respectivas universidades, lo cual, no es de sorprender en un análisis interpretativo, más extraño sería encontrar una solo voz.

Sus interpretaciones se hallan permanentemente atravesadas en sus apreciaciones por imputaciones de valor contrapuestas en la atribución de significados a los dichos según el eje de análisis/interpretación de que se trate. Por ejemplo, los perciben altamente motivados creyentes en sus habilidades personales para enfrentar desafíos y oportunidades en el mundo académico/universitario pero no completamente convencidos de sus propias capacidades de llegar a ser profesionales lo que expresa contradicción y ambigüedad.

En síntesis, en la interpretación de los coordinadores de propedéuticos sobre las expectativas y motivaciones de estudiantes que ingresan, no hay una determinación en la realidad, en el contexto, en los procesos y en las características de los estudiantes que se imponga como determinantes psicosociales que direccionen hacia un solo tipo de realización o facticidad sino que se presenta como un mundo abierto de posibilidades, positivas y negativas, las cuales están disponibles y dependen en medida importante que sean actualizadas por los propios actores sociales, los estudiantes propedéutas.

Objetivo°2: Elicitar las premisas implícitas contenidas en las

declaraciones de los coordinadores de los programas propedéuticos.

Entendemos por premisas, presupuestos que manejan los coordinadores en sus dichos, los cuales no están explicitados no apareciendo manifiestos o descritos sino subyaciendo en el texto, por lo que hay que hacerlos emerger a la superficie o nivel manifiesto, las cuales derivaron del análisis semántico polisémico de sus dichos.

Premisas implícitas en los enunciados de los dichos expresados por los coordinadores son:

1. Acerca de **las posibilidades de aprendizaje de calidad en los propedéutas de contexto escolar vulnerable**, que estas superan las meras promesas y adquieren fuertes visos de plausibilidad en ellos.
2. Que la **condición de vulnerabilidad de los propedéutas** no opera como una determinación sobre sus posibilidades y oportunidades derivadas de sus motivaciones y expectativas.
3. Que **el entorno familiar de los estudiantes propedéutas** mostrándose polarizado con “familias apoyadoras” y “familias no-apoyadoras podría determinar el éxito o fracaso en las trayectorias escolares de los propedéutas.
4. Que caracterizan **la representación del estudiante** como falentes y precarizados y, también, dotados, discriminando con claridad lo que es

responsabilidad de la sociedad y del Estado y, lo que es responsabilidad de los estudiantes en acometer sus acciones.

En síntesis, la comprensión de los coordinadores de las expectativas y motivaciones de estudiantes de contexto escolar vulnerable que realizaron el programa propedéutico en las 4 universidades inclusivas exploradas en este estudio, comprendidas como esperanzas, deseos, posibilidades y oportunidades se entienden en un contexto interpretativo hermenéutico en que la ambigüedad y contrariedad semántica cruza todas los enunciados de sus dichos, mostrando los coordinadores que los estudiantes disponen de variados y enriquecidos recursos personales y de algún medio –escaso y circunstancial porque no está generalizado no siendo parte de políticas públicas de inclusión- para ingresar a la educación terciaria, particularmente el brindado por el programa propedéutico, y así podrían hallarse en condición de realizar sus expectativas/motivaciones socioeducativas: ingresar a la universidad, desarrollar la carrera ,titularse, egresar e iniciarse en la vida laboral ,superando a sus padres y siendo felices con el logro de sus proyectos personales compartidos con su entorno familiar porque se lo merecen.

