PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAGISTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

# PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL ACERCA DEL RIESGO ACADÉMICO DE DESERCIÓN EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

por

JILL TATIANA HERREROS SOTO

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Magíster en Educación, mención dificultades de aprendizaje

Profesor guía: Daniela Véliz Calderón

Octubre, 2018

Santiago, Chile

Esta investigación ha sido desarrollada con el apoyo de la Beca Conicyt para Profesionales de la Educación.

©2018, Jill Tatiana Herreros Soto

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

# TABLA DE CONTENIDOS


**I RESUMEN....4**

**II ABSTRACT....5**

**III INTRODUCCIÓN....6**

**IV ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN....12**

*IV.1.1 Aseguramiento de la calidad de enseñanza: Reforma de educación superior...12*
*IV.1.2 Acceso a la educación superior....15*
*IV.1.3 Deserción estudiantil....17*

**TABLA 1: CATEGORÍAS DE CAUSAS DE LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL....18**

*IV.1.4 Retención estudiantil....19*
*IV.1.5 Percepción del rendimiento académico 24*
*IV.1.6 Autoconcepto y rendimiento académico....25*
*IV.1.7 Trastorno de déficit atencional y rendimiento académico en educación superior 29*
*IV.1.8 Programas de retención y rendimiento académico....33*

**V PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN....35**

**VI OBJETIVOS....35**

*VI.1.1 Objetivo general:....35*
*VI.1.2 Objetivos específicos:....35*

**VII METODOLOGÍA....36**

*VII.1.1 Antecedentes de la universidad en estudio 36*
*VII.1.2 Tipo de investigación....41*
*VII.1.3 Paradigma: Constructivista....41*
*VII.1.4 Tradición: Estudio de caso....43*
*Objeto de estudio:....44*
*Sujetos de estudio:....44*
*VII.1.5 Rol del investigador y criterios de rigor 44*
*VII.1.6 Tipo de Muestreo....45*
*VII.1.7 Estrategia de acceso....46*
*VII.1.8 Técnica de recolección de datos..47*
*VII.1.9 Técnica de análisis de datos....48*

**VIII RESULTADOS....50**

*VIII.1.1 Creencias del desempeño académico desde aspectos personales....50*
*VIII.1.2 Creencias del desempeño académico desde los apoyos recibidos en la universidad 55*

**IX CONCLUSIONES.... 58**

**X DISCUSIÓN.... 66**

**XI AGRADECIMIENTOS.... 68**

**XII REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.... 69**

**XIII ANEXOS.... 74**

*XIII.1.1 Anexo 1: Consentimiento informado para realizar el estudio en la universidad privada.... 74*
*XIII.1.2 Anexo 2: Consentimiento informado para entrevistas.... 76*
*XIII.1.3 Anexo 3: Pauta de entrevista a estudiantes 78*
*XIII.1.4 Anexo 4: Matriz de dimensiones utilizadas en codificación de las entrevistas..80*
*XIII.1.5 Anexo 5: Tabla de frecuencia de segmentos codificados de dimensión Creencias de su desempeño académico desde aspectos personales, subdimensión de primer orden antecedentes académicos previos.... 81*
*XIII.1.6 Anexo 6: Tabla de frecuencia de segmentos codificados de dimensión Creencias de su desempeño académico desde aspectos personales, subdimensión de primer orden antecedentes académicos actuales en la universidad.... 82*
*XIII.1.7 Anexo 7: Tabla de frecuencia de segmentos codificados de dimensión Creencias de su desempeño académico desde los apoyos recibidos en la universidad. Subdimensión de primer orden Universidad como institución y Docentes de la universidad.... 83*
*XIII.1.8 ANEXO 8: PERCEPCIÓN DE LAS ESTUDIANTES FRENTE AL RIESGO ACADÉMICO: MAPA DE RELACIÓN E INFLUENCIAS DE LAS DIMENSIONES.... 84*

# I RESUMEN

El presente estudio de caso es desarrollado en la Escuela de Educación diferencial de una Universidad privada en Chile, el cual busca comprender las percepciones de las estudiantes de educación diferencial de primer año, en cuanto a su riesgo académico en el contexto del programa de retención de la universidad a través de entrevistas a once participantes. Dichas estudiantes corresponden al 23,4% con mayor riesgo académico de deserción de la cohorte diurna del año 2016. Además, representan la última generación de la universidad en ingresar sin sistema de selección, antes de que comiencen a regir las nuevas condiciones y exigencias de la Ley Nº20.903, en cuanto a la formación inicial docente, en el que el ingreso de estudiantes a carreras de pedagogía será cada vez menor. A lo anterior se añade que esta es una de las carreras más significativas para la Facultad de Educación de la universidad por la alta cantidad de matrículas y por la exitosa trayectoria de acreditaciones de la carrera. En este contexto, es relevante develar los detalles de los riesgos de la deserción, a través de la metodología de investigación cualitativa como estudio de caso, en el que las estudiantes detallan sus percepciones a través de entrevistas semiestructuradas, señalando que los aspectos emocionales previos a la universidad y las dificultades en la adaptación al cambio en su primer año académico, son los ámbitos más influyentes en su rendimiento académico, y, por ende, en el riesgo de desertar. Aun así, existe un locus interno desarrollado que les permite hacerse responsables de sus decisiones académicas. Además, se vislumbran características de necesidades educativas especiales transitorias, aspecto no evidenciado en la literatura como antecedente de deserción en la educación superior, lo cual marca precedentes para futuros estudios sobre el tema.

*Palabras claves:* Educación diferencial, universidad privada, deserción, rendimiento académico, retención.

## II ABSTRACT

The present case study is developed in the School of Special Education of a private university in Chile, which seeks to understand the perceptions of first year students of Special Education, in terms of their academic risk in the context of a program of retention of the university through interviews with eleven participants. These students correspond to the 23.4% with higher academic risk of attrition of the day time cohort of 2016. In addition, they represent the last cohort of the university to enter without an admission process, before began to govern the new conditions and requirements of the Law Nº20.903, regarding the initial teacher training, in which the enrollment of students to careers of pedagogy will be less and less. It is important to address that these career is significant for the School of education the university due to the high number of enrollments and for the successful accreditation process that has went through.

In this context, it is important to reveal the details of the risks of dropping out, through the qualitative research methodology as a case study, in which the students detail their perceptions through semi-structured interviews, noting that the emotional aspects prior to the university and the difficulties in adapting to change in its first academic year, are the most influential areas in its academic performance, and, therefore, in the risk of dropping out. Even so, there is a developed internal locus that allows them to take responsibility for their academic decisions. In addition, characteristics of transitory special educational needs are glimpsed, an aspect not evidenced in the literature as a history of attrition in higher education, which marks precedents for future studies on the subject.

Keywords: Special education, private university, desertion, academic performance, retention.

## III INTRODUCCIÓN

El sistema de educación terciaria en nuestro país está compuesto por Universidades (61), Institutos Profesionales (43) y Centros de Formación Técnica (48) (Servicio de información de educación superior [SIES], 2017). Particularmente las universidades se clasifican, por un lado, en estatales y privadas de elite; de las cuales 27 son parte del Consejo de Rectores (CRUCH), entendiéndose este último como "un organismo colegiado, autónomo, con personalidad jurídica de derecho público, creado por Ley el 14 de agosto de 1954, con el objetivo de coordinar la labor universitaria del país" (CRUCH 2017a). y, por otro lado, se encuentran las universidades privadas que no son parte del CRUCH (34). En total, existen 152 instituciones de Educación Superior en Chile (SIES, 2017).

La Educación Superior en nuestro país ha pasado por distintas reformas. Actualmente se encuentra en proceso de una nueva reforma de Educación superior la cual propone cambios en la institucionalidad, aseguramiento de la calidad, promoción de la equidad e inclusión y financiamiento, entre otros (presidenta de la República, 2016).

A través de los últimos años, las reformas en la educación terciaria han estado enfocadas en parte en el lucro de algunas universidades e institutos profesionales, debido a que "el sistema de control de las normas y en particular la fe pública en el uso de los recursos públicos es claramente deficitarios" (Presidenta de la República, 2016, p.11), aun cuando el lucro está prohibido por ley, existe una percepción generalizada de que esto no se cumple, es por esto que se designaron dos comisiones para investigar este hecho en los últimos dos años (presidenta de la República, 2016, p.11).

No obstante, el tema del lucro ha sido uno de los focos que ha tomado mayor importancia en las reformas en conjunto a la calidad de la enseñanza asociada a la diversidad, acceso gratuito e

inclusión de estudiantes, lo cual es validado a través de la acreditación establecida a partir de 1999, que año tras año se otorga a las instituciones tanto privadas como estatales, con el objetivo de implementar un Sistema de aseguramiento de la calidad (Comisión Nacional de Acreditación, [CNA], 2007).

A lo anterior, se suma que parte de la labor de avanzar en la calidad de la educación se basa en las mejoras de las prácticas del docente desde su formación inicial, lo que repercute en las políticas de ingreso de las universidades a las carreras de pedagogía, especialmente en las que no tenían un sistema de admisión habilitado para dichas carreras. Para fortalecer la Formación Inicial Docente (FID), es que se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en abril del año 2016, publicado en el Diario Oficial como la Ley Nº20.903.

Con la puesta en marcha del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, también llamado Ley de Carrera Docente (Nº20.903), aparecen puntos claves para las universidades privadas que tienen **ingreso universal** principalmente. Como primer punto, es necesario establecer un proceso de admisión especial para las pedagogías con nuevas exigencias académicas. Segundo, para que la universidad pueda impartir carreras de pedagogía debe contar con acreditación (Ley Nº 20.129, 2016). Tercero, en el contexto de la acreditación se deben cumplir ciertas condiciones para la calidad para la Formación Inicial Docente, estableciendo estándares pedagógicos y disciplinares elaborados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNED). Finalmente, como último punto, las universidades deben gestionar evaluaciones diagnósticas para la mejora continua de la formación que reciben los futuros docentes.

Este nuevo escenario vuelve cada vez más compleja la situación de las universidades privadas que imparten las carreras de pedagogía y, en especial, a la universidad en estudio, puesto que el acceso que antes de establecerse esta ley era de carácter universal, es decir sin ningún tipo de exigencia académica ahora los estudiantes si tendrán exigencias académicas al ingreso. Por ende, se espera que la matricula se reduzca debido a que por primera vez habrá una admisión restrictiva en este tipo de carreras. Las consecuencias de la nueva ley, más las exigencias de la acreditación, hacen que la institución ponga mayor énfasis en las políticas de retención y acompañamiento para evitar la deserción de estudiantes. Esto es aún más relevante en la Facultad de Educación, donde repercute con mayor fuerza la necesidad de mejorar la calidad de enseñanza. Es aquí donde se hace imperativo y vital propiciar programas de retención de estos estudiantes y brindar apoyo académico, ya que esta variable se configura como un aspecto importante dentro de los programas efectivos de retención estudiantil (Donoso, S., Donoso, G. & Arias, 2010).

La institución escenario de esta investigación es una universidad privada con gran cobertura nacional, la cual tiene una matrícula de 24.287 mil estudiantes aproximadamente, en siete campus distribuidos en tres sedes a lo largo del país. Actualmente está re acreditada por tres años (de un máximo de 7 años), hasta el año 2019 en las áreas obligatorias de gestión institucional y docencia de pregrado (Vicerrectoría académica, Universidad de estudio, 2015).

Los índices de retención de la universidad de este estudio en el primer año de 2015 alcanzaron el 69% en pregrado de carreras profesionales. Frente a estos datos se ubica en el quinto lugar de las universidades privadas más masivas del país, tanto por la alta cobertura total de estudiantes, como por los altos índices de retención. A modo de referencia la universidad privada que ocupa el primer

lugar de la lista presenta en cambio, una cantidad de matrícula total de 51.286 estudiantes y como índice de retención de 74% (SIES, 2016).

Analizar la retención de los estudiantes de educación superior como un aspecto a considerar dentro de las mejoras en la calidad educativa se vuelve clave para avanzar en los planes estratégicos de las instituciones, puesto que involucra diversas dimensiones las cuales guardan relación con el diseño curricular, la sustentabilidad económica y por, sobre todo, considerando las carreras de pedagogía, el impacto social. Estos factores en conjunto influyen directamente en la gestión de las universidades y en la proyección que estas pudieran tener en cuanto a la formación de futuros docentes, quienes serán los educadores de nuestra sociedad (Donoso et al., 2010).

Así como la retención tiene su relevancia, los métodos para evitar la deserción por parte de las instituciones superiores, están directamente relacionados entre sí. Frente a las variables que producen la deserción de los estudiantes en la educación superior, Ethington (1990) hace una interesante descripción de cómo las expectativas, la perseverancia, entre otras cosas, influyen en el desempeño académico de los estudiantes. Estos aspectos serán abordados con mayor profundidad en la problematización, además de las otras variables determinantes en la deserción.

Por un lado, la institución en estudio ha demostrado preocupación e intención de mejorar la retención de sus estudiantes y, en vista de este nuevo escenario, el objetivo de retener a estudiantes de pedagogía se vuelve clave para mantener una Facultad de Educación sustentable y con formación de docentes de calidad. Esta situación fue expresada por la Facultad de Educación de la institución, que implementó medidas referidas a diversos focos, donde se destacan la ***disminución de programas formativos***; en que se evaluó la sustentabilidad y pertinencia de todas las carreras de la facultad y se puso especial énfasis en las carreras de Educación Parvularia,

Pedagogía en Educación Básica, Educación Diferencial y Pedagogía en Educación Física, las cuales actualmente son las más masivas. Del mismo modo, se destaca el foco de la ***centralización de la oferta en campus***, donde se toma la decisión de dejar todas las carreras de pedagogía centralizadas en el campus de Santiago Centro para la admisión de primer año, debido a la inviabilidad de mantener la oferta académica en los otros campus (véase en antecedentes de la institución) (Dirección de Escuela de Educación Diferencial, Universidad de estudio, 2017).

En el presente estudio se quiere ahondar en el factor de rendimiento académico entendido como el conjunto de habilidades relacionados con el aprendizaje, que permiten tener un logro académico, medido mediante calificaciones que determinan la aprobación o reprobación de una asignatura en particular (Garbanzo, 2007). Dicho factor se verá como un riesgo de los estudiantes en relación a la retención de la universidad privada. Se pondrá especial foco en la carrera de Educación Diferencial, quienes representan la mayor cantidad de matrículas en régimen diurno (50 estudiantes entre hombres y mujeres) durante el año 2016, de la Facultad de Educación de la sede más importante de la universidad, debido a la alta concentración de carreras de pedagogía en dicha sede, ubicada en Santiago Centro (SC) (Dirección de Escuela de Educación Diferencial, Universidad de estudio, 2017). Al finalizar el año 2016, la carrera contaba con 50 estudiantes vigentes dentro del régimen diurno en primer año. Si bien la deserción por rendimiento académico de la carrera no alcanza índices representativos (7 estudiantes desertaron dicho año alcanzando el 14% del total), tanto la Dirección de Escuela como la Facultad de Educación, temen que esto se vuelva representativo considerando la inminente baja de matrículas desde que comienza a regir la Ley de Carrera Docente (Nº20.903), o de no afectar la retención, podría influir negativamente en

el rendimiento de los estudiantes complejizando su capacidad de titulación a tiempo (Dirección de Escuela de Educación Diferencial, Universidad de estudio, 2017).

La carrera de educación diferencial de esta institución privada, según lo presentado en su último informe de autoevaluación para su reacreditación (2016), demuestra estar conforme con su nivel de retención, sin embargo, existe una preocupación por el nuevo escenario, donde se reducirá considerablemente la matricula en el primer semestre del 2017, debido a estas nuevas exigencias anteriormente mencionadas. El objetivo es amortiguar esta baja de estudiantes, reteniendo al máximo posible las cohortes de años anteriores, por sobre todo en donde la Facultad de Educación tiene mayor influencia, **el riesgo académico** (Dirección de Escuela de Educación Diferencial, Universidad de estudio, 2017).

Para poder comprender cómo el riesgo académico afecta la retención de estudiantes de esta carrera y qué es lo que ellas esperan de la universidad como apoyo a su desempeño académico, se pretende realizar una **investigación de indagación** de carácter profundo y comprehensivo de un estudio de casos a través de una metodología cualitativa **(**Bisquerra, 2004), en el contexto del programa de retención de la universidad privada en cuestión y además, para conocer cómo la universidad podría dar respuestas frente a esta situación, la investigación se desarrollará a través de la mirada de los mismos afectados, en este caso, desde las percepciones de las estudiantes.

