

Preuniversitarios populares y/o sociales. El forcejeo curricular entre un modelo crítico y uno técnico para el Acompañamiento Pedagógico de los Tutores-docentes

Silvia Mercado Saavedra^a y Marcela Romero Jeldres^{*b}

John Dewey College^a, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Educación^b, Santiago, Chile.

Recibido: 06 noviembre 2017

Aceptado: 05 mayo 2018

RESUMEN. Esta investigación se instala dentro del paradigma cualitativo, enmarcado en la gestión curricular y desde una definición amplia de curriculum. Analiza la coherencia interna que existe entre las prácticas de acompañamiento pedagógico que lleva a cabo el equipo de gestión de un Preuniversitario Popular de Santiago, a los tutores-docentes y el enfoque curricular inserto en el Proyecto Educativo Institucional. Los datos recogidos confirman diferencias entre ambos grupos respecto del acompañamiento pedagógico implementado y a su vez, este no se encuentra alineado con el enfoque curricular inserto en el Proyecto Educativo dada la fuerza del modelo técnico en el ingreso a la Educación Superior.

PALABRAS CLAVE. Educación popular; gestión curricular; desigualdad; preuniversitarios populares.

Popular or social preuniversities. The curricular struggle between a critical and a technical scientific approach for educational support for teachers or tutors

ABSTRACT. This paper is a qualitative research, based on curricular management defined in the broad sense of the term. It analyzes coherence between educational support for teachers carried out by the management team, to the teachers. And the curricular approach that a Santiago's Popular pre- university has. The results suggest that there are differences between teachers and management team perspectives about educational support for teachers. At the same time these educational support actions are not coherent with the school Project approach.

KEYWORDS. Popular education; curricular management; inequality; social preuniversities.

*Correspondencia: Marcela Romero Jeldres. Dirección: Av. José Pedro Alessandri 880, Santiago, Chile. Correos electrónicos: silvia.mercado2015@umce.cl^a, marcela.romero@umce.cl^b

1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Las desigualdades en el ámbito de la educación continúan siendo tema de debate a nivel nacional e internacional. Astorga et al. (2007, p. 20), señalan que “las políticas públicas han tendido a reproducir la segmentación social, ofreciendo a los sectores de menores ingresos una educación de peor calidad [...]. Son los sectores de menores recursos quienes, por situación estructural, desertan más, repiten y tienen inferiores resultados en las evaluaciones estandarizadas”.

Esta afirmación es similar a la planteada en otros estudios realizados por Muñoz (2013), la variable económica a la hora de referirnos a educación y aprendizajes revela que el antecedente socio-económico del alumnado es uno de los determinantes más importantes del aprendizaje, mientras que el efecto del estrato socioeconómico de otros alumnos en la misma clase puede llegar a ser incluso más pronunciado.

“La evidencia muestra que dos individuos de distinto NSE, medidos según ingreso familiar y escolaridad de los padres, y que además logran igual SIMCE en octavo básico, presentan una brecha de más de 70 puntos promedio cuatro años más tarde al rendir la PSU. Es decir, las brechas en logro académico no se reducen, sino que se amplifican, con el agravante de que los resultados en la PSU determinan el acceso a la educación superior y las altas tasas de retorno privado que esta supone. Esto constituye evidencia de que el sistema educativo chileno no ha sido eficiente para compensar las diferencias de origen existentes entre los estudiantes (Muñoz, 2013, p. 107).

Del mismo modo, distintos organismos ligados a la educación y a la economía, reafirman una innegable situación de inequidad en distintos niveles escolares. Al hablar de educación superior, dicha condición no suele mejorar, muy por el contrario, según la Organización para la Cooperación y Desarrollo (en adelante, OCDE) “En las últimas dos décadas la educación superior chilena ha experimentado un aumento espectacular del número de estudiantes (...), sin embargo, la mayor participación y la diversificación son sólo una parte de esta realidad. La sociedad chilena sigue siendo muy desigual en términos económicos y sociales” (OECD, 2013, p. 3).