Bibliografía

- Armanet, P. (2005). Formación

- universitaria para el siglo XXI. *Revista serie en foco*, (44) 1-9. Recuperado de: http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/09052005141513.pdf
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Revista Nure investigación*, (33), Recuperado de: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408>
- Brunner, J., Scheele, J. y Salazar, F. (2012). Programas de inserción y apoyo académico. Boletín político-15 PPES (Programa de políticas de educación superior), Agosto.
- Caputo, L. y Palau, M. (2004). *Resultados del estudio "juventud y exclusión social": Conceptos, hipótesis y conocimientos interpretativos de la condición juvenil*. Buenos Aires, Argentina: BASE Investigaciones Sociales.
- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en la educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Revista Calidad en la educación*, (32), 44-76. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3731095>
- Corvalán, J. y García-Huidobro, J. (2015). *La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación*. Cuaderno de educación N° 66. Recuperado de: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_4.pdf
- Del Rincón, D. y Agustín, J. (1995). *Técnicas de Investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Editorial Dickinson.
- Diario el ciudadano. (2011). *Las bases para un acuerdo social por la educación Chilena*. Recuperado de: <https://www.elciudadano.cl/educacion/las-bases-para-un-acuerdo-social-por-la-educacion-chilena/07/31/tos/archivos/2011/08/01/20110801222821.pdf>
- Diario Emol. (2011). *Bases para un acuerdo social por la educación chilena*. Recuperado de: http://www.emol.com/documentos/archivos/2011/08/01/20110801222821.pdf.am/handle/2183/6952/RGP_9-17.pdf?sequence=1
- Diario Emol. (2011). *Bases para un acuerdo social por la educación chilena*. Recuperado de: http://www.emol.com/documentos/archivos/2011/08/01/20110801222821.pdf.am/handle/2183/6952/RGP_9-17.pdf?sequence=1

- Echeverría, R. (1997). *El búho de Minerva: Introducción a la filosofía moderna*. Santiago, Chile: J. C. Sáez.
- García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., López, M. y Naranjo, A. (2017). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria: ¿Qué es una universidad inclusiva?* Recuperado de: <https://www.uco.es/servicios/sad/docs/ApuntesInclusion2017.pdf>
- Geertz, C., Clifford, J. y Reynoso, C. (2003). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona, España: Gedisa.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Giner, S., Lamo, E. y Torres, C. (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid, España: Alianza editorial.
- González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8(7), 247-258. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstre>
- Hans-George, G. (1984). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones.
- Herrera, J. (2009). La comprensión de lo social: Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. *Revista pedagogía y saberes* (32), 125-132. Recuperado de: revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/754/728
- Iñigo, I. y Ugarte, A. (2011). Trayectorias de vulnerabilidad: Subjetividad y significaciones sociales en tácticas de enfrentamiento de crisis socioeconómica en familias de la Región Metropolitana. En Artega, C. (Presidencia). *Mediaciones subjetivas en tácticas de enfrentamiento del riesgo, de miembro no jefes de hogar, pertenecientes a familiar vulnerables urbanas de la Región Metropolitana*. Congreso llevado a cabo en VI Congreso Chileno de Sociología y Encuentro Pre- ALAS Chile, Valparaíso, Chile.
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de una investigación. *Revista calidad en la educación*, (37), 61-97. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n37/art03.pdf>
- Leyton, D. (2017). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior: Potencialidades y desafíos. *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile*, (3), 11-27. Recuperado de:

- http://www.piees.cl/wpcontent/uploads/2017/03/511.022_leyt_on.pdf
- LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza No 18.962) promulgada en 1990.
- Orellana, V. (2015). *Calidad de la educación superior: Elementos para una interpretación sociológica*. (Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Reynoso, C. (2015). *Corrientes teóricas en antropología: Perspectivas desde el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Colección complejidad humana.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica*. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica de España.
- Riffo, M. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Revista Latinoamericana*, 12 (36), 223-240. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682013000300010
- Rodríguez, G., Gil, J. Y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Steinmann, A., Bosch, B. y Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencia en la universidad. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 585-598. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774012.pdf>
- Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario MEVAS. *Revista psicothemas*, 17(3), 404-411. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/72/7/72717307/>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V. y Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351-361. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art21.pdf>
- Venegas, C. (2013). Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 12(23), 47-59. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243128148003.pdf>