# IV ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

A continuación se realizará una descripción más profunda de los antecedentes relevantes dentro de esta investigación; primero se explicará en qué consiste la reforma de Educación Superior y sus implicancias en la calidad de la enseñanza; luego se expondrá cómo es el funcionamiento de la acreditación en Chile, se describirá la nueva Ley de Carrera Docente y cómo afecta a las universidades privadas con ingreso universal; se presentará la dinámica de deserción y retención, considerando los factores asociados, la importancia de lo que se entiende por percepción del riesgo académico y finalmente los programas de acompañamiento que se desarrollan para mitigar estos aspectos.

## IV.1.1 Aseguramiento de la calidad de enseñanza: Reforma de educación superior

Tal como se señaló anteriormente en la introducción, nuestro país se encuentra en procesos de una Reforma de Educación Superior, la cual fue presentada en julio del año 2016, señalando claramente la necesidad de mejorar de manera constante la calidad de la educación impartida por las instituciones de Educación Superior (Gobierno de Chile, 2016).

El sistema de acreditación se forja desde el año 1927, donde el Ministerio de Educación se separa del Ministerio de Justicia, dándole protagonismo al Estado para que este se haga cargo de la educación superior (presidenta de la República, 2016). Luego, durante el año 1967, por un lado, se impulsaron grandes cambios específicamente en la forma de ejercer la docencia y la forma de desarrollar los procesos de aprendizaje. Por otro lado, se promueve la investigación y se reorganiza la institucionalidad interna (presidenta de la República, 2016). Finalmente, a partir de 1981, se establece una contra reforma en dictadura donde se reemplaza el rol central del Estado en la supervisión del sistema por los mecanismos de mercado, lo que provoca un aumento de participación de instituciones privadas en la educación superior. Con el retorno de la democracia

el año 1990 se buscó elevar los niveles de exigencia en materia de fiscalización y aseguramiento de la calidad, pero con grandes insuficiencias y sin instituciones para ello (presidenta de la República, 2016).

En consecuencia, el aseguramiento de la calidad se manifiesta frente a la creación de una "comisión de evaluación de la calidad de programas de pregrado de instituciones autónomas de educación superior", con la tarea de poner en marcha planes experimentales de acreditación y diseñar un sistema nacional de aseguramiento de la calidad para el país (CNA, 2007). Desde entonces, para asegurar la calidad de las instituciones de educación superior en Chile, se realiza un proceso de acreditación a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

La CNA (2017) declara como visión a grandes rasgos, que contribuye al desarrollo de la calidad a través de la certificación pública de todos los procesos que promueven las instituciones de educación superior, esperando ser reconocidos nacionalmente por su excelencia y transparencia.

El desarrollo de este proceso de acreditación institucional contempla tres etapas; **Autoevaluación interna**, en el cual la institución debe realizar un análisis tanto interno como externo, identificando fortalezas y debilidades, de acuerdo a lo declarado en los objetivos y propósitos de su visión. La siguiente etapa se apoya en la **Evaluación externa** donde se certifica que la institución cuenta con los requerimientos para asegurar el desarrollo sistemático de sus propósitos. Finalmente, la última etapa se basa en el **Pronunciamiento de la comisión**. "Consiste en el juicio emitido por la Comisión en base a la ponderación de los antecedentes recabados, mediante el cual se determina acreditar o no acreditar a la institución" (Ley Nº 20.129, 2016, p. 14).

Cuando se aplican estos criterios de acreditación a las carreras en particular, se consideran las tres etapas anteriormente señaladas, más los requisitos especiales de cada carrera. En el caso de las carreras de pedagogía, los requisitos para acreditarlas están determinados en la Ley N° 20.903

(2016) donde se modifica la Ley 20.129 en el artículo 27, allí se señala que las instituciones que impartan estas carreras deben diseñar un sistema de diagnóstico determinado por el Ministerio de Educación, en el primer año, para tener información referencial; y otra evaluación, 12 meses antes del término de la carrera, para medir los estándares pedagógicos y disciplinarios que le permitan finalizar de manera integral y obtener el título profesional. Del mismo modo, las instituciones deben generar un sistema de admisión especial seleccionando a los estudiantes que cumplan los siguientes requisitos:

- Haber rendido Prueba de Selección Universitaria (PSU) o instrumento que la reemplace y rendimiento percentil 70% o superior.
- Contar con un promedio Nota de Enseñanza Media (NEM), dentro 10% superior del establecimiento educacional.
- Contar con un promedio NEM, dentro 30% superior del establecimiento educacional y haber rendido PSU ubicado en percentil 50 o superior.
- Haber participado de un programa de preparación y acceso de continuación de estudios y rendir PSU.

Considerando los requisitos de la calidad educativa, la Ley de Carrera Docente afirma que es necesario responder a las demandas de la sociedad en cuanto al otorgamiento de oportunidades necesarias para acceder a la educación terciaria y el aseguramiento de la calidad de enseñanza para los futuros docentes (Ley N° 20.903, 2016).

Junto a estos requisitos, el proyecto de Ley de educación superior asegura que se busca no solo un acceso más igualitario, sino que también mantener una retención durante todo el programa de estudio (Gobierno de Chile, 2016).

### IV.1.2 Acceso a la educación superior

Considerando la reforma de educación superior y el aseguramiento de la calidad, se asegura que al no haber un criterio único de acceso a la Educación Superior es complejo tener antecedentes sobre el diseño de procesos de acompañamiento, sobre todo en el desempeño académico de los estudiantes (Gobierno de Chile, 2016). Es necesario destacar la indicación del proyecto de ley en cuanto a la promoción de la equidad y la inclusión, para lo que se desarrollará un sistema de acceso más "amigable" con oferta académica clara, transparente y procesos justos (Gobierno de Chile, 2016). Parte de este acceso se basa en la propuesta de gratuidad como beneficio para los estudiantes. Cuando se habla de gratuidad, se refiere al proceso por el cual los estudiantes que son parte de las familias con el 60% de menores ingresos de la población (entre el primer y tercer quintil), no tienen el deber de pagar la matricula ni el arancel en su institución durante la duración formal de la carrera, proceso de gratuidad que está sujeto a la aprobación del presupuesto de 2018 (Ley Nº 20.882, 2016). "Para definir la clasificación socioeconómica de los estudiantes se considera la información entregada por los jóvenes a través del Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS) al Ministerio de Educación, datos que son validados con las bases de distintos organismos del Estado" (MINEDUC, 2017).

Los estudiantes podrán ingresar de manera gratuita a las instituciones de educación superior que cumplan con los requisitos establecidos en la Ley que se describen a continuación:

Las universidades tienen que ser estatales, privadas no estatales comprendidas en el art. N° 1 del DFL N°4 de 1981. O el caso de las privadas que estén acreditadas al 31 de diciembre de 2017 por al menos cuatro años, estas deben constituirse como personas jurídicas sin fines de lucro (Ley Nº 20.882, 2016).

Las instituciones deberán contar con "al menos el 80% de sus estudiantes de primer año, matriculados en programas de licenciaturas no conducentes a título" (Ley Nº 20.882, 2016), o carreras profesionales con licenciatura, donde el ingreso sea a través de un puntaje en la prueba de selección universitaria (PSU) ponderado promedio igual o mayor a 450 puntos, considerando de manera igualitaria los tres aspectos considerados: puntajes de las pruebas de lenguaje y comunicación y matemáticas; el puntaje de Ranking de Notas y el puntaje de Notas de Enseñanza Media (Ley Nº 20.882, 2016).

Si existen universidades "no estatales comprendidas en el art. N°1 del DFL N°4 de 1981" y privadas que no se incluyan en la categoría antes mencionada, se deberá tener un sistema de admisión que tenga por características ser objetivo, transparente, basado en los méritos de los estudiantes postulantes y que esté claramente informado a la comunidad [publicado en su página web] o adscribirse al Sistema Único de Admisión (SUA), sistema creado desde junio de 2013 por el consejo de rectores (CRUCH), cuyo objetivo es mejorar y fortalecer el proceso de admisión universitaria (CRUCH, 2017b).

Por un lado, en el caso de la realidad de la universidad privada en estudio, es evidentemente distinta. No recibe ni recibirá gratuidad puesto que no presenta las condiciones solicitadas por la ley; estar acreditada por cuatro años o más, no poseer como integrantes de la corporación o fundación universitaria sociedades comerciales con fines de lucro y considerar representantes en sus estamentos estudiantil y/o funcionario en algún órgano de gobierno superior del plantel, de acuerdo

con sus estatutos. Por otro lado, tampoco se cumplen los requisitos de admisión, ya que, tal como se ha mencionado en otras ocasiones, la universidad en estudio presenta ingreso universal en todas sus carreras hasta el 2016 (Vicerrectoría académica, Universidad de estudio, 2015).

Sin embargo, a partir del 2017, las carreras de pedagogía tendrán las mismas exigencias de la Ley de carrera docente, independiente de la institución donde se imparta, por lo tanto, la Facultad de Educación de la universidad estudiada, al pretender mantener su propuesta educativa, tiene la obligatoriedad de adscribirse a los requisitos de la Ley (Ley N° 20.903, 2016).

Estas nuevas exigencias afectan directamente en la cantidad de matrículas que tendrá la universidad, en donde de 1740 matriculados en las carreras de pedagogía el 2016, ha bajado a 358 durante el proceso de admisión del año 2017. Específicamente en la carrera de educación diferencial, en régimen diurno y en el campus de Santiago Centro (donde se desarrolla la investigación) de 50 estudiantes matriculados el año 2016, hay una caída 79.4% el año 2017. Frente a esta realidad, se hace imperativo, implementar medidas de retención de estudiantes (Decano, 2017). Para desarrollar los tipos de programas de retención existentes en el país, es relevante determinar que se entiende por deserción y retención estudiantil.

### IV.1.3 Deserción estudiantil

Finalizado los años ochenta, Tinto (1989) define el concepto de deserción estudiantil como la situación en que un estudiante por diversas razones no logra finalizar su proyecto educativo, para ser considerado desertor no debe presentar ninguna actividad académica por al menos tres semestres consecutivos. Los estudiantes que son desertores crean dilemas en la sustentabilidad económica de las carreras en las instituciones.

La importancia de la deserción recae, en parte, en las consecuencias sociales en cuanto a la influencia que esta ejerce sobre el ambiente familiar y el propio estudiante, lo que afecta no solo el aspecto económico sino también aspectos emocionales relacionados con las aspiraciones al momento de ingresar a cursar una carrera universitaria (González y Uribe, 2005).

La influencia emocional, derivada de las percepciones de los estudiantes, afecta tanto la retención como la deserción, las cuales son determinantes en el futuro del estudiante. (Attinasi, 1986). Con respecto a esto, Ethington (1990), refuerza la idea de la importancia de la influencia de la familia y las aspiraciones de éxito que repercuten sobre el concepto de su propio rendimiento académico.

Según Díaz (2008), es durante el primer semestre donde se presentan mayormente las dificultades, ya que el estudiante debe enfrentar la transición de la enseñanza media a la educación superior, en donde deben desarrollar habilidades de autonomía y hábitos de estudios, lo que muchas veces lleva al estudiante plantearse la disyuntiva de desertar o no.

En el estudio desarrollado por Díaz (2008), plantea que, de acuerdo a la recopilación de teorías de diversos autores, las categorías que influyen en la deserción estudiantil son, por nombrar algunas: individuales, académicas, institucionales y socioeconómicas. Más detalles sobre las categorías de deserción estudiantil se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 1: Categorías de causas de la deserción estudiantil**

| Individuales | Académicas | Institucionales | Socioeconómicas |
|---|---|---|---|
| Edad | Orientación profesional | Normativas académicas | Estrato socioeconómico |
| Genero | Desarrollo intelectual | Financiamiento estudiantil | Situación laboral del estudiante |
| Grupo familiar | Rendimiento académico | Recursos universitarios | Situación laboral de los padres |
| Integración social | Métodos de estudios | Calidad de la carrera | Nivel educacional de los padres |
| | Procesos de admisión | Relación con los profesores y pares | |
| | Grados de satisfacción de la carrera | | |
| | Carga académica | | |

Elaboración propia basada en Díaz (2008)

Con respecto a la deserción en carreras de pedagogía, Mizala, Hernández y Makovec (2011) son categóricos al señalar que los jóvenes que estudian pedagogía en Chile presentan mayores índices de deserción absoluta (no vuelven al sistema) e índices más altos en deserción momentánea (transitoria) en comparación con estudiantes de otras áreas de estudio.

Del mismo modo, afirman que los factores de deserción en carreras de educación en nuestro país guardan relación con: el aspecto familiar (visto como presión negativa en estratos socioeconómicos altos y en contraste visto como movilidad social en estratos más bajos); el nivel económico (cambios drásticos y frecuentes de quienes se hacen cargo del financiamiento de la educación del estudiante); el embarazo y la paternidad juvenil (no se cuenta con el apoyo familiar suficiente para continuar estudios); y como ultima causa, la formación previa (conocimientos, habilidades, motivación y expectativas) lo que puede culminar en constantes reprobaciones y finalmente en la deserción (Mizala et al., 2011).

### IV.1.4 Retención estudiantil

El concepto de retención, entendido como la continuidad exitosa del desarrollo académico en educación superior, tradicionalmente se ha utilizado y estudiado en Latinoamérica desde la visión contraria, o sea desde la deserción (Fernández de Morgado, 2009). Esto, a diferencia de la literatura europea y estadounidense, donde se utiliza más el término de "retención-permanencia", el cual le otorga un contexto más positivo, donde la responsabilidad recae principalmente en la institución en vez del estudiante. Si hablamos de deserción, en cambio, pareciese que la responsabilidad de fracasar en los estudios superiores es netamente de quien estudia (Fernández de Morgado, 2009).

La retención como fenómeno está recientemente siendo analizada en nuestro país, de hecho, en países más avanzados se ha venido analizando por al menos hace treinta años (Donoso et al., 2010).

Por un lado, Torres (2012) hace una exhaustiva descripción de cómo se han desarrollado diversos estudios en Estados Unidos. Frente a esto señala que desde 1930 se comienza con el estudio de la retención en Estados Unidos. Por otro lado, autores como Astin (1977, 1985), Kamens (1974) y Bean (1980, 1983), hicieron una gran contribución a los fundamentos teóricos de la deserción y la retención.

Del mismo modo, Tinto (1975, 1987) desarrolló el primer modelo longitudinal que conecta el sistema académico y social de la institución, los individuos que conformaban ese sistema y la retención de estudiantes en diferentes periodos de tiempo.

Otros de los estudios importantes fueron, según Swail (1995), entre 1970 y 1995 donde se dieron tres focos de investigación; el primero se centró en el tamaño y la cobertura del fenómeno; el segundo en los factores y variables que están conectados con el fenómeno; y finalmente, el foco en los modelos y programas de retención.

A raíz de estos autores, la cantidad de años y experticia en que se basan dichos estudios se pueden identificar las implicancias que tiene este fenómeno en cuanto al impacto social y cómo influye en la gestión institucional de la educación superior (Donoso et al., 2010).

González y Uribe (2005), señalan que, en comparación con los países de nuestra región, la cobertura de nuestro país es significativa, sin embargo “es menor que en países desarrollados, en especial Estados Unidos y Canadá, donde alcanza tasas superiores al 80%” (p.12). Según el avance del desarrollo económico y social en Chile, el incremento de matrículas de educación superior es inminente, por lo que es aún más relevante el interés por atender el fenómeno de la deserción.

A raíz de los incipientes análisis de la retención, se entiende que, en nuestro país, en función de la calidad de enseñanza de las instituciones de educación superior, se determina que la capacidad de retener a los estudiantes es netamente responsabilidad de las mismas instituciones (Díaz, 2008).

Respecto a este tema, el Servicio de información de Educación Superior (2016), afirma que el índice de retención de los estudiantes de educación superior es “uno de los indicadores más utilizados a nivel internacional para evaluar la eficiencia interna de las instituciones terciarias” (p.1). Por lo que sin duda debe ser considerado en los planes estratégicos de cualquier institución de educación superior que pretenda tener altos índices de calidad educativa.

Frente a esto, las cifras de retención de los últimos años (2011 a 2015) de las universidades chilenas indican que la retención general de las universidades fluctúa, según los años anteriormente señalados entre un 75% y un 77%; la retención más alta de carreras profesionales se ubica en el área de salud (78% y 81%); siendo el área de educación (72% y 73%) la quinta de diez áreas evaluadas (Servicio de información de Educación Superior, 2016).

Durante el año 2016, el Ministerio de Educación lanzó un “Diseño de Planes experimentales de Nivelación de competencias básicas para estudiantes desfavorecidos”, como una de las estrategias pioneras que propulsara a gestionar programas similares en las instituciones de educación superior. Los focos en los que se debían poner énfasis eran; estrategias de nivelación, “capacitación docente, innovación curricular metodológica, evaluación inicial y final de competencias y articulación docente, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y así aumentar los índices de retención” (Ayala, Castro, Fernández, Gallardo, Jouannet, y Moreno, 2013.p.152).