La desigualdad educacional se va perpetuando en Chile, con la profundización del modelo económico-social neoliberal, imperante, con enclaves totalitarios instalados desde el año 1975. Como consecuencia de ello, la privatización de la educación y el lucro en todos los niveles escolares, específicamente en la educación superior, ha significado el encarecimiento de los aranceles de las universidades estatales, al mismo nivel de las privadas, obligando a las familias chilenas a costear la educación sobre la base del endeudamiento con la banca privada, o con el Estado, y situando a Chile entre los países con las más altas escolaridades del mundo, desconociendo que las diferencias en el ingreso autónomo per cápita entre los hogares del quintil sin subsidio del Estado y el más rico es 17 veces diferente (Casen, 2013).

Ahora bien, uno de los medios para la perpetuidad del modelo neoliberal en educación, es el denominado paradigma técnico, inspirado en el modelo de diseño curricular orientado hacia los objetivos, postulado por Tyler (1949). La racionalidad técnica de este modelo, instalado implícitamente, ha generado un contexto propicio para ejercer el control del aprendizaje de los contenidos de los educandos, de modo que las experiencias de aprendizajes, sigan una secuencia estructurada en los contenidos, los cuales van creciendo conforme avanza la vida escolar del estudiante, y cuyo dominio se corresponde con un acompañamiento pedagógico focalizado en la evaluación. En ese camino, muchas asignaturas han ido perdiendo su estatus cognitivo cuando no contribuyen a la medición de contenidos asociados con la PSU, por años, único mecanismos de cierre de la educación secundaria y de acceso a la educación superior.

Ante las iniciativas para atacar la inequidad se reconstruyen modos de selectividad, a otra escala, de otras modalidades, en parámetros superiores de exigencia y es aquí donde surgen los preuniversitarios como un factor de negocio y selectividad y también de esfuerzo social (muchos sostenidos por medio del voluntariado de estudiantes universitarios) por ofrecer condiciones en la transición liceo-universidad a los jóvenes excluidos.

Williamson y Rodríguez, (2010, p. 251) señalan que los preuniversitarios, nacen en un contexto de desigualdad educativa, en que estudiantes de escasos recursos deben buscar por cuenta propia herramientas para aumentar sus posibilidades de acceder a la educación superior, por tanto “son expresiones de cómo el sistema educacional regular y el de educación superior reproduce la desigualdad en el acceso a la Universidad”. Por consiguiente, en Chile se pueden encontrar distintas modalidades, privadas y sociales, entre otros, a los que los estudiantes de enseñanza media y también egresados pueden acceder de acuerdo con sus posibilidades económicas.

Actualmente, los preuniversitarios constituyen un factor más de discriminación entre establecimientos y grupos sociales determinados. Araujo (2006, p. 316), plantea que hay establecimientos que inician los preuniversitarios con horas en el calendario escolar desde primero medio, mientras otros llegan a rendir la prueba con uno o dos ensayos. Esta visión es apoyada por Nuñez y Millán (2002) y Contreras, Corbalán y Redondo (2017), quienes afirman que el acceso a este entrenamiento explicaría las diferencias en puntajes entre alumnos de distintos estratos socio-económicos, pues su costosa adquisición discrimina en contra de grupos de menores ingresos.

El trabajo de Castro Torres y Aranda Cáceres (2016, p. 4) da cuenta que en un contexto de desigualdad y brecha, respecto de los resultados obtenidos por quienes pueden pagar para acceder a escuelas con una mejor calidad de educación o a un preuniversitario que implique un alto costo y asegure un entrenamiento superior para la rendición de la PSU, “es posible comprender a los preuniversitarios populares como lugares estratégicos en la construcción de equidad, ya que influyen el proceso de transición de la enseñanza media a la universitaria en un espacio en donde ni el mercado despliega lucro, ni el Estado desarrolla políticas”.

En conjunto, estos estudios ilustran el surgimiento de los preuniversitarios populares alentados por las ONGs, la propia autogestión de grupos que trabajan en autoeducación popular, o grupos universitarios que buscan acortar la brecha de desigualdad. Su acción va dirigida sobre todo a las redes sociales populares, y sus métodos se basan, precisamente, en el *‘enfoque de red o de trabajo comunitario’*. Se trata de *‘movimientos’* que, en su génesis, han tenido como objetivo, primero, «reparar el tejido social dañado por las dictaduras», luego, constituir «identidades colectivas» y «movimientos sociales», y por estos días, buscan, «empoderar» a la clase popular y la ciudadanía para resistir al modelo neoliberal y, luego, sustituirlo por otro (Salazar, 2012, p. 434).