Considerando la necesidad de implementar acciones para mejorar los índices de retención, Donoso et al. (2010) agrega que, dentro de los avances realizados a través del análisis de este fenómeno, se ha logrado identificar diversos programas que intercambian experiencias donde se han observado mejoras en el índice de retención, permitiendo establecer modelos de buenas prácticas.

Según el estudio realizado por Pineda, Pedraza y López (2011), quienes recopilaron información de diversos autores sobre retención, determinaron que un programa efectivo realizado desde la institución debe considerar los aspectos de; "reclutamiento y admisión, servicios académicos, currículo e instrucción, servicios estudiantiles, apoyo financiero, que en conjunto se deben monitorear" (p.30). Esto quiere decir que los estudiantes permanecerán en una universidad que sea clara, confiable e inclusiva, que cuente con apoyos académicos necesarios y que evidencie calidad educativa en su programa de estudio.

En otra investigación, Donoso et al. (2010) sintetiza que las instituciones universitarias deben implementar medidas que estén coordinadas y estructuradas de modo de poder observar avances y progresos. Agrega además que estas medidas deben tener un financiamiento constante, siendo parte del plan estratégico de cada institución. Finalmente, a su juicio, señala que los aspectos relevantes que deben ser parte de estas medidas para retener a los estudiantes deben estar centrados en el estudiante contemplando dos aspectos; desarrollo personal y situación financiera.

Ambos estudios revelan un aspecto fundamental para esta investigación, que radica en la importancia de la percepción del estudiante para la gestión de los planes de retención. Esto se debe a que, para mantener a un estudiante dentro de la universidad es imperativo conocer sus necesidades y preocupaciones, tanto académicas como personales, que puedan influir en la continuidad de sus estudios. De modo qué, sean partícipes de la toma de decisiones que los involucran.

Tal como se señaló anteriormente cuando se definieron los aspectos que intervienen en la deserción, las habilidades y aspectos emocionales de los estudiantes deben ser considerados dentro de cualquier plan de retención. Frente a esto Donoso et al. (2010) agrega que también deben ser incluidas las "habilidades cognitivas básicas, siguiendo con el dominio de materias, contenidos y

desarrollo de competencias afines con la vida académica, y continuando con la habilidad para plantearse metas y traducirlas en un plan factible para su futuro" (p.16-17). Desde esta visión, no solo preocupa el "qué aprende", sino que también el "cómo aprende". Un estudiante que se siente acompañado en su proceso de aprendizaje tendrá más sentido de pertenencia con la universidad y más compromiso consigo mismo.

Al respecto el Centro de Microdatos, de la Universidad de Chile (2008), señala que los aspectos a desarrollar en un plan de retención universitaria deben contemplar los aspectos de apoyo académico (cursos de nivelación o remediales), económico y social (general, a nivel de carreras y entre universidades), personal y de integración (médico, psicológico, motivación).

Considerando todos los aspectos mencionados tanto en las variables que afectan la deserción y los aspectos de la retención de estudiantes, en el presente estudio se pondrá foco en uno de dichos factores que alberga aspectos como; habilidades, competencias, desempeño cognitivo y desarrollo emocional del estudiante, llamándolo "rendimiento académico" o riesgo académico entendiéndolo desde la deserción, ya que dichas habilidades académicas con que se ingresa a la educación superior son uno de los mayores predictores del progreso educativo (Manzi, Bravo, Del Pino, Donoso, Martínez y Pizarro, 2006).

En relación con lo anterior, y como en este estudio se pretende evidenciar la percepción del riesgo que implica el rendimiento académico y como este puede influir en la deserción, es que se hace necesario determinar cómo se construye la percepción del rendimiento académico a lo largo de la vida y los procesos que intervienen en el.

### IV.1.5 Percepción del rendimiento académico

La percepción como concepto se define como un proceso psicológico que realiza un análisis de lo que se observa empíricamente, de ciertas cualidades, sucesos o relaciones. A través de esto se organiza la información para posteriormente interpretarlo a través de la experiencia, y de este modo darle sentido a lo que vivimos (Bermeosolo, 2005).

Como proceso, la percepción se hace vital para esta investigación, ya que ayuda a comprender el fenómeno del riesgo académico desde el paradigma constructivista, donde se crea una realidad de todas las percepciones de las estudiantes que fueron entrevistadas dentro del estudio de caso (Sandin, 2003).

En este caso, se usa la percepción como una de las variables socioafectivas que se implica en el aprendizaje, en donde se establece la imagen de sí mismo el cual "se conforma por la integración de las percepciones que cada uno de nosotros tiene de sí mismo y de la información que recibimos de las percepciones que otros tienen acerca de nosotros" (Undurraga, 2013.p.106).

Esta imagen incluye dos aspectos; el cognitivo y el afectivo. El primero, se basa en el autoconcepto definido como las creencias e ideas que una persona tiene de sí mismo en un momento específico. Este puede darse en las áreas de nivel físico, social y académico, pudiéndose tener discrepancias entre ellas. (Undurraga, 2013). Existen diferencias importantes en el autoconcepto que tiene un niño del adulto, ya que este último tiene ciertas estructuras relativamente estables, "por lo que cada nueva experiencia de aprendizaje puede reforzarlo, fragmentarlo o dañarlo" (Undurraga, 2013.p.107). Por lo tanto, como efecto negativo si el adulto se siente amenazado en el desarrollo de su experiencia de aprendizaje podría decidir abandonar la tarea, y si esto se hace una constante con todas sus experiencias educativas, en el contexto de la educación superior, podría significar la

deserción. Para revertir esta situación, el estudiante universitario tiene que aceptar los cambios de su autoconcepto asumiendo que estos serán beneficiosos (Undurraga, 2013).

Lo anterior, se relaciona directamente con el segundo aspecto; el afectivo. En este se asocia principalmente la autoestima del individuo, entendiéndose como la manera en que la persona se valora a si misma considerando las características y habilidades en comparación con las de su yo ideal o con la de otros. En este contexto, los estudiantes universitarios que tienen mayor autoestima aceptan mejor los cambios, dándoles la sensación de que se están acercando más a su ideal personal, frente a esto se consideran más dispuestos a una experiencia de aprendizaje (Undurraga, 2013).

Relacionando el autoconcepto y la autoestima de un estudiante adulto, el primero vendría a ser un referente de la autoestima de la persona (Arancibia, Herrera y Strasser, 2013). Esta influencia reciproca va influyendo en todas las tareas que asume el estudiante, poniendo a prueba lo que conoce de sí mismo en cuanto a sus características, habilidades y capacidades a lo largo de su vida (Undurraga, 2013).

En parte de esta relación del autoconcepto y la motivación, surge el autoconcepto académico definido como percepción de sí mismo en cuanto a las características, habilidades y competencias frente a una experiencia de aprendizaje, que a su vez se relaciona directamente con el rendimiento académico, ya que sirve como guía para dirigir el comportamiento como estudiante (Arancibia et al., 2013).

### IV.1.6 Autoconcepto y rendimiento académico

El autoconcepto académico presenta diversas dimensiones que influyen en el rendimiento; entre ellos se puede encontrar *las relaciones con otros*, entendiéndose como la confianza en otros, mostrándose amistoso, espontaneo y tolerante; luego se encuentra *la asertividad* que se explica

como la capacidad de expresarse honestamente y defendiendo su identidad; también se encuentra *el compromiso* que se expresa a través de la confianza en su potencial e interés; y finalmente se encuentra *el enfrentamiento de situaciones de aprendizaje*, el cual se explica a través del interés por su propias habilidades, involucramiento y cumplimiento de metas académicas (Arancibia et al., 2013).

El autoconcepto académico en relación a la autoestima y la influencia de estos en su rendimiento, cobra vital importancia cuando se entiende que esta unión está directamente relacionada con la motivación de logro del estudiante y el locus de control que este establece para enfrentar su rendimiento académico.

La motivación de logro se entiende como el deseo de alcanzar el éxito en una tarea o sentirse bueno para algo (Arancibia et al., 2013). Además, esta se demuestra cuando se exponen los actos y sentimientos que se relacionan con el cumplimiento de lo que se espera lograr dentro de su propio ideal (Bermeosolo, 2005). Por tanto, esto a su vez repercute en la autoestima y el autoconcepto académico que tenga el estudiante.

El locus de control en cambio se entiende como una "expectativa general de que los refuerzos de una persona sean controlados por fuerzas internas o externas" (Arancibia et al., 2013), considerado además como una de las causas directa del éxito y fracaso escolar.

Estas fuerzas, se traduce en un locus interno y uno externo. El primero se define como el control que el propio estudiante hace sobre su proceso de aprendizaje, siendo responsable de sus éxitos y fracasos. El segundo en cambio, el estudiante considera que el responsable de su desempeño se debe a la dificultad de la tarea, suerte, o diversas posibles circunstancias que escapan de su dominio (Bermeosolo, 2005).

En otras palabras, Bermeosolo (2005) afirma:

> Los resultados académicos que un alumno obtiene dependen de la convicción que tenga sobre el control de los mismos. Los alumnos con una motivación de logro alta no atribuyen sus resultados a la suerte, sino más bien a sus propias decisiones personales y a su esfuerzo. Los ´perdedores` tienen una mayor tendencia que los ´ganadores` a atribuir sus fracasos a la mala suerte, a la fatalidad (p.214).

Los aspectos anteriormente nombrados tienen cierta lógica cuando se expresan de manera lineal, por ejemplo; mientras mejor se desarrolle la autoestima, el autoconcepto académico se verá fortalecido, por ende, tendremos estudiantes más motivados, enriqueciendo un locus interno por sobre el externo. Sin embargo, esta situación no siempre se da de esta manera.

¿Qué sucede cuando las dificultades a lo largo de la vida se acompañan de aspectos familiares, emocionales, problemas en la escuela, repitencias, diversos aspectos que constituyen una vida académica con constantes fracasos y, aun así, se mantiene un locus interno, donde el estudiante se hace responsable de sus vivencias y persiste en tareas académicas?

Frente a esta interrogante, surgen dos teorías fundamentales, la resiliencia y la de autocontrol emocional. Por un lado, en la resiliencia, si bien no existe una definición única como tal, una de las definiciones más aptas para este estudio es la que utiliza Fergus y Zimmerman (2005), donde plantea que es “un proceso en donde se superan los efectos negativos de la exposición al riesgo, afrontamiento exitoso de las experiencias traumáticas y la evitación de las trayectorias negativas asociadas con el riesgo”. Para que surja la resiliencia deben materializarse aspectos de riesgo, pero también deben manifestarse aspectos de protección, que ayudan al estudiante a enfrentarse de mejor manera. Por tanto, claramente los factores que se asocian a un estudiante resiliente tienen que ver con un locus interno desarrollado, en el que se caracteriza por tener una mayor autoeficacia,

sentimientos de auto valía y por sobre todo la creencia de que podrán superar con éxito toda situación a pesar de las dificultades que se puedan presentar. De este modo, tienen la convicción de que todo factor es modificable por ellos mismos y que su propia determinación son valorables (Brook, 1994; Polk, 1997; Wolf, 1995).

Por otro lado, el autocontrol emocional, entendido como el manejo de las propias emociones, puede llegar a tener a un extremo negativo. En donde, se ve favorecido el concepto de que las emociones son controlables, por ende, las emociones negativas deben ser negadas (Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab, & Justiniano, 2009). Sin embargo, esto es absolutamente contrario a lo que se espera como bienestar emocional y el manejo adecuado de estas, donde se deben integrar las experiencias emocionales y afectivas junto con la capacidad de gestionar esas experiencias como individuo además del contexto social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). Finalmente, a pesar de esto, "en ocasiones se privilegia el silenciamiento de las emociones intentando privilegiar un equilibrio social de gran precariedad" (Berger et al., 2009).

Frente a estos últimos planteamientos, y ya que será la percepción de las estudiantes la principal fuente de información del riesgo académico, es interesante analizar cómo van confluyendo las ideas de autoconcepto académico, autoestima, motivación y por sobre todo el locus que predomina en relación a su rendimiento académico, observando si se da de manera lineal o no, además de los otros posibles factores influyentes, que serán determinantes a la hora de permanecer en la educación superior, lo que sin duda enriquecerá las conclusiones del presente estudio.

Después de comprender el abordaje que se le dará a la percepción y la importancia de esta en las estudiantes, si se pone el foco en la causa académica del rendimiento, emerge, desde las entrevistas de las estudiantes informantes de este estudio, la necesidad educativa especial transitoria del Déficit

atencional, como una característica asociada al bajo rendimiento, lo cual es un aspecto interesante que se describe a continuación.

### IV.1.7 Trastorno de déficit atencional y rendimiento académico en educación superior

Antes de conocer cómo se caracteriza el déficit atencional en el contexto de la educación superior, es relevante comprender cómo es el abordaje de este tipo de trastorno en nuestro país.

En Chile, el trastorno por déficit atencional es parte de las necesidades educativas especiales transitorias (NEE), concepto integrado a la educación especial, desde el informe Warnock (1978), en donde se define como toda necesidad que pueda tener el estudiante para superar las barreras del aprendizaje y así permitirle acceder a su derecho a la educación (UNESCO, 1994). Este concepto fue la base para desarrollar nuevos paradigmas que han permitido a lo largo de los años que los niños con necesidades educativas puedan ingresar a la escuela común sin mayor dificultad (Sanhueza, 2013). A raíz de esta visión de educación y desarrollo de aprendizaje, se clasificaron dos tipos de NEE; las permanentes (discapacidad intelectual, síndrome de Down, trastornos del desarrollo generalizado, entre otros); y las transitorias (Dificultades específicas de aprendizaje, trastornos específicos del lenguaje, funcionamiento intelectual limítrofe y por supuesto, **trastorno de déficit atencional**), tal como queda estipulado en el Decreto Supremo N°170, el cual fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (Decreto N°170, 2009).

Con respecto a este trastorno, la definición que se expresa en el Decreto Supremo N°170 es: "[…] trastorno de origen temprano que surge en los primeros 7 años de vida del o la estudiante y que se caracteriza por un comportamiento generalizado, con presencia clara de déficit en la atención, impulsividad y/o hiperactividad […]" (p.12). Por otro lado, Barkley (1995) lo define como un

trastorno asociado al control del propio individuo en cuanto a su conducta, asociado a dificultades para mantener la atención, controlar sus impulsos y su nivel de actividad.

El antecedente de trastorno de déficit atencional en las estudiantes de educación diferencial de este estudio es relevante considerando que hay diversos estudios que revelan la alta prevalencia del trastorno en niños. (Polanczyk, Silva de Lima, Lessa, Biederman, y Rohde, 2007). Del mismo modo, estos autores agregan que los países de Sudamérica tienen la mayor prevalencia del trastorno a nivel mundial 11,8%. En el caso de Chile, hay escasos estudios de salud mental infantil y adolescente en general, respecto al déficit atencional. Frente a esto, la Escala de Conners Abreviada[1] ha sido el único instrumento considerado para la evaluación del trastorno, preferentemente por docentes, "siendo utilizada en variadas investigaciones y en la mayoría, sino todos, los ―centros de tratamientos―; pese a sus múltiples inconvenientes metodológicos" (Urzúa, Domic, Ramos y Cerda, 2010) Esto hace que exista un sobre diagnóstico y que el trabajo de intervención de los niños que verdaderamente cuentan con el trastorno sea más complejo e ineficiente (Encina, 2010).

Pues bien, existiendo un sobre diagnóstico o no, se entiende que los estudiantes universitarios evidencien el cuadro en su etapa de educación superior, ya sea porque no recibieron tratamiento o derechamente este nunca fue efectivo. En efecto, se estima que los estudiantes universitarios que presentan este trastorno a su vez muestran una alta vulnerabilidad académica, por lo que manifiestan un alto índice de abandono de estudios. (Cerutti et al., 2008)

[1] Escala que evalúa el comportamiento a nivel de atención, hiperactividad e impulsividad del niño en diversos contextos; escuela y hogar, siendo los informantes claves, docentes y padres respectivamente. Amador, J.A., Idiázabal, Mª Ángeles, Sangorrín, J.Espadaler, J.M., Forns, M. (2002). Utilidad de las escalas de Conners para discriminar entre sujetos con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Psicothema, 14(2): 350-356.

La identificación del trastorno de déficit atencional en las estudiantes entrevistadas es relevante ya que, "según lo señalado en el Congreso Nacional de TDAH celebrado en Madrid y organizado por la Federación Española de Asociaciones de ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad en enero de 2008 para la Organización Mundial de la Salud, el déficit atencional es la primera causa de fracaso escolar del siglo XXI" (Cerutti, de la Barrera y Donolo, 2008, p.5).

Asimismo, León y Jaimes (2007) afirman que los estudiantes de educación superior que presentan déficit atencional, a su vez, tienen dificultades en su rendimiento académico, lo que produciría deserción estudiantil, puesto que las demandas de la universidad los colapsan.

En nuestro país, al hacer indagación sobre antecedentes de estudiantes con necesidades educativas especiales en la universidad, se observa que existe literatura reciente sobre NEE permanentes como la discapacidad auditiva, visual o motora, cuya base es la inclusión social[2], comúnmente vemos recursos tecnológicos, adaptaciones a la arquitectura, mejorando el acceso y la permanencia de estudiantes que tengan movilidad reducida o alguna discapacidad sensorial. (Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas y Vásquez, 2013)

Sin embargo, al hablar de NEE transitorias como el déficit atencional, solo existe un estudio en Chile, cuya visión es desde estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Católica, en la que presentan un alto nivel de desempeño académico, caso evidentemente distinto al de las estudiantes de educación diferencial de la universidad en estudio, debido al ingreso masivo de estudiantes sin selección académica (Santander, Berner, Contreras y Gómez, 2013). Lo relevante

[2] Ley 20.422, estableciendo ***Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad***. Se indica, específicamente, que "las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras" (República de Chile, 2010).

de dicho estudio es que señala que hasta un 65% de los niños que presentan déficit atencional tienen mayor probabilidad de continuar con el trastorno en la adultez (Santander et al., 2013). Del mismo modo, se señala que la prevalencia de estudiantes de educación superior alcanza el 10, 7% lo que se asocia al uso y abuso de estimulantes como tratamiento y estimulantes cerebrales (Santander et al., 2013).

Los datos de los estudiantes que podrían persistir en el trastorno de déficit atencional en la adultez parecen necesarios, ya que no hay estudios en Chile que hablen del riesgo académico que pueden presentar los estudiantes universitarios asociado a dicho trastorno o cualquier necesidad educativa especial transitoria.

Aun así, al evidenciarse este fenómeno en el presente estudio, es necesario revisar la literatura internacional frente a la intervención necesaria de dichos estudiantes que requieren de apoyos para que el trastorno de déficit atencional no implique un riesgo académico y posible deserción universitaria.

Brinckerhoff et al. (2002) señala que diversos autores evidencian que los estudiantes con necesidades educativas especiales, como el déficit atencional, tienen que gestionar instancias donde deban aprender responsabilidades para facilitar su proceso de aprendizaje, de ese modo se desarrolla la reflexión, la toma de decisiones y el alcance de metas personales (Brinckerhoff et al., 2002). Dentro de los apoyos que deben recibir estos estudiantes es relevante desarrollar la autodeterminación, proporcionarle información, hacer que este verbalice sus planes, identificar sus opciones. Específicamente en estudiantes universitarios con déficit atencional, el apoyo debería basarse en verlo como un experto que es capaz de detenerse a reflexionar sobre su aprendizaje al momento de interactuar con él, desarrollando preguntas claves que le permitan detenerse en los tópicos y actuar reflexivamente (Brinckerhoff et al., 2002).

Finalmente se concluye que un estudiante universitario que presenta el trastorno de déficit atencional, debe recibir los apoyos necesarios y especializados, guiados siempre por un tutor que lo supervise, sobre todo en el desarrollo de estrategias y habilidades, con el fin de concluir los niveles académicos y de esta manera incorporarse a la vida laboral con éxito (León y Jaimes, 2007). Es por esto por lo que el análisis de las percepciones de quienes presentan el trastorno en la universidad es clave para para determinar cuáles son sus necesidades y como apoyarlos en el proceso de aprendizaje de manera efectiva.

### IV.1.8 Programas de retención y rendimiento académico

Los aspectos de un plan de retención enfocados en las habilidades a nivel de rendimiento académico deben desarrollarse desde el ingreso a la institución y considerar la implementación de asignaturas de nivelación o remediales, en donde se establezcan aspectos de hábitos de estudio, desarrollo de habilidades básicas como técnicas de lectura, entre otras (Donoso et al., 2010).

Las características de los planes de retención mencionados tienen vital importancia, ya que los estudiantes que tienen mejor preparación académica de base [estudios anteriores], presentan mejores estándares de retención. Por lo que se hace vital que se busque desarrollar las habilidades y conocimientos básicos en asignaturas especiales para ello (Donoso et al., 2010).

También es relevante desarrollar en los estudiantes habilidades personales como la perseverancia, tolerancia a la frustración, compromiso con la institución y autodisciplina, aspectos que son vitales para que el estudiante se mantenga durante toda la duración de sus estudios (Donoso et al., 2010).

La institución, además debe estar centrada en el estudiante, para no solo atender los aspectos financieros, sino que también hacer que este tenga un sentido de pertenencia a su universidad (Donoso et al., 2010).

Continuando con el énfasis en el apoyo académico al estudiante, el Centro de microdatos de la Universidad de Chile (2008) afirma que el objetivo de este tipo de medidas es entregar herramientas para favorecer la incorporación del estudiante a la institución, “para que satisfaga los estándares académicos de la carrera a través de cursos remediales, mejoramiento de metodologías de enseñanza y aprendizaje, y de perfeccionamiento de mallas curriculares, entre otras” (p.47).

El mismo estudio en concordancia con Donoso et al., 2010, señala que las asignaturas de nivelación o remediales son efectivos y se implementan de diversas formas como, talleres, ayudantías, asignaturas propiamente tal, cursos online, tutorías, entre otras. Frente a esto, las universidades privadas en Chile presentan un mayor porcentaje de implementación (46,6%) en comparación con las universidades del CRUCH (11,6%), lo que se explicaría por el ingreso universal de estudiantes en las universidades privadas, donde la selección académica contiene estándares más bajos a nivel de NEM o puntaje PSU o bien no tienen (Centro de Microdatos, Universidad de Chile, 2008).

Finalmente, como último dato relevante para esta investigación, en las instituciones privadas existe un 60,6% que señala que los programas en relación al apoyo académico de los estudiantes han sido de alto o muy alto impacto en los niveles de retención. Sin embargo, no hay una evaluación constante y progresiva de este ámbito (Centro de Microdatos, Universidad de Chile, 2008).

En consideración de los antecedentes anteriormente revisados, esta investigación busca conocer y analizar cómo las estudiantes de sexo femenino de primer año de la carrera de educación diferencial, del régimen diurno de la sede Santiago Centro, de una universidad privada, perciben su riesgo académico, en el contexto del programa de retención de la institución.

A continuación, se describirá la pregunta que orienta la investigación y los objetivos tanto general como específicos, los cuales dirigirán los lineamientos del tipo de investigación a desarrollar para finalizar con los resultados pertinentes.

## V PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo las estudiantes de sexo femenino de primer año de la carrera de educación diferencial del régimen diurno de la sede Santiago Centro de una universidad privada, perciben su riesgo académico, en el contexto del programa de retención de la institución?

## VI OBJETIVOS

### VI.1.1 Objetivo general:

Comprender las percepciones de las estudiantes de sexo femenino de educación diferencial de primer año de una universidad privada del año 2016-diurno, en cuanto a su riesgo académico en el contexto del programa de retención de la institución.

### VI.1.2 Objetivos específicos:

a. Describir las percepciones de las estudiantes de primer año de la carrera de educación diferencial, respecto del riesgo académico de deserción universitaria.
b. Analizar la relación de influencia entre las percepciones de las estudiantes de primer año de la carrera de educación diferencial entre el riesgo académico, los aspectos académicos (escolares y universitarios) y aspectos personales.

# VII **METODOLOGÍA**

### VII.1.1 Antecedentes de la universidad en estudio

El escenario corresponde a una universidad privada, constituida como tal el año 1988, que no es parte del Consejo de Rectores, que inició sus funciones docentes durante el año 1989, por lo que a la fecha cuenta con 28 años de trayectoria.

Actualmente, se compone de tres sedes; Santiago, Concepción y Viña del Mar, con cuatro, dos y un campus respectivamente. La educación impartida se basa en tres regímenes; diurno, vespertino y *executive*. Su matrícula actual es de 24.000 estudiantes aproximadamente, con más de 20 carreras acreditadas (27 de 51 carreras). Durante el periodo del 2008 al 2013 participó voluntariamente de dos procesos de acreditación, los cuales fueron adjudicados con 2 y 3 años respectivamente en los aspectos obligatorios de Gestión Institucional y Docencia de Pregrado. Después, durante el periodo del 2013 al 2015, la institución se sometió a un nuevo proceso de acreditación en el cual la decisión de la CNA fue de no acreditar la institución. Este suceso generó una revisión en profundidad del modelo educativo y del plan estratégico de la universidad, lo que derivó finalmente en que, frente a un nuevo proceso de acreditación durante el 2015, la CNA tomara la decisión de adjudicar la acreditación en los aspectos obligatorios desde marzo del 2016 hasta marzo del 2019 (3 años). Hasta el momento es la única universidad privada que ha perdido la acreditación y la ha vuelto a recuperar (Vicerrectoría académica, Universidad de estudio, 2015).

La universidad declara como misión ser una institución que se centra en el estudiante, con un "espectro disciplinar diversificado", además de "contribuir al desarrollo de personas ofreciendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida" (Vicerrectoría Académica, Universidad de estudio, 2017.p.19)

Del mismo modo, declara como visión ser una “universidad de calidad, con niveles crecientes de desarrollo académico y complejidad institucional, que aspira a ser reconocida por su compromiso con el progreso de sus estudiantes y de las comunidades con las que se relaciona” (Vicerrectoría académica, Universidad de estudio, 2017.p. 19)

La institución, además, presenta tres sellos institucionales relacionados con las ***Tecnologías de la Información y Comunicación***, con la cual se brinda apoyo a la gestión de la dirección de carreras, en especial a Educación Diferencial, en cuanto al uso de aulas virtuales, y se configura como un aporte a las estudiantes que forman parte de una sociedad cambiante y compleja. El segundo sello corresponde a la ***Formación Práctica Pedagógica,*** donde existe un ingreso temprano de los estudiantes a la realidad y su mayor aporte recae en el funcionamiento de diversos proyectos, especialmente en la Facultad de Educación. Finalmente, el tercer sello es la ***Extensión y vinculación con el medio,*** donde “se retroalimenta el proceso formativo y a transferencia del conocimiento, la validación de sus planes de formación continua, junto con la proyección laboral de los y las estudiantes” (Dirección de Escuela de Educación Diferencial, Universidad de estudio, 2017.p.19).

El plan de estudio de todas las carreras se compone de los ámbitos de ***Formación profesional***, ***Formación Disciplinar y Formación Práctica***. Dichos ámbitos se distribuyen a través de asignaturas llamadas cátedras, talleres y ayudantías (Vicerrectoría académica, Universidad de estudio, 2015).

Tal como se señaló en la introducción, los índices de retención en el primer año de 2015 de toda la institución alcanzan el 69,7% en pregrado de carreras profesionales. No hay datos oficiales del año 2016 (SIES, 2016).

En cuanto a la Facultad de Educación, esta se constituye como tal el año 2008 y alberga actualmente a 10 carreras, las cuales en orden de creación son las siguientes; Pedagogía en Educación Básica, Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales, Pedagogía en Matemática y estadística, Pedagogía en inglés, Psicopedagogía, Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura y finalmente **Educación Diferencial.** La Facultad se ubica en el tercer lugar de nueve facultades en cuanto a número de alumnos matriculados, en su mayoría en régimen diurno (60%). Asimismo, el campus ubicado en Santiago Centro, el cual corresponde al lugar del estudio, presenta la mayor concentración de estudiantes (Vicerrectoría académica, Universidad de estudio, 2015).

La proyección de la universidad de acuerdo a los requerimientos de la nueva Ley de Carrera Docente para el año 2017, consiste en permanecer solamente con las carreras que ya se encuentran acreditadas y que han tenido un ingreso que permite sustentar la carrera. Dichas carreras son Pedagogía en Educación Básica, Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en inglés, y **Educación Diferencial.** En consecuencia, se reduce a la mitad la capacidad de la Facultad de Educación, por lo que se hace necesario la centralización en un único campus, Santiago centro (Dirección de Escuela de Educación Diferencial, Universidad de estudio, 2017).

La carrera de Educación Diferencial cuenta con la mención en Trastornos Específicos del lenguaje e Inclusión educativa con una duración de 4 años. El programa presenta tres líneas curriculares;

Formación en Pedagogía de Educación Diferencial, Formación en Trastornos Específicos del Lenguaje y Formación en Inclusión Educativa. Desde el año 2009 hasta la fecha se ha acreditado con 3 años y actualmente se encuentra en proceso de re acreditación. Junto con ello, desde el año 2013 forma parte de la Red de Formación Inicial Docente de educación especial (RED FIDEE), creado originalmente para analizar los Estándares orientadores para carreras de Educación Diferencial emanados desde el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (Dirección de Escuela de Educación Diferencial, Universidad de estudio, 2017).

Por un lado, el rendimiento académico de las estudiantes de la carrera de Educación Diferencial de primer año expresado en cifras durante el 2016, revela que, como promedio total de notas en una escala de 1 a 7 obtienen un 5.1; seguido de un 5.3 del segundo año; 5.4 del tercer año y un 5.6 del cuarto año. Estos promedios se pueden interpretar que los estudiantes al ingresar a la carrera presentan más dificultades, las cuales la dirección de escuela atribuye al desarrollo natural de adaptación de los estudiantes. Por otro lado, la tasa de aprobación del primer año correspondiente al año 2016 es de un 91%, teniendo la misma lógica de aumento donde en cuarto año alcanza un 97% de aprobación (Dirección de Escuela de Educación Diferencial, Universidad de estudio, 2017).

Como se ha señalado anteriormente, la carrera de educación diferencial contaba con 50 estudiantes vigentes dentro del régimen diurno en primer año, de los cuales 47 son mujeres, durante el año 2016, es por esto que se selecciona la muestra solo con estudiantes femeninas. El índice de deserción por rendimiento académico de la carrera a nivel general no alcanzaba índices representativos (7 estudiantes desertaron dicho año alcanzando el 14% del total), existe

preocupación por el posible aumento de dicha cifra debido a la baja de matrícula prevista para el 2017 (Dirección de Escuela de Educación Diferencial, Universidad de estudio, 2017).

La Facultad de Educación de la institución, así como en la carrera de Educación Diferencial, posee un mecanismo de identificación del riesgo académico, que tiene por objetivo mejorar las relaciones con los estudiantes y prevenir la deserción. Esto se materializa bajo el nombre de ***Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante e*** involucra acciones académicas que impactan en el desempeño estudiantil, además del financiero, psicológico, entre otros.

Para desarrollar dichas acciones, el SIAE utiliza un mecanismo donde identifica los estudiantes a través de un modelo estadístico de predicción en base a variables de identificación y de comportamiento, que finaliza con el establecimiento de categorías de riesgo de deserción (alto, bajo y medio). Con esto, es posible hacer un seguimiento a los estudiantes y otorgarle todo tipo de apoyos (académicos, financieros y psicológicos). Hasta la fecha, como el SIAE se formalizó el 2017, no existen antecedentes de la efectividad del sistema (Dirección de Escuela de Educación Diferencial, Universidad de estudio, 2017).

Finalmente, la determinación del escenario de estudio responde al interés de la institución, por cuanto destaca en dos aspectos: ser una de las cinco universidades privadas más masivas en cuanto a cantidad de matrículas y cobertura nacional, y ser la única universidad privada en perder una acreditación y recuperarla en el proceso siguiente. A las características institucionales, se añade el impacto que afecta a la Facultad de Educación que tuvo una reducción de matrículas al 79,4% teniendo que tomar medidas drásticas, descritas anteriormente.

### VII.1.2 Tipo de investigación

La investigación tendrá como metodología una aproximación cualitativa, que es la que "se aproxima a la realidad desde adentro, junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades", por otro lado, señala que la descripción de la realidad implica el uso de "técnicas interactivas, flexibles y abiertas" (Bisquerra, 2004, p. 275).

Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que se utiliza la metodología cualitativa cuando se busca comprender lo que manifiestan los participantes, los cuales pueden ser una persona o un grupo de ellas. Frente a estas manifestaciones interesan por sobre todo los "fenómenos que los rodean, experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad" (p.406).

Para contestar la pregunta de investigación se utilizará una metodología cualitativa, el cual busca comprender un fenómeno desde la visión en profundidad de sus protagonistas. A continuación, se realiza una descripción de cada aspecto metodológico involucrado para dar respuesta a la pregunta de investigación de este estudio.