En ese sentido, los preuniversitarios populares representan una alternativa buscando la emancipación de los estudiantes, enfrentando diferentes modelos. Desde esta perspectiva, cualquier práctica de acompañamiento pedagógico que se implemente en dichos centros, debe contener la intencionalidad transformadora que trasciende el simple entrenamiento para rendir la PSU y debe desafiar a sus miembros a trabajar promoviendo la autonomía de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, entendiendo que en este, el docente se presenta como un guía y quien acompaña al docente, como un observador que negocia y media entre los objetivos que en comunidad se han propuesto y declarado, los intereses del docente y de los estudiantes. No obstante, la perspectiva crítica que se puede ganar en ambientes de aprendizaje comunitario, sin el entrenamiento de materias PSU, siempre se topa con la evaluación de contenidos disciplinares, barrera insalvable si la educación municipal ha sido precaria.

Por tanto, para los fines de esta investigación, la Figura 1, esquematiza el problema que se aborda en el presente estudio, concluyendo que, aunque los preuniversitarios populares hacen mención del paradigma crítico en su Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), las prácticas de acompañamiento para apoyar a los tutores reflejan una disociación entre lo plasmado en términos teóricos en el PEI y las acciones llevadas a cabo. Ello porque, desde un enfoque crítico, el acompañamiento a los docentes se entiende como un “Proceso no lineal, más bien holístico, global, interdisciplinario, y se asume desde los supuestos constructivistas y desde la teoría socio crítica de construcción de conocimiento, en la que la realidad es el punto de partida y de convergencia de las acciones político-pedagógicas en la gestión de procesos de formación, de innovación y de cambio” (Martínez Diloné y González Pons, 2010, p. 53).

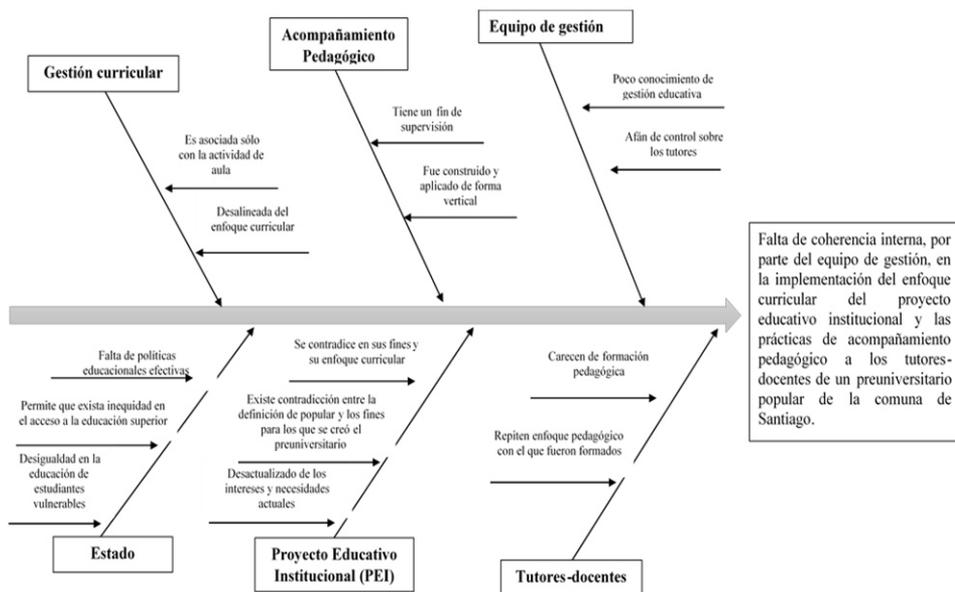


Figura. 1. Diagrama de Ishikawa: Análisis del contexto problemático de un preuniversitario popular

Fuente: Mercado-Saavedra (2017, p. 9).