### VII.1.3 Paradigma: Constructivista

En cuanto al aspecto ontológico, este se considera relativista, ya que se asume que la realidad existe de diferentes formas según las propias percepciones de las estudiantes de Educación Diferencial de primer año de una universidad privada, estas son fundamentalmente sociales y relacionadas con la experiencia de dichos objetos de investigación (Krause, 1995). Las percepciones sirven como insumo para construir una realidad específica, en el caso de esta universidad en particular, a través de esta construcción se pueden establecer gestiones personalizadas para este grupo de estudiantes.

En lo que respecta el aspecto epistemológico, se considera subjetivista puesto que, en las interacciones que se puedan obtener de los "sujeto de estudio" se conforma la realidad acerca del fenómeno, que en este caso sería las percepciones de las estudiantes de educación diferencial de primer año de una universidad privada, en cuanto a su riesgo académico. El interés de esta investigación es más bien recoger información a través de aspectos netamente subjetivos como lo son las percepciones de dichos estudiantes, entendiendo que sólo a través de esta opción paradigmática podemos obtener la comprensión de realidad que se necesita.

En cuanto al aspecto metodológico, se utiliza el paradigma constructivista, puesto que se busca identificar la variedad de la metodología frente a las estudiantes en cuestión y llevarlas a un consenso (Krause, 1995). A través de la interacción entre los investigados y de la investigadora, se podrá co-construir los resultados de investigación. Además, a partir de la metodología hermenéutica-dialéctica se busca identificar la variedad de las construcciones existentes y llevarlas al mayor consenso posible.

Finalmente, el paradigma constructivista no presenta diferencia entre lo ontológico y lo epistemológico, puesto que los resultados que se buscan en esta investigación no son realidades que se encontrarán "allá afuera", sino más bien, serán creadas durante el proceso de esta investigación (Krause, 1995). Aun así, podría ser útil para comprender otros contextos que sean similares a través de comparaciones entre otros estudios de casos.

### VII.1.4 Tradición: Estudio de caso

El estudio de caso es uno de los métodos más utilizados y más útiles para la investigación educativa y se caracteriza por "el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno" (Bisquerra, 2004).

Para determinar las percepciones de las estudiantes en esta investigación, es relevante utilizar el estudio de caso, ya que permite realizar "un estudio intensivo y profundo", que, si bien es acotado, por la cantidad de participantes, corresponden a la realidad de la Universidad privada a la que pertenecen, como ya se mencionó anteriormente, considerando el 23,4% aproximadamente de la cantidad de estudiantes femeninas que pertenecen a la cohorte de ingreso durante el 2016 (Bisquerra, 2004).

Además, este estudio consiste en una recopilación de varios casos, conocido como "estudio de caso de tipo colectivo", sin embargo, en su definición, Sandín (2003) precisa que "más que colectivo es un estudio intensivo de varios casos". La técnica de recolección de datos sería análisis documental y recolección de relatos de experiencias de las estudiantes a través de entrevistas en semi estructuradas.

Los paradigmas constructivistas junto a la tradición de estudio de caso permiten tener una comprensión a partir de la propia realidad de las estudiantes de educación diferencial, comparando las percepciones entre ellas como casos independientes y enriqueciendo la realidad de la carrera dentro de la universidad (Krause, 1995).

Finalmente, mi labor como investigadora a través de este paradigma y tradición, es obtener la información de manera subjetiva acerca de la realidad de las estudiantes a través de sus percepciones sobre de su riesgo académico (Creswell, 2013). De esta forma revelar una realidad con el fin de contribuir a la caracterización del fenómeno de retención en la universidad de este

estudio, y de esta manera realizar a futuro una investigación acción que permita gestionar planes estratégicos que sean efectivos y que se puedan replicar tanto en esta como en otras realidades.

**Objeto de estudio:** Percepción del riesgo académico de estudiantes de Educación Diferencial de primero año, en régimen diurno de la sede de Santiago Centro de una universidad privada.

**Sujetos de estudio:** Estudiantes de sexo femenino de Educación Diferencial de primero año, en régimen diurno en el campus de Santiago Centro de una universidad privada que presentan riesgo académico.

### VII.1.5 Rol del investigador y criterios de rigor

El rol de la investigadora es estar dentro del contexto donde se realiza la investigación el mayor tiempo posible (Krause, 1995). Las participantes claves de esta investigación serán las estudiantes de primero de la carrera de Educación Diferencial, correspondientes al régimen diurno de una universidad privada. En esta cohorte, existen 50 estudiantes, de las cuales 47 son mujeres y son clasificadas dependiendo del tipo de riesgo de deserción; dentro de este, existe el riesgo académico, que es el objeto de estudio. Estas estudiantes tienen características diversas entre sí en cuanto a la experiencia escolar, los años de desfase con la enseñanza media, la edad, la comuna de residencia, el promedio de notas y las asignaturas reprobadas. La diversidad en la caracterización de las estudiantes permitirá que la información recopilada sea rica también en las percepciones que ellas tengan. (Bisquerra, 2004). Para reconocer a las estudiantes y sus percepciones, su labor es participar en las entrevistas semi estructuradas conociendo cabalmente las características de esta participación, a partir de un consentimiento informado.

### VII.1.6 Tipo de Muestreo

El tipo de muestreo busca llegar a un consenso en el análisis para establecer ciertas categorías que organicen la información (Hernández et al, 2010). Se determina la cantidad de entrevistados (muestra) a través del proceso de saturación de categorías. De este modo, y considerando la cantidad mínima permitida en estudios de casos en profundidad para favorecer la validez, se realizan 11 entrevistas semi estructuradas a estudiantes femeninas quienes representan a mayor cabalidad la carrera. (Hernández et al, 2010).

La muestra se caracteriza por ser homogénea, combinada con la muestra de casos-tipo, en donde los casos son elegidos según la representatividad del grupo que se pretende investigar como prototipo (Hernández et al, 2010). En este caso se entrevistaron 11 estudiantes de educación diferencial las cuales han obtenido más bajas calificaciones o han reprobado asignaturas durante su primer año.

Desde el punto de vista de Bisquerra (2004) el muestreo de este estudio se caracteriza por ser intencional y opinático, en donde se seleccionan sujetos que sean relevantes como fuentes de información que fueron determinados con anterioridad. Finalmente, si se describe la muestra desde Serbia (2007) se puede hablar de muestreo ejemplar, en donde se realiza una limitada serie de entrevistas para identificar percepciones de un grupo específico respecto de características ya conocidas, en este caso el riesgo académico que implica tener bajas calificaciones o reprobaciones.

**Tabla 2: Antecedentes de informantes de la muestra**

| Casos | Edad | Comuna de origen | Tipo de establecimiento | Repitencias | Promedio de notas primer año, 2016 | Cantidad de reprobaciones |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Informante 1** | 21 | La Cisterna | Instituto comercial particular | 0 | 4,7 | 3 |
| **Informante 2** | 19 | Graneros | Instituto católico particular | 0 | 5,1 | 0 |
| **Informante 3** | 22 | Las Condes | Colegio técnico | 1 | 4,5 | 3 |
| **Informante 4** | 20 | Peñalolén | Particular subvencionado | 0 | 3,2 | 10 |
| **Informante 5** | 22 | La Reina | Particular subvencionado | 2 | 4,9 | 2 |
| **Informante 6** | 20 | Cerro Navia | Liceo municipal | 0 | 4,4 | 4 |
| **Informante 7** | 21 | Coihaique | Particular subvencionado | 2 | 4,4 | 5 |
| **Informante 8** | 20 | Buin | Liceo municipal | 0 | 4,8 | 2 |
| **Informante 9** | 21 | San Bernardo | Particular subvencionado | 2 | 4,3 | 4 |
| **Informante 10** | 19 | Buin | Liceo municipal | 0 | 5,1 | 1 |
| **Informante 11** | 23 | Colina | Liceo municipal | 2 | 4,4 | 3 |

Fuente: elaboración propia.

### VII.1.7 Estrategia de acceso

Primero se realizó un consentimiento informado a las autoridades de la universidad donde se desarrolló la investigación. A su vez, se informó a los participantes claves los objetivos de la investigación. Las principales estrategias de acceso fueron determinar los principios éticos tanto de las autoridades como de las informantes, estableciendo confianza con las estudiantes de las cuales se obtuvo la información. A través de un consentimiento informado, se plantearon los objetivos y cómo se llegó al informante. Dicha relación de confianza mejoró el uso del método de recolección de datos y permitió obtener mayor riqueza en la información el cual involucró muchos detalles (Krause, 1995). La fiabilidad de esta estrategia de acceso se sustenta principalmente en los criterios éticos de la confianza y veracidad, lo cual permitió obtener criterios de validez a partir de la credibilidad. También, es necesario presentar la confidencialidad la cual

garantizó respeto y protección de los participantes en cuanto a su identidad y la información que estos entregaron. Finalmente es necesario basarse en el principio de veracidad donde como investigadora tengo la función de explicitar mi responsabilidad, rendición de cuentas y determinación del uso de la información entregada durante la investigación (Krause, 1995).

### VII.1.8 Técnica de recolección de datos

Para esta investigación fue necesario utilizar técnicas que permitan recopilar de manera fidedigna la percepción de las estudiantes. Se puede establecer la importancia que tiene la recolección de datos, así como también el análisis de la información recolectada, puesto que se expresan y recopilan en ambientes naturales y cotidianos, lo que permite que la recolección de información se llevara a cabo de una forma más humanizada y realista (Hernández et al., 2010).

Para obtener los datos, se recolectó la información por un lado desde el punto de vista de las estudiantes de primero de la carrera de Educación Diferencial, a través de la entrevista semiestructurada aplicada a 11 estudiantes femeninas de primer año de 2016, de régimen diurno, lo que corresponde al 23,4% de la cantidad total de estudiantes en la cohorte (47 mujeres), y por otro lado, a través del análisis de documentación de la universidad privada estudiada, con el fin de dilucidar información respecto a temas relacionados con los factores detonantes que provocan la deserción estudiantil.

En lo que respecta a la entrevista como instrumento de recolección de datos, según King y Horrocks (como se citó de Hernández et al., 2010), se afirma que “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta” (p.418). Este tipo de entrevista, a diferencia de la entrevista estructurada, permite conversar, entablando una comunicación que permite la construcción de significados. El tipo de entrevista a utilizar será la semi estructurada, pues permitió crear una instancia flexible y

abierta entre el entrevistado y entrevistador, lo que ayudó a crear un ambiente cómodo para la persona a entrevistar. Así mismo, a medida que se avanza con la entrevista y se logra una comunicación, se van conociendo las respuestas y, por ende, se va construyendo y recolectando la información de una forma más inmediata. Esta forma de recopilar la información aporta a la investigación, ya que se realizó de manera más amplia y flexible, lo que provoca que ésta se adapte al contexto y las entrevistadas se sientan cómodas frente a preguntas de tipo personales, familiares y escolares, a través de la confianza establecida durante el transcurso de la recolección de datos (Hernández et al., 2010).

Finalmente, se realizó "saturación de categorías", la cual consiste en identificar a medida que se realizan las entrevistas, si al momento de codificarlas en categorías y subcategorías, la información se vuelve redundante o ya no aporta nada nuevo (Hernández et al., 2010).

### VII.1.9 Técnica de análisis de datos

Para realizar las técnicas de análisis de datos, como un primer nivel de análisis se trascribieron los audios de las entrevistas a software de texto, procedimiento realizado por la investigadora, además de una reducción de la información, es decir, a los datos brutos se les dio significado a través de categorías y subcategorías, jerarquizadas como dimensiones. Para poder determinar las categorías de análisis, fue fundamental asignar códigos a las percepciones de las estudiantes informantes a través de las narrativas discursivas que se obtuvieron de las entrevistas y de la recolección de datos de los documentos de la universidad.

Con respecto a esto, Bisquerra (2004) señala que es importante seleccionar y abstraer los datos con el objetivo de determinar estas categorías con criterios determinados. Así mismo, la codificación

de datos permitió eliminar la información irrelevante, con la idea de obtener un mayor entendimiento de los datos (Hernández et al., 2010).

Para organizar los datos y sintetizarlos en matrices que "permitirán obtener una perspectiva global de los datos estudiados y elaborar las condiciones finales" (Bisquerra, 2004, p. 359), fue necesario recurrir a técnicas informáticas, por lo que se utilizó el programa informático MAXQDA.

Es importante señalar que en el proceso de reducción de códigos se procedió a realizar una descripción de las categorías, darle significado, determinar la presencia de cada una de ellas y determinar las relaciones que existen entre ellas (Hernández et al., 2010). Para lograr esta reducción de códigos, se realizó un análisis utilizando dos niveles; **de significados y de episodios**. El primero consiste en el análisis de los referentes lingüísticos que utilizan las informantes al referirse a sus características en relación a su rendimiento académico antes y durante el primer año de universidad. El segundo, se refiere a los sucesos dramáticos relevantes en su vida como estudiantes durante su vida escolar, sus relaciones familiares y su nueva vida como estudiante universitaria (Hernández et al., 2010).

Además, se determinó una matriz donde estarán los códigos asociados a cada categoría con la frecuencia de aparición dentro de las entrevistas representadas a través del software MAXQDA para análisis de datos cualitativos.

A raíz de la información recopilada en las entrevistas semi estructuradas de las 11 participantes, y de acuerdo a la pregunta de investigación:

***¿Cómo las estudiantes de sexo femenino de primer año de la carrera de educación diferencial del régimen diurno de la sede Santiago Centro de una universidad privada, perciben su riesgo académico?***

Se establecieron dos categorías principales distribuidas como dimensiones (ver anexo 4); la primera, ***Creencias de su desempeño académico desde aspectos personales*** la cual se subdivide en antecedentes académicos actuales en la universidad, y antecedentes académicos previos a la universidad. La segunda dimensión es ***Creencias de su desempeño académico desde los apoyos recibidos por la universidad***, la cual se subdivide en universidad como institución y en Profesores. Con el establecimiento de las dimensiones anteriormente señaladas, se procederá a determinar los resultados obtenidos describiendo cada categoría estableciendo relaciones entre ellas.

# VIII**RESULTADOS**

### VIII.1.1 Creencias del desempeño académico desde aspectos personales

Las creencias de las estudiantes que presentan riesgo académico permitieron determinar a priori los aspectos de donde interesaba realizar los análisis, en este caso, desde aspectos personales, las subdimensiones de antecedentes académicos previos a la universidad y durante su primer año académico en la educación superior.

Dentro de los aspectos académicos previos surgieron una cantidad de otras subdimensiones de segundo orden- en cierto punto - predecibles frente a la caracterización del rendimiento académico; tal como lo mencionaba Mizala et al. (2011), la formación previa del estudiante es considerado como uno de los tres aspectos más determinantes en la deserción por riesgo académico de estudiantes de pedagogía en nuestro país.

En la descripción de cada subdimensión relacionado con los antecedentes académicos previos, se encuentra la **repitencia,** como antecedente: cinco de las estudiantes han repetido cursos en la enseñanza básica o media, y ellas lo atribuyen como un indicador de su rendimiento. Una de las

estudiantes comentó al respecto "…Me echaron del colegio, por mala conducta y tenía siete asignaturas con promedio rojo, así que no me daba por ningún lado…" (Informante 3). Otra señaló simplemente no haber tenido interés en el estudio: "…Repetí tercero básico, en la básica, porque…, en realidad no estoy muy enterada, en ese momento de estudiar…luego repetí en primero medio" (informante 5).

Aun cuando es la subdimensión de menor relevancia dentro de los antecedentes académicos previos, la repitencia escolar trae consigo una serie de sucesos emocionales y académicos, como además bajo rendimiento y sucesos familiares, que termina en la repitencia como consecuencia. Dichos antecedentes se observan en parte en la siguiente subdimensión; **bajas calificaciones y déficit atencional,** que se percibe como antecedente asociado al rendimiento académico de manera transversal en las estudiantes al mismo nivel y asociado por ellas a la detección de la necesidad educativa especial del déficit atencional en su historia escolar. Las estudiantes, señalan haber sido parte de programas de integración[3], o bien haber recibido tratamiento con medicamentos. Tal como lo expresan a continuación: "...me costaba mucho, porque yo tenía déficit atencional, me constaba entender algunas veces…tenía mucho apoyo de los profesores…" (Informante 7). "…yo desde chica tenía déficit atencional…no quería ir al colegio, no me gustaba como me evaluaban los profesores…" (Informante 9).

Continuando con el análisis, por un lado aparece otra subdimensión relevante, asociado a las bajas calificaciones y repitencias los cuales son los **problemas familiares**, caracterizados por separaciones, problemas económicos y abandono, de acuerdo a las propias palabras de las

[3] Programa utilizado en nuestro país, para realizar las intervenciones educativas a estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias en etapa escolar basado en el decreto supremo N°170/09

estudiantes una de ellas menciona "…yo colapsé, porque estuve con psicólogo y psiquiatra…por el hecho de que mis padres se separaron cuando yo era chica…el hecho de que mi padre no aportaba en nada…por eso yo bajé mi rendimiento…" (Informante 7).

Por otro lado, surge la subdimensión de los problemas de rendimiento con una **asignatura en particular**, que acarrean desde la etapa escolar. Las estudiantes entrevistadas hacen referencia a las especiales dificultades que tuvieron específicamente con la asignatura de matemáticas en su etapa escolar, tal como lo expresan las mismas estudiantes a continuación: "…la que se me hace más difícil yo creo que era matemáticas, siempre se me ha hecho más difícil" (Informante 8); "…las matemáticas, las detesto, no las puedo ver…no me gustan…" (Informante 9); "…las matemáticas, como que no eran para mí (Informante 4).

Este antecedente es relevante en cuanto a que nueve de las once entrevistadas comparten esta dificultad, lo que a su vez guarda relación con los aspectos anteriormente planteados.

Todos los aspectos analizados culminan en el aspecto más relevante de los antecedentes académicos previos de las estudiantes según lo percibido por ellas mismas, esta subdimensión será descrita como **problemas emocionales generales**.

Según las entrevistadas, muchos de los antecedentes anteriores las llevaron a presentar problemas emocionales que las perjudicaban e impactaban en su desempeño académico. Uno de los más preocupantes es la evidencia de maltratos por parte de quienes deben educar: los docentes que, con frases peyorativas, actos discriminativos, entre otros, provocaban cuadros de estrés y rechazo a la escuela, entre otras cosas. Frente a esto las estudiantes mencionaron: "…Las monjas [de la escuela] eran discriminadoras…me trataban de *porra*… la floja, fue ahí cuando estuve con psicólogo…" (Informante 9); "No estaba interesada en el colegio…y aparte me habían echado de dos colegios [por mal comportamiento]…" (Informante 5). "Me iba súper bien, pero después mis papás se

separaron, empecé a bajar [las notas], empecé a pelear en el colegio, era súper tranquila al principio, después no" (Informante 2).

Dejando atrás los antecedentes académicos previos, las estudiantes entrevistadas también hacen referencia a una serie de subdimensiones relacionadas con su desempeño en el primer año académico en la universidad que, si bien guardan estrecha relación con los antecedentes ya mencionados, sirven para añadir otros que toman especial relevancia.

Al igual que en las repitencias en la etapa escolar, surge la subdimensión de las **reprobaciones,** como uno de los menos mencionado, sin embargo, es donde confluyen todos los demás como causa y efecto. Frente a esto, solo una estudiante entrevistada no registra reprobaciones, y de las que sí tienen, van desde una a diez asignaturas reprobadas por estudiante. Al respecto las estudiantes señalan: "Si…he reprobado ramos… es total responsabilidad mía… porque si yo quisiera estudiar, estudiaría y me iría mejor…" (Informante 3); Más o menos me ha ido, porque igual he reprobado ramos, porque el primer año igual me ha costado…" (informante 4).

Este aspecto se explica de mejor manera analizando las otras subdimensiones con los que guarda relación, como el siguiente, correspondiente a la **relación con docentes y pares**. Sin duda que, así como en el periodo escolar la familia es el apoyo más relevante, en este aspecto, en el que los estudiantes son más independientes y deben valerse por sí mismos, los docentes y pares son muy importantes como contención social. En sus propias palabras ellas expresan: "Me ha costado adaptarme a la gente [compañeras], pensé que la gente no se preocupaba de donde uno viene, de cómo se viste…" (Informante 11); "El curso no tiene una buena relación en sí, y así creo que afecta bastante en el curso, porque las relaciones son súper importantes. Y sobre todo por lo que estamos

estudiando…y creo que el curso es muy desunido en ese sentido, yo creo que afecta, a mí por lo menos me afecta" (Informante 10).

Continuando con el análisis, surge una de las subdimensiones más importante, correspondiente a la **influencia de los antecedentes académicos previos**. Frente a esto, la literatura ha sido enfática, Donoso et al. (2010) y Mizala et al. (2011) concuerdan que dentro de los aspectos que influyen están las habilidades académicas desarrolladas en la etapa escolar, aspecto que se analizará más adelante, acompañado de los aspectos emocionales, señalados anteriormente. Al respecto las estudiantes comentan: "Si… [me influye] a veces todo va mal, me frustro…me hace recordar lo que me paso de chica…" (Informante 9); "Yo creo que sí, porque gracias a mis profesores…soy lo que soy ahora… [desde un aspecto positivo]" (Informante 7).

Finalmente, la subdimensión más mencionada por las entrevistadas dentro de los antecedentes académicos actuales en la universidad, y por ende la más influyente, se define como **dificultades para adaptarse al cambio**, considerada dentro de este *la exigencia académica de la universidad y la falta de hábitos o tiempo para el estudio*.

En las propias palabras de las estudiantes una comenta: "El cambio fue súper difícil porque venía saliendo del colegio, se hace mucho más difícil porque en el colegio es muy diferente el ámbito académico, entonces me costó al principio…las metodologías de los profesores, es súper distinto" (Informante 8), al igual que otra estudiante agrega "Me vine sola, sin mi familia… tenía que acostumbrarme…de repente pasé hambre…vivía en condiciones precarias" (Informante 7). Finalmente, una tercera estudiante señala, "Me costó mucho… [el cambio] por qué no sabía cómo

era el mundo universitario…el mayor desafío fue la responsabilidad con uno mismo y con los estudios" (Informante 2).

Habiendo analizado la primera dimensión de las creencias del desempeño académico desde los aspectos personales de las estudiantes, se revisarán la segunda dimensión descrita como creencias que poseen las entrevistadas desde el punto de vista de lo que reciben de la universidad.

### VIII.1.2 Creencias del desempeño académico desde los apoyos recibidos en la universidad

Dentro de estas creencias, surgen dos subdimensiones relevantes; la universidad como institución y los docentes como fuentes de apoyo. Cuando las estudiantes mencionan la universidad, aparecen aspectos relevantes a considerar frente a la caracterización de las estudiantes entrevistadas que guardan relación con la elección de la universidad y la carrera, además de señalar una serie de apoyos como también necesidades que demandan a la universidad.

La primera subdimensión dentro de "la universidad como institución" a la que se hará referencia es **la elección de la universidad,** donde las estudiantes expresan que no fue algo premeditado, de hecho, muchas de ellas señalan no haber tenido claridad de donde estudiar o incluso qué carrera seguir. sin embargo, una vez determinada la carrera, fue relevante decidir por una universidad que no exigiera PSU para su ingreso. Este aspecto coincide con la categoría académica de orientación profesional descrita por Díaz (2008). Además, algunas estudiantes mencionan la fuerte influencia de otro, por ejemplo, una docente que la apoyó durante su etapa escolar que hoy las aconseja tanto en qué universidad elegir como en la carrera a estudiar. Por ejemplo, una estudiante mencionó "Es que... no sé cómo llegué a la universidad… entré y me informé". (Informante 8), otra por su parte se refirió de la siguiente forma: "…iba a estudiar en Rancagua, y no había en ningún lado, y de la

nada empecé a buscar en internet y salió esta universidad…no exigía PSU así que decidí quedarme...” (informante 2).

Tal como fue descrito anteriormente, la subdimensión de la **elección de la carrera** presenta características similares al de la elección de la universidad, en este aspecto las estudiantes mencionan desde una vocación desde pequeñas, hasta aspectos prácticos en cuanto a considerar que educación diferencial es una carrera sustentable. En sus propias palabras una estudiante señala: “Siempre me gustó ayudar, enseñar a los niños…” (Informante 9), otra además agrega “Elegí esta carrera por que me llama la atención, siento que es una carrera completa y muy bonita en su trayecto” (Informante 3) y una tercera expresa “Las tías [profesoras] me dijeron que educación diferencial era una súper buena carrera, además que tenía muchas ramas donde podía explayarme mejor (Informante 6).

Ambos aspectos de elección (institución y carrera) coinciden además con el grado de satisfacción que tienen las estudiantes durante su primer año académico evidenciado en el NPS[4], descrito también por Díaz (2008) como una de las categorías influyentes en la retención/deserción estudiantil.

En relación a la subdimensión de **apoyo recibido por la universidad**, no existe claridad al respecto, ya que algunas entrevistadas sienten apoyo, por ejemplo, mencionan las ayudantías y las tutorías, pero no hacen referencias a haber asistido a alguna de estas ayudas, muchas de ellas no lo conciben como responsabilidad de la institución, aspecto que se revisará más adelante. Aun así, se sienten conformes y apoyadas por la universidad. tal como lo expresa una de ellas “La vida universitaria es diferente, aun cuando viene el estrés, más trabajo, no se me ha hecho pesado, los

[4] Net Promotor Score: Herramienta utilizada por la universidad en estudio para medir el nivel de satisfacción de los estudiantes.

horarios son muy buenos…hay mucho apoyo…es más humanitario, aquí no se ve el estudiante como objeto, se ve como persona. He sentido el apoyo de la universidad…hay tiempo para atenderte" (Informante 6), a su vez otra estudiante agrega "Me siento cómoda con la universidad, hay harto apoyo, es súper buena". (Informante 3). Finalmente, una tercera señala "Por mi experiencia, me ayudaron y me brindaron la ayuda necesaria que necesite en su momento para encontrar trabajo… me mostraron una página" (Informante 1).

La segunda subdimensión relacionada con el apoyo recibido por los profesores de la universidad, contempla otras dos subdimensiones. La primera denominada como el **apoyo desde docentes coordinadores (de planta)**, las estudiantes consideran que parte de la cercanía que sienten en la universidad se debe a la atención desde la coordinación de la carrera, mediante tratos amables y oportunos, así como también a contar con docentes que se toman el tiempo de resolver preguntas y otorgar tutorías si es necesario. En las propias palabras de las estudiantes se destacan: "Los profesores como que comprenden la situación y tratan de arreglarla, el horario, si faltaste a alguna prueba…conocí a profesores muy buenos". (Informante 6), otra estudiante agrega "He recibido ayuda desde la coordinadora de la carrera, hay mucha comprensión de parte de ellos" (Informante 1) finalmente una tercera señala "…hay profesores bastante comprometidos…" (Informante 10).

La segunda subdimensión que surge es la de **los apoyos desde otros docentes (part time)**, en esta las estudiantes revelan que hay dos visiones; hay docentes no coordinadores que presentan poca empatía frente a situaciones complejas que ellas viven en ocasiones, como tener que ausentarse por motivos familiares o al no entender una materia solicitar ayuda y que estos las traten de ignorantes, tal como lo expresa una estudiante señalando: "…no me sentía preparada para estar con ese profesor, porque nos trataba súper mal a nosotros, como ignorantes y yo venía saliendo de una depresión hace súper poco…" (informante 2). Sin embargo, hay otros docentes no coordinadores

que si las apoyan y son más comprensivos. Tal como lo expresa otra estudiante: “los profes siempre están comprometidos con nosotros cuando no entendemos algo siempre nos ayudan …siempre están presentes” (Informante 8), frente a lo mismo otra estudiante señala: “los profesores que tengo explican súper bien y se detienen si alguien tiene una pregunta y hacen la retroalimentación necesaria…” (Informante 6).

Finalmente, es fundamental hacer referencia a las conclusiones planteadas por las mismas estudiantes frente a cuáles son los aspectos por mejorar de su rendimiento académico, considerando los aspectos personales e institucionales, ellas consideran que el rendimiento académico depende absolutamente del propio esfuerzo más que cualquier otro aspecto. Dentro de sus comentarios hacen alusión al desafío personal que les implica sus estudios, en donde son ellas mismas las que deben gestionar su aprendizaje, mejorar en la organización de sus hábitos de estudios y tiempo que destinan a ello. En las propias palabras de una estudiante señala “Necesito administrar mejor mi tiempo, porque es eso lo que me hace falta” (Informante 2).

## IX **CONCLUSIONES**

Los principales hallazgos de esta investigación guardan relación con la fuerte influencia de ciertas dimensiones reveladas a partir de las entrevistas realizadas a las estudiantes, donde se destacan los Problemas familiares, tal como lo señala Ethington (1990), la influencia del núcleo familiar sobre todo en la época escolar es muy relevante en la vida adulta, las expectativas percibidas por los estudiantes en relación a sus padres, frente a una separación de estos y abandono del padre en este caso, son bastante bajas, lo que influye a su vez en otros aspectos provocando bajas calificaciones. Frente a esto, Mizala et al. (2011), refuerza la idea señalando que el aspecto más determinante dentro de los estudiantes de pedagogía en nuestro país se fundamenta en el aspecto familiar que si

viene con dificultades desde la edad escolar sin recibir mayor apoyo, sin duda repercutirá en el desempeño académico en la educación superior.

Los problemas familiares a su vez guardan estrecha relación con la subdimensión de Problemas emocionales, en donde existe consistencia con la literatura donde se señala que la contención emocional de quienes rodean al estudiante es clave no solo a nivel familiar, sino también a nivel escolar en cuanto a la integración social, a la sensación de aceptación, protección y apoyo, manteniendo una buena autoestima (Díaz, 2008). Donoso et al. (2010), también alude a la importancia del desarrollo emocional del estudiante en su historia escolar, la cual sin duda repercute en las habilidades para enfrentar situaciones nuevas y mantener un control emocional atingente a la vida adulta, desarrollando un buen autococepto académico.

Otra subdimensión que se destaca es la Relación con docentes y pares, este aspecto concuerda con la clasificación del estudio de Díaz (2008) en relación a los aspectos que influyen en la retención. En particular, este ámbito lo clasifica como institucional, por ende, es un aspecto en el que la universidad debe hacerse responsable. Cuando las estudiantes hacen alusión a la relación con los docentes y los pares, las respuestas se orientan tanto a lo positivo como negativo, o sea si bien tienen apoyo de docentes, también existen quienes las tratan de manera despectiva. En cuanto a los pares señalan que existe desunión y poco apoyo entre ellas, antecedente que preocupa considerando que están en primer año.

Ya poniendo el foco en las subdimensiones más influyentes y nombradas por las estudiantes una de ellas fue la influencia de los antecedentes académicos previos, este aspecto se vuelve relevante en el sentido de que si estas estudiantes hubiesen intentado ingresar a la universidad de este estudio durante el año 2017  no habrían podido, ya que tal como lo señala la Ley de Carrera Docente

(20.903) se habrían tenido que acoger a las nuevas exigencias, considerando su rendimiento académico medido a través del ranking de notas (NEM) o por la PSU.

Algo similar sucede con la subdimensión de la decisión de la elección de la universidad para estudiar la carrera de educación diferencial, en donde las estudiantes señalan abiertamente haber tomado la decisión por no considerar la exigencia de la PSU.

Al respecto, y considerando que las estudiantes consideran que la responsabilidad de su rendimiento académico durante el primer año de universidad es absolutamente suya, aspecto relevante para comprender las principales conclusiones de esta investigación. Es imprescindible involucrar aún más el programa de retención de la universidad basado en el Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE), por sobre todo en la organización de los apoyos académicos y psicopedagógicos a estas estudiantes.

Tal como se señaló en los resultados el aspecto más relevante se encuentra reflejado en la subdimensión de Dificultades para adaptarse al cambio, con respecto a este tópico, la literatura afirma que efectivamente durante el primer semestre en la educación superior se confabulan una serie de cambios que para algunos pueden ser radicales. Los estudiantes tienen que enfrentar la transición de la enseñanza media a la educación superior, aprender a ser independientes, vivir solos, cambiarse de ciudad, aprender a valerse por sí mismos no solo en lo práctico, sino que también en la responsabilidad de gestionar su propio aprendizaje, entre otros (Díaz, 2008). De este modo, quien no tiene buena base de habilidades cognitivas o hábitos de estudio como menciona Donoso et al. (2010), tendrá que desarrollarlos sobre la marcha, entendiendo los costos que esto conlleva.

Si bien esta subdimensión no está catalogada específicamente dentro de los ámbitos que influyen en la retención y/o deserción, Díaz (2008) hace mención de los métodos de estudio en su categoría de aspectos “académicos”. Por otro lado, los programas de retención justamente apuntan a trabajar habilidades meta cognitivas que le permitan al estudiante desarrollar habilidades personales y académicas como la perseverancia, tolerancia a la frustración, compromiso con la institución y autodisciplina, considerados muy relevantes para el progreso académico (Donoso et al., 2010).