La síntesis presentada, permite focalizar en un caso de preuniversitario popular, evidenciando que en su proyecto educativo se hace mención del enfoque crítico dentro de su currículum, no obstante, las herramientas de acompañamiento a los tutores voluntarios no siempre dan cuenta de una base sólida de dominio de técnicas de estos tutores-docentes, mostrando una disociación entre lo plasmado en términos teóricos y las acciones llevadas a cabo. en la compleja tarea de apoyar a jóvenes pobres, en la preparación para la rendición de la PSU y por tanto, para lograr la mejora de las prácticas de los tutores-docentes, se hace vital conocer la perspectiva de los actores que están ligados de forma directa con los estudiantes y la concreción del proyecto institucional y curricular, para luego, a partir de la percepción de los principales actores de la comunidad educativa (equipo directivo y tutores - docentes), realizar mejoras al proyecto respondiendo a sus intereses y necesidades en el contexto del preuniversitario popular, en definitiva, teniendo un diagnóstico sobre el cual actuar.

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dado los abismantes niveles de inequidad respecto de los mecanismos para acceder a la Educación Superior en Chile, resulta importante resaltar la labor social de los preuniversitarios populares y/o sociales, que funcionan en comunas con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica, por ende, resulta más interesante aun colaborar en la creación de estrategias o herramientas contextualizadas, que no busquen generalizar resultados, sino construir, rescatar y orientar el conocimiento de sus actores para dar respuesta a sus necesidades en relación al acompañamiento pedagógico que tiene como fin, la mejora de las prácticas y con ello, la mejora en los aprendizajes, en instancias más o menos formales de educación, que promueven también espacios para la práctica de la democracia y el encuentro de seres humanos. Visto así, la investigación se plantea los siguientes objetivos:

2.1 Objetivo General

- Comprender las continuidades y discontinuidades en las concepciones, puntos de vista, e intereses que posee el equipo de gestión y los tutores-docentes, frente a las prácticas de acompañamiento pedagógico y su coherencia con el enfoque curricular declarado en el proyecto educativo de un preuniversitario popular de Santiago.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar las semejanzas y diferencias que posee el equipo de gestión y los tutores - docentes, respecto de las prácticas de acompañamiento a los tutores, efectivamente implementadas en un preuniversitario popular de Santiago.
- Determinar las prácticas de acompañamiento pedagógico a los tutores-docentes, que se alinean con el enfoque curricular del proyecto educativo de un preuniversitario popular de Santiago.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Método

La investigación se emprende desde un paradigma cualitativo, con un enfoque de investigación fenomenológico, posibilitando conocer la percepción de los sujetos de un estudio, puesto que se centra en comprender el significado que los acontecimientos tienen para las personas estudiadas (Patton, 1990 citado en Maykut y Morehouse, 2005, p. 6). Así, esta opción metodológica es particularmente útil para validar las experiencias de los individuos e interpretarlas, con el fin de reconstruir significados, que integren las percepciones de quienes están participando de las interacciones que tienen lugar en un contexto específico, en este caso, en relación con el concepto de acompañamiento pedagógico en un preuniversitario social, con sedes en varias comunas de Santiago.

3.2 Diseño de la Investigación

El diseño de investigación utilizado en este estudio es de tipo fenomenográfico, con el fin de identificar y describir las formas cualitativamente diferentes, como las personas experimentan (comprenden, perciben) fenómenos de su entorno. Es decir, las experiencias no son consideradas como entidades físicas o mentales, sino como una relación entre objeto y sujeto.

Por ende, este tipo de diseño permite establecer las semejanzas y diferencias respecto de la percepción del equipo de gestión y los tutores-docentes sobre el acompañamiento pedagógico que se tiene en un preuniversitario popular diseñado desde un currículum crítico. Desde esta pers-

pectiva, “el propósito no consiste en encontrar la esencia singular o común, sino en encontrar la arquitectura de la variación de acuerdo con los diferentes factores del fenómeno” (Marton, 1993 citado en Álvarez - Gayou Jurgenson, 2003, p. 89).