Es interesante que las estudiantes declaren las dificultades para adaptarse al cambio como un aspecto influyente en su rendimiento académico, ya que es justamente un antecedente previsto por la Escuela de Educación diferencial de la universidad, al hacer el análisis cuantitativo del progreso de los promedios de notas de las estudiantes, los cuales evidencias mejoras a través de los años, por lo que la escuela ve este antecedente como un proceso natural de adaptación de las estudiantes (Dirección de Escuela de Educación Diferencial, Universidad de estudio, 2017).

Aun así, y considerando la cantidad de reprobaciones de las estudiantes (7 estudiantes que presentan entre tres y diez reprobaciones), es importante determinar acciones especiales para evitar su deserción.

Uno de los principales hallazgos es el antecedente de Déficit atencional en las estudiantes, este se considera muy relevante, ya que la literatura revisada no considera las necesidades educativas especiales como una causa de deserción/retención, según las categorías establecidas por Díaz (2008), pero sí como uno de los factores que influye en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, por lo cual se incluyó en los antecedentes de esta investigación haciendo énfasis en la relación que se establece entre el déficit atencional y el rendimiento académico de dicho nivel educativo, tal como lo señalan Cerutti et al. (2008) y León y Jaimes (2007), quienes hacen

referencia a la vulnerabilidad académica a la que se enfrentan estos estudiantes y a la relación estrecha que mantiene con la deserción estudiantil.

Complementando Bermoeosolo (2005) señala, que el aspecto afectivo y la motivación influyen en como la atención se desarrolla y se mantiene focalizada, por lo tanto, además influye en la calidad del pensamiento y como se recupera la información almacenada. De esta manera, se puede inferir que el hecho de que las estudiantes presenten déficit atencional puede estar determinado, además del componente neurológico, de los aspectos emocionales vivenciados y relatados por ellas mismas, haciendo aún más complejo el nivel de apoyo que deben recibir como estudiantes para mantenerlas motivadas en una experiencia de aprendizaje en la universidad.

Lamentablemente la subdimensión del déficit atencional y la relación con el rendimiento académico en educación superior fue escasamente evidenciada en nuestro país, puesto que tal como lo señala Santander et al. (2013), el único estudio que existe sobre el tema presenta una realidad muy distinta, ya que está basado en estudiantes con déficit atencional con un alto nivel de rendimiento académico y en una universidad de elite. Se presume que, al no existir un ingreso masivo de estudiantes con dichas características - al menos no en las universidades con admisión a través de puntaje PSU -, no se ha puesto mayor énfasis en el tema. Se añade a esto que ninguna universidad ha evidenciado que recibe estudiantes con NEE transitorias, puesto que esto también implicaría asumir y encargarse del tema. Sin duda, este tipo de necesidades tiene grandes diferencias con las de estudiantes con movilidad reducida o discapacidad sensorial, que son NEE permanentes, ya que para este tipo de barreras[5] existen planes claros de inclusión educativa y laboral, tal como lo explicita el completo informe de Lissi et al. (2013) sobre inclusión educativa

[5] Concepto utilizado para referirse a las dificultades para acceder al aprendizaje.

en la educación superior. En cambio, para las NEE transitorias quedan muchos antecedentes por recabar.

Concluyendo y respondiendo a la pregunta de investigación, se destacan los problemas emocionales en general, como *antecedentes previos a la universidad* como uno de los aspectos más influyentes en relación a la percepción de las estudiantes de primer año de educación diferencial acerca de su riesgo académico. Frente a esto, se puede inferir que las estudiantes perciben que las situaciones vividas a nivel emocional, sumadas a las necesidades especiales y el bajo rendimiento muchas veces con consecuencias como la repitencia, afectan su rendimiento actual en la universidad y pueden incidir incluso en la elección de esta, ya que al no considerar ingreso a través de puntaje de PSU, no necesitan poseer un alto nivel académico para ingresar. Finalmente, las estudiantes consideran que además de los antecedentes señalados, surge la dificultad de adaptación al cambio revelado una vez que ingresaron a la universidad y que se caracteriza por la falta de hábitos de estudios necesarios para la vida universitaria y adaptación a la metodología y exigencia académica de la educación superior. Frente a esto, se puede señalar que los antecedentes que acarrean los problemas emocionales estarían directamente relacionados con la falta de adaptación en cuanto a hábitos de estudio y organización del tiempo de las estudiantes, durante su primer año académico en la universidad.

Por otro lado, se observa un autoconcepto académico bastante completo desde el punto de vista descriptivo, donde la motivación de logro se mantiene estable, en este sentido Henson y Eller (2000) afirman que “el fracaso incrementa el nivel de motivación de los individuos con motivación de logro elevada y disminuye el nivel de los que tienen motivación de logro baja”, por lo que claramente en este caso, las estudiantes a pesar de las diversas dificultades mantienen una buena motivación de logro lo que a su vez, a la hora de describir cuales serían los aspectos a mejorar en

función de su rendimiento académico señalan que implica ser de responsabilidad propia por sobre la responsabilidad de la universidad, por lo que existiría un locus interno sólido, o sea las estudiantes tienen tendencia a tener mayor persistencia en las tareas, demostrar mayor iniciativa, y ser capacees de tomar decisiones para seguir y un objetivo académico (Arancibia, et al., 2013). Por tanto, retoma mayor fuerza lo planteado en las investigaciones de Pineda et al (2011) y Donoso et al (2010), donde se señala la importancia de identificar las percepciones de las estudiantes frente a sus propias experiencias, las razones que las llevan a estar en el borde de la decisión de desertar o no, principalmente para identificar cuáles deben ser las acciones de la institución para con ellas para retenerlas en el sistema, y que éstas brinden no solo el apoyo académico o económico necesario, sino que también implementen estrategias a nivel de inclusión social, sentido de pertenencia y habilidades emocionales y metacognitivas.

Frente a lo planteado anteriormente, se podría inferir que las estudiantes entrevistadas si mantienen efectivamente su locus interno a pesar de todas las adversidades descritas en los resultados y además son perseverantes, tendrían menos riesgo de desertar en la educación superior, en ese sentido es vital proporcionar espacios que fortalezcan el autoconcepto académico, la autoestima y mantener el locus interno que les permita como estudiantes ser asertivas y perseverantes frente a su proceso académico universitario.

A modo de síntesis, se puede observar claramente en el ANEXO 8 (P.84), la descripción de todas las dimensiones influyentes, y además se puede determinar que los apoyos desde la universidad aun cuando pueden tener un nivel de influencia alta, para las estudiantes pareciera ser poco relevante, ya que sin duda los aspectos más importantes son los que ellas consideran bajo su control, o sea sus antecedentes académicos previos y los actuales en la universidad.

Para finalizar, Las principales limitaciones de esta investigación es que se conoce la realidad de una sola cohorte de la carrera de educación diferencial en un solo régimen, sería interesante poder conocer la realidad de las estudiantes que se encuentran en el régimen vespertino y realizar comparaciones al respecto. Por un lado, también el hecho de que sea de carácter cualitativo no permite la generalización de los resultados recabados. Por otro lado, se analiza solo las percepciones de las estudiantes que, si bien son enriquecedoras, es importante tener la visión de quienes conviven clase a clase con ellas, para poder comparar las percepciones entre los distintos actores del proceso.

Como último aspecto, dado que este estudio es de carácter indagatorio y corresponde a un estudio de un caso particular, sería interesante que futuras investigaciones se centraran en:

-Estimación y caracterización de estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias en la escuela y universidad, con el fin de determinar acciones de trabajo y de apoyo con dichos estudiantes.

-Aplicación de un estudio cuantitativo que abarque más universidades para desarrollar teoría acerca de cómo estas se están haciendo cargo de las NEE transitorias de sus estudiantes.

-Comparación de percepciones de las estudiantes del presente estudio con la nueva generación que ingresó el año 2017, quienes son admitidos con los requerimientos de la nueva Ley de carrera docente (Ley N° 20.903, 2016), con respecto a su rendimiento académico.

-Comparación de percepciones con las estudiantes del mismo año, pero en régimen vespertino para verificar las necesidades de apoyo.

-Realización de un Estudio longitudinal con respecto al desempeño académico de las estudiantes entrevistadas para ir comparando sus percepciones cada año de la carrera.

-Desarrollo de un plan estratégico de apoyo académico y psicológico específicamente para esta generación de estudiantes con el fin de evaluar su efecto a largo plazo.

## X **DISCUSIÓN**

Las opiniones, creencias y representaciones expresadas por las estudiantes con respecto a su rendimiento académico, grafican cabalmente la visión que se tiene del fenómeno retención/deserción en Latinoamérica (Fernández de Morgado, 2009). Esto apunta al concepto negativo desde el riesgo académico, donde las entrevistadas describen una realidad en la que son ellas mismas las responsables de cómo se ha ido gestionando su aprendizaje, incluso al momento de determinar los aspectos que se deben concertar para mejorar su rendimiento, insisten en aspectos relacionados a la superación personal, haciendo más predominante los aspectos personales por sobre los que provienen desde la universidad. Esto se debe al amplio desarrollo del locus interno de las estudiantes, en lo que sería interesante poder ahondar, ya que es importante determinar si esto se debe a características de resiliencia o autocontrol emocional, puesto que de esta forma se tendría una caracterización de las estudiantes mucho más profunda, que permitiría evitar tener una visión negativa de la retención/deserción, donde las instituciones parecieran no hacerse responsable (Fernández de Morgado, 2009).

Frente a este escenario, cobra vital importancia comenzar a hablar de acciones de retención desde una visión positiva, para que las universidades y la del estudio en particular, gestionen un plan estratégico que por sobre todo sea visible para las estudiantes, que incluya, por un lado, los aspectos básicos de planes que son efectivos; en donde se consideran las asignaturas de nivelación, que desarrollen los hábitos de estudio y técnicas varias (Donoso et al., 2010). Bajo este aspecto, la universidad escenario de esta investigación explicita realizar gestiones de retención a través del

mencionado Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE). Sin embargo, a pesar de la difusión al estudiantado aún no hay claridad del funcionamiento de este sistema ni de su efectividad (Dirección de Escuela de Educación Diferencial, Universidad de estudio, 2017).

Ahora, frente a los cambios que integra la Ley N°20.903, con las gestiones de evaluaciones diagnósticas a los estudiantes que ingresen a pedagogía, se pueda reforzar el Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE) de la universidad, desarrollando un proceso de monitoreo continuo del sistema incluyendo las percepciones de los estudiantes, de manera de hacerlo más accesible para ellos.

Por otro lado, también es importante valorar el rol del docente como "cara visible" de la institución, de este modo potenciar una vinculación permanente entre la universidad, el estudiante y el docente que favorezca el sentido de permanencia y confianza con la institución.

Finalmente, resulta imperativo que el sistema utilizado por la universidad para mejorar los índices de retención integre, además, apoyos especializados para estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias, que incluya no solo los apoyos clásicos de ayudantías y tutorías, sino que también grupos de apoyo social y emocional, además de implementar una flexibilidad curricular por sobre todo en las metodologías de enseñanza y tipos de evaluaciones que permitan a las estudiantes verdaderamente utilizar el estilo de aprendizaje que más las representa.

Este último aspecto, puede marcar un precedente en los nuevos antecedentes de caracterización de estudiantes de educación superior que favorecen la inclusión no solo de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, sino que también quienes presentan NEE transitorias, abriendo todo un nuevo sistema de atención a la diversidad en educación superior.

## XI **AGRADECIMIENTOS**

Principalmente a la universidad que me permitió realizar el estudio dentro de sus instalaciones, a las estudiantes entrevistadas que sin duda sus participaciones voluntarias permitieron darle cuerpo a la investigación y a través de sus percepciones construir una realidad dentro de la carrera y universidad donde estudian.

A la beca de profesionales de la educación de Conicyt que me permitió realizar el Magister y hacer realidad el estudio.

Finalmente, a amigos, colegas, familia y profesora guía quienes me apoyaron en todo momento.

## XII **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**


Amador, J.A., Idiázabal, Mª Á, Sangorrín, J. Espadaler, J.M., Forns, M. (2002). Utilidad de las escalas de Conners para discriminar entre sujetos con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Psicothema, 14(2): 350-356.

Astin, A. (1977). Four Critical Years: Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. (1985). Involvement: The cornerstone of excellence. Change, 17, 3–9.

Arancibia, V., Herrera, P., Strasser, K. (2013). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Attinasi, L.C. (1986). Getting in: Mexican American student's perception of their College going behaviour perceptions with implications for their freshmen year persistence in the university. ASHE 1986. Annual Meting Paper, San Antonio TX, EE.UU.

Ayala, M., Castro. C., Fernández, V., Gallardo, G., Jouannet, Ch. y Moreno, K. (2013). Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad. Santiago: AEQUALIS

Barkley, R. (1995). *Niños Hiperactivos*. Edit. Paidós.

Bermeosolo, J. (2005). *Cómo aprenden los humanos*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bean, J. (1980). Student Attrition, Intensions and Confidence: Research in Higher Education. 17: 291-320.

Bean, J. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. Review of Higher Education, 6, 129–148.

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M., & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios Sobre Educación*, 17, 21-43.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Brinckerhoff, L.C., McGuire, J.M., & Shaw, S.F. (2002). Postsecondary education and transition for students with learning disabilities (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.

Brook, R.B. (1994). Childreen at risk: fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, 545-553.

Centro de Microdatos, Universidad de Chile (2008). Estudio sobre causas de la deserción universitaria. Recuperado de http://www.oei.es/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf

Cerutti,V., de la Barrera, M.L., Donolo, D. (2008). ¿Desatentos? ¿Desatendidos?: una mirada psicopedagógica del TDAH en estudiantes universitarios. Revista Chilena de Neuropsicología, 3 (2008), Pág. 4 - 13

CRUCH (2017a). Nuestra historia. Recuperado de http://www.consejoderectores.cl/historia

CRUCH (2017b). Sistema único de admisión. Recuperado de http://www.sistemadeadmision.consejoderectores.cl/quienes-somos

Comisión Nacional de Acreditación (2017). Visión y misión. Recuperado de https://www.cnachile.cl/Paginas/misionvision.aspx

Comisión Nacional de Acreditación, Ministerio de Educación. (2007). El modelo chileno de acreditación de la educación superior. Recuperado de https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/LIBRO_CNAP.pdf

Creswell, J. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Tercera edición. Washington DC: Sage.

Decano. (2017). Consejo de facultad (Presentación de Power Point). Facultad de Educación, Universidad en estudio. Santiago Centro.

Decreto Supremo Nº 170 (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Publicado en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 21 de abril, 2010. Chile

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(2), 65-86. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004

Dirección de Escuela de Educación Diferencial, Universidad de estudio. (2017). Informe de autoevaluación de la carrera. Inédito

Donoso, S., Donoso, G & Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en Educación superior. Calidad en la educación, 33, 15-61

Encina, E. (2010). ¿Déficit atencional o diagnóstico comodín? Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111748/cs-encina_e%202010.pdf

Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence; en Research in Higher Education, 31 (3), pp. 266-269.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Fergus, S. y Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual review of public health*, 26, 1-26.

Fernández de Morgado, N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. Paradígma, 30(2), 39-62. Recuperado en 09 de octubre de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200004&lng=es&tlng=es.

Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista Educación, 31(1), 43-63.

Gobierno de Chile (2016). Proyecto de Ley de Educación Superior. Mensaje 110-264, 5 de julio de 2016. Congreso de Chile.

González, L. y Uribe, D. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean. IEsalc- uNEsco.

Henson, K.T. & Eller, B.F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. Mexico: International Thomson.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Educación.

Kamens, D. (1974). Colleges and elite formation: the case of prestigious American colleges, Sociology of Education 47(3): 354–378.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. Revista temas de educación, (7), 19-39. Recuperado de https://investiga-aprende-2.wikispaces.com/file/view/Inv-cualitat-Krause.pdf

León, S., Jaimes, A. (2007). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad en estudiantes universitarios. Revista Facultad Medicina UNAM. 50 (3) Mayo-junio.

Ley N° 20.882. Presupuestos del sector público para el año 2016, en su partida 09, capítulo 01, Programa 30, Subtitulo 24, item 03, Asignación 201, Consigna recursos para "Financiamiento del acceso gratuito a las Instituciones de Educación Superior 2016". Publicada en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 3 de junio, 2016. Chile

Ley Nº 20.129. Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Publicada en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1 de abril, 2016. Chile

Ley N° 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Publicada en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile,1 de abril de 2016. Chile

Lissi, M. R., Zuzulich, M.S., Hojas, A. M., Achiardi, C., Salinas, M y Vásquez, A. (2013). En el camino hacia una educación superior inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. Dirección de asuntos estudiantiles, salud estudiantil. PIANE-UC

Manzi, J., Bravo, D., Del Pino, G., Donoso, G., Martínez, M. y Pizarro, R. (2006). Estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las universidades del Consejo de Rectores. Santiago: comité técnico asesor de la PSU.

Ministerio de Educación, MINEDUC. (2017). Gratuidad. Recuperado de http://www.gratuidad.cl/lo-que-debes-saber/

Mizala, A, Hernández, T y Makovec, M (2011). Determinantes de la elección y deserción de la carrera de pedagogía. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile Proyecto FONIDE N° F511059. Diciembre 2011

Pineda, C., Pedraza, A. y López, C. (2011). Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior. Chía: Universidad de La Sabana: Colciencias.

Polanczyk, G., Silva de Lima, M., Lessa, B., Biederman, J. y Rohde, L. (2007). The Worlwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Metaregression Analysis. The American Journal of Psychiatry, 164(6), 942-948.

Polk, L. V. (1997). Toward a middle range theory of resilience. *Advances in Rursing Science*, 19, 1-13.

Presidenta de la República. (2016). Mensaje de S.E la presidenta de la república con el que inicia un proyecto de ley de educación superior. Publicada en https://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=11224&prmBoletin=10783-04, de la fecha 4 de julio de 2016.

República de Chile (2010). Ley 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Santiago: República de Chile.

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación, Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawhill. Capítulo 7.

Sanhueza (2013). *Capítulo I Marco teórico y contexto nacional. En: Niños con necesidades educativas especiales: Cómo enfrentar el trabajo en el aula*. Editado por Graciela Luchinni. Ediciones UC.

Santander, J., Berner, J., Contreras, A., y Gómez, T. (2013). Prevalencia de déficit atencional en estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Revista Chilena Neuro-psiquiatría. 51 (3): 169-174

Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. UNLZ - Año IV, 3 (7) 123 – 146

SIES (2017). Listado de instituciones vigentes. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/listado-de-instituciones-vigentes-2015

SIES (2016). Retención primer año. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/retencion-de-pregrado

Swail, W. S. (1995). The Development of a Conceptual Framework to Increase Student Retention in Science, Engineering and Mathematics Programs at Minority Insti- tutions of Higher Education. Washington: George Washington University [tesis doctoral]. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/ servlet/ERICServlet?accno=ED396921

Tinto,V. (1975) "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research" Review of Educational Research vol.45, pp.89-125.

Tinto,V. (1987) Leaving College (Chicago,University of Chicago Press).

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de Educación Superior. (71) Anuies, México.

Torres, L. (2012). Retención estudiantil en la educación superior. Revisión de la literatura.

Undurraga, C. (2013). *¿Cómo aprenden los adultos?*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Vicerrectoría académica, Universidad de estudio (2015). Informe de autoevaluación institucional. Recuperado de página web institucional.

Vicerrectoría académica, Universidad de estudio (2017). Plan de desarrollo estratégico institucional. Recuperado de página web institucional.

UNESCO (1994). Declaración De Salamanca Y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.

Universidad de estudio (2017). Informativo institucional. Recuperado de página web institucional.

Warnock, M (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. Revista de educación, Número extraordinario. Investigación sobre integración educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 45-73.

Wolf, S. (1995). The concept of resilience. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 29, 565-574.

# XIII**ANEXOS**

## XIII.1.1 Anexo 1: Consentimiento informado para realizar el estudio en la universidad privada

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO A AUTORIDAD DE UNIVERSIDAD

Docente responsable: Tatiana Herreros Soto

Santiago, 2017

Se me ha pedido autorizar el estudio que busca **conocer las percepciones sobre mi desempeño académico como estudiante de sexo femenino de Educación Diferencial de primer año académico en el contexto del programa de retención de una universidad privada de régimen diurno correspondiente al año 2016,** para ser realizado en la universidad de la cual soy responsable como Vicerrector.

Yo estoy de acuerdo en autorizar que se realice el estudio a través de una especialista de Educación.

Yo entiendo que:

a) Un posible beneficio de la autorización del estudio en la universidad, es el colaborar en la mejora de los programas de retención y atención a estudiantes que puedan necesitar apoyo académico de la universidad.

b) El estudio no constituye ningún riesgo en la integridad de la universidad.

c) Cualquier pregunta que yo quiera hacer en relación con el estudio, deberá ser contestada por el fono: 978616413; mail: tatyherreros@gmail.com

d) La realización del estudio será sin cargo de ningún tipo para mí, o para la universidad.

e) La universidad podra retirarse del estudio en cualquier momento, sin dar razones que lo justifiquen.

f) Los resultados del estudio pueden ser publicados, pero el nombre de la universidad y datos de las estudiantes participantes no serán revelados, permanecerán en forma absolutamente confidencial.

g) Los datos generados por este estudio serán trabajados sólo por el entrevistador con propósitos profesionales, codificando la información y manteniéndola en archivos seguros.

h) Si en algún momento tengo comentarios, o preocupaciones relacionadas con la conducción del estudio en general, yo podría contactarme con la profesora guía de la investigación Daniela Veliz, docente de la Pontificia Universidad Católica al correo: dvelizc@uc.cl

i) Recibo una copia del presente consentimiento informado.

j) La participación de la universidad es voluntaria y con mi firma declaro haber comprendido lo que se me solicita.

| | |
|---|---|
| _____ | _____ |
| Nombre responsable de universidad | Nombre Entrevistador |
| _____ | _____ |
| Firma responsable de universidad | Firma Entrevistador |

### XIII.1.2 Anexo 2: Consentimiento informado para entrevistas

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE ESTUDIANTES

Docente responsable: Tatiana Herreros Soto

Santiago, 2017

Se me ha pedido participar en una entrevista en que se busca **conocer las percepciones sobre mi desempeño académico como estudiante de sexo femenino de Educación Diferencial de primer año académico en el contexto del programa de retención de una universidad privada de régimen diurno correspondiente al año 2016**

Yo estoy de acuerdo en participar de una entrevista realizada por una especialista de Educación.

Yo entiendo que:

k) Un posible beneficio de participar en esta entrevista, es el colaborar en la mejora de los programas de retención y atención a estudiantes que puedan necesitar apoyo académico de mi universidad.

l) La entrevista solicitada no constituye ningún riesgo para mi integridad, ni de mi familia, ni para la universidad.

m) Cualquier pregunta que yo quiera hacer en relación con la entrevista, deberá ser contestada por el fono: 978616413; mail: tatyherreros@gmail.com

n) La realización de esta entrevista será sin cargo de ningún tipo para mí, ni para mi familia.

o) Podré retirarme de la entrevista en cualquier momento, sin dar razones que lo justifiquen.

p) Los resultados de esta entrevista pueden ser publicados, pero mi nombre y datos personales no serán revelados, permanecerán en forma absolutamente confidencial.

q) Los datos generados por esta entrevista serán trabajados sólo por el entrevistador con propósitos profesionales, codificando la información y manteniéndola en archivos seguros.

r) Si en algún momento tengo comentarios, o preocupaciones relacionadas con la conducción de la entrevista o preguntas, yo podría contactarme con la profesora guía de la investigación Daniela Veliz, docente de la Pontificia Universidad Católica al correo: dvelizc@uc.cl

s) Recibo una copia del presente consentimiento informado.

t) Mi participación es voluntaria y con mi firma declaro haber comprendido lo que se me solicita.

| | |
|---|---|
| _____ | _____ |
| Nombre estudiante | Nombre Entrevistador |
| _____ | _____ |
| Firma estudiante | Firma Entrevistador |

### XIII.1.3 Anexo 3: Pauta de entrevista a estudiantes

Entrevista semi estructurada a estudiantes

Preguntas:

1. Por favor podría contarme brevemente acerca de usted en relación a:
   a. Su edad
   b. Colegio en donde estudió la educación básica y media
   c. Comuna de residencia actual
   d. Trabajo actual (si es que tiene)
   e. Dependientes a su cargo (por ejemplo: hijos, padres, familiares etc).
2. Por favor describa como fue su vida escolar en relación a su rendimiento académico en relación a:
   a. Las calificaciones que tenía
   b. Asignaturas que le eran más complejas
   c. Si es que tuvo alguna repitencia, si las tuvo ¿Cuándo esto ocurrió?, a su juicio ¿cuáles fueron las razones de esta repitencia?
3. ¿Por qué eligió estudiar esta carrera en esta universidad?
4. Por favor describa su experiencia en la universidad este primer año académico.
5. ¿Cuál es su percepción con respecto a su situación académica actual en esta universidad?
6. ¿Cuáles han sido los mayores desafíos que ha enfrentado durante este primer año?
7. ¿Considera que su historia escolar ha influido en su desempeño en lo que lleva de este primer año en la universidad? Por favor ejemplifique.

8. ¿Qué acciones considera que debería hacer usted para mejorar su situación académica actual?
9. ¿Qué podría pasar si su situación académica se mantiene?
10. ¿Qué acciones han sido ofrecidas por parte de la universidad para hacer frente a su situación académica? ¿Cómo y cuándo en el correr del semestre se enteró de estas posibilidades?
11. ¿Qué alternativas considera que podría ofrecer la universidad para estudiantes que están en su misma situación académico?
12. ¿Hay algo más que le gustaría agregar?

### XIII.1.4 Anexo 4: Matriz de dimensiones utilizadas en codificación de las entrevistas

| **Dimensiones** | **Subdimensiones de primer orden** | **Subdimensiones de segundo orden** | **Subdimensiones de tercer orden** |
|---|---|---|---|
| Creencias de su desempeño académico desde aspectos personales | Antecedentes académicos previos | Necesidad educativa especial transitoria (NEET) | |
| | | Repitencias | |
| | | Problemas emocionales generales | |
| | | Problemas familiares | |
| | | Problemas con una asignatura en particular | |
| | Antecedentes académicos actuales en la universidad | Dificultades de relación entre pares y/o docentes | |
| | | Dificultades para adaptarse al cambio | Exigencia académica |
| | | | Falta de hábitos de estudio o falta de tiempo |
| | | Reprobación de asignaturas | |
| | | Influencia de antecedentes académicos previos | |
| Creencias de su desempeño académico desde los apoyos recibidos en la universidad | Universidad como institución | Elección de la universidad | |
| | | Elección de la carrera de educación diferencial | |
| | | Apoyo otorgado desde la universidad | |
| | Docentes | Apoyo de docente coordinador | |
| | | Apoyo de otros docentes | |

### XIII.1.5 Anexo 5: Tabla de frecuencia de segmentos codificados de dimensión Creencias de su desempeño académico desde aspectos personales, subdimensión de primer orden *antecedentes académicos previos.*

| Subdimensión de primer orden | Subdimensión de segundo orden | Frecuencia de segmentos codificados |
|---|---|---|
| **Antecedentes académicos previos a la universidad** | Repitencias | 7 |
| | Necesidad educativa especial transitoria | 8 |
| | Bajas calificaciones | 8 |
| | Problemas familiares | 9 |
| | Problemas de rendimiento con una asignatura en particular | 9 |
| | Problemas emocionales en general | 17 |

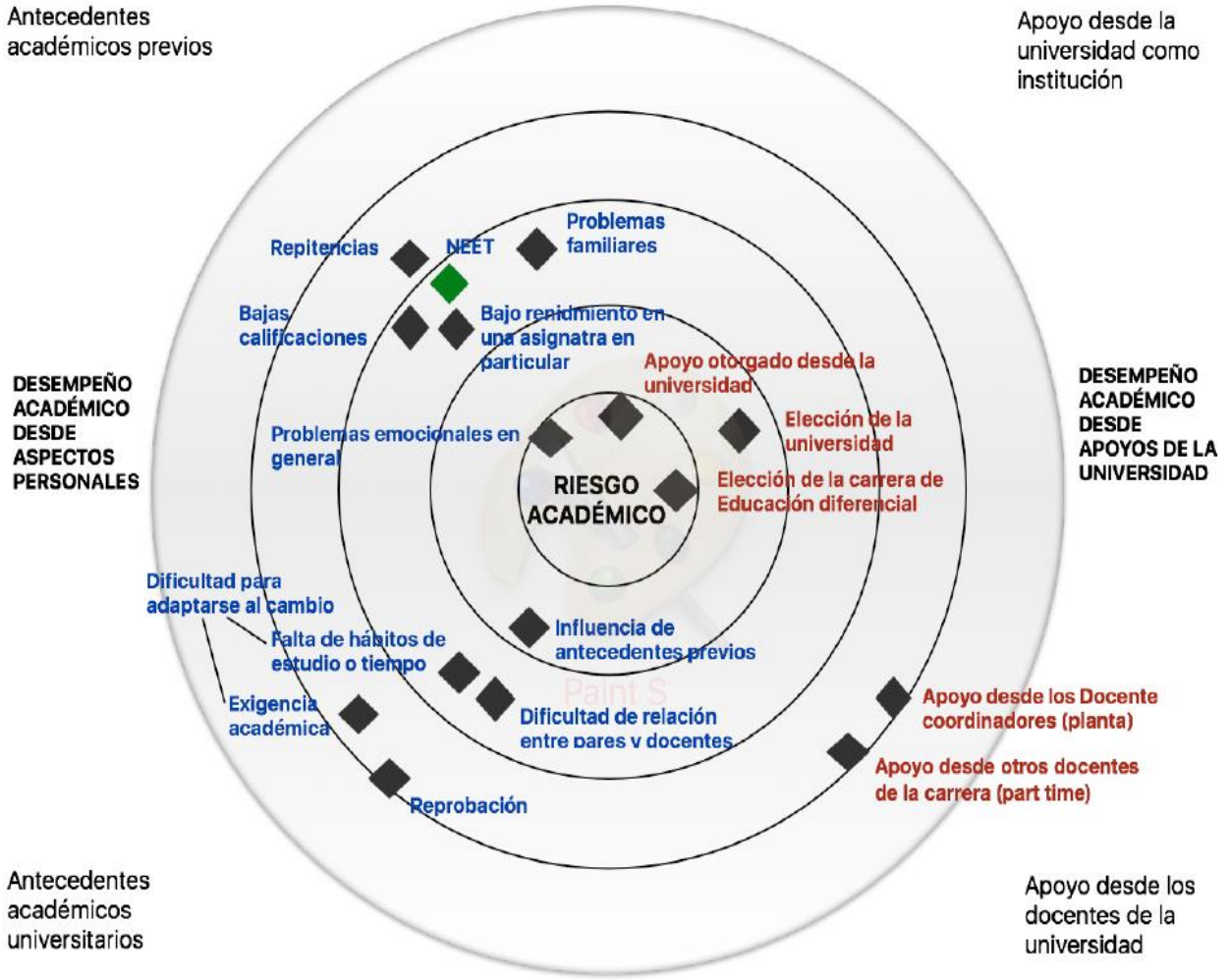
## XIII.1.6 Anexo 6: Tabla de frecuencia de segmentos codificados de dimensión Creencias de su desempeño académico desde aspectos personales, subdimensión de primer orden antecedentes *académicos actuales en la universidad*.

| **Subdimensión de primer orden** | **Subdimensión de segundo orden** | **Subdimensión de tercer orden** | **Frecuencia de segmentos codificados** |
|---|---|---|---|
| **Antecedentes académicos actuales en la universidad** | Reprobación de asignaturas | | 4 |
| | Dificultad en relación entre pares o docentes | | 9 |
| | Dificultades para adaptarse al cambio | Exigencia académica | 5 |
| | | Falta de hábitos de estudio o falta de tiempo | 9 |
| | Influencia de antecedentes académicos previos | | 13 |

## XIII.1.7 Anexo 7: Tabla de frecuencia de segmentos codificados de dimensión Creencias de su desempeño académico desde los apoyos recibidos en la universidad. Subdimensión de primer orden *Universidad como institución y Docentes de la universidad*.

| **Subdimensión de primer orden** | **Subdimensión de segundo orden** | **Frecuencia de segmentos codificados** |
|---|---|---|
| **Universidad como institución** | Elección de la universidad | 12 |
| | Elección de la carrera de educación diferencial | 17 |
| | Apoyo otorgado desde la universidad | 18 |
| **Docentes de la universidad** | Apoyo de docentes coordinadores (Planta) | 6 |
| | Apoyo de otros docentes (Part time) | 12 |

## XIII.1.8 ANEXO 8: PERCEPCIÓN DE LAS ESTUDIANTES FRENTE AL RIESGO ACADÉMICO: MAPA DE RELACIÓN E INFLUENCIAS DE LAS DIMENSIONES.




**SIMBOLOGÍA:**

| | | |
|---|---|---|
| ◆ | **SUBDIMENSIÓN COINCIDENTE CON LA LITERATURA** | SUBDIMENSIONES DE LOCUS INTERNO (AZUL)<br>SUBDIMENSIÓNES DE LOCUS EXTERNO (ROJO) |
| ◆ | **SUBDIMENSIÓN CONSIDERADA HALLAZGO DE LA INVESTIGACIÓN** | |