3.3 Muestra

Los sujetos de estudio corresponden a dos grupos (Ver tabla 1).

a) Los tutores-docentes

La muestra es no probabilística y voluntaria. Corresponde al grupo de seis jóvenes (hombres y mujeres), que se encargan de impartir clases presenciales en las diferentes áreas de preparación para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU), en un Preuniversitario Popular. Los tutores, corresponden en su mayoría, a estudiantes de educación superior de diferentes carreras, se caracterizan por no poseer formación pedagógica y antes de comenzar su labor en la institución, deben participar de una capacitación impartida por el equipo de gestión, conformado por tres profesores, en la que se trabajan aspectos relacionados con estrategias de manejo de grupo y nociones básicas de didáctica; también existen profesionales de la educación, que colaboran en esta capacitación. Su Trabajo no es remunerado. Solo tienen una asignación para movilización.

b) Equipo de gestión

La muestra es no probabilística y voluntaria. Compuesto por cinco sujetos que se desempeñan en diferentes áreas del conocimiento. Su labor radica en coordinar capacitaciones para los tutores-docentes, matricular a estudiantes que así lo soliciten para su asistencia al preuniversitario, recaudar el dinero de cuota anual de \$15.000 (24 USD), para la compra y distribución del material a utilizar (libros, entre otros), coordinación y convocatoria a asambleas para diferentes propósitos y la evaluación del desempeño de los tutores. La participación es voluntaria. Su Trabajo no es remunerado. Sólo tienen una asignación para movilización.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Sujetos	Género		Profesión y/o estudios
	F	M	
Tutor docente 1	X		Estudiante de Licenciatura en Educación media con mención en lenguaje y comunicación.
Tutor docente 2		X	Estudiante de Ingeniería Civil Industrial.
Tutor docente 3		X	Estudiante de Medicina.
Tutor docente 4		X	Estudiante de Ingeniería en Biotecnología Molecular.
Tutor docente 5		X	Estudiante de Pedagogía en Castellano.
Tutor docente 6	X		Estudiante de Licenciatura en Ciencias mención Biología.
Equipo gestión 1	X		Administradora Pública.
Equipo gestión 2		X	Tesista de Licenciatura en Educación en Física y Pedagogía en Física, mención educación en Astronomía.
Equipo gestión 3		X	Profesor de Lenguaje, Coordinador académico, Investigador en didáctica.
Equipo gestión 4		X	Estudiante de Derecho
Equipo gestión 5		X	Estudiante de Administración Pública

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 31)

3.4 Instrumento de recolección de información

Entendiendo que los métodos de recolección de datos en la investigación cualitativa se sitúan desde una gama de técnicas tales como las entrevista en profundidad, hasta las técnicas proyectivas, entre otras técnicas, se buscó elaborar un instrumento sobre la base de la concordancia de jueces expertos que resguardaran no solo la confiabilidad y la validez del constructo del instrumento utilizado, si no también aceptar las sugerencias respecto de la o las técnicas de recolección más apropiadas para el logro de los objetivos de investigación.

En la idea de construir acuerdos, teniendo a la comunidad especializada como árbitros de calidad, se usó el método Delphi, por cuanto “es una metodología estructurada para recolectar sistemáticamente juicios de expertos sobre un problema, procesar la información y a través de recursos estadísticos, construir un acuerdo general de grupo” (García Valdés y Suárez Marín, 2013, p. 256). De ese modo, se construyó una tabla de especificaciones que es coherente con los objetivos de investigación, permitiendo evaluar la pertinencia de las preguntas a realizar y al mismo tiempo, determinar la o las técnicas más adecuadas para recolectar la información.

Las tablas de especificaciones se entregaron a ocho expertos curriculistas. Con los resultados obtenidos, se analizó la concordancia de sus respuestas a través del índice de Kappa o también conocido como Coeficiente de Kappa. Este “refleja la concordancia inter-observador y puede ser calculado en tablas de cualquier dimensión, siempre y cuando se contrasten dos observadores” (Cerdeja y Villarroel, 2008, p. 56). Para efectos del cálculo de este índice, se consideraron los resultados de las tablas, de forma aleatoria (Ver tabla 2).

Tabla 2. Niveles del índice de Kappa

Coeficiente Kappa	Fuerza de la concordancia
0,00	Pobre (<i>Poor</i>)
0,01 – 0,20	Leve (<i>Slight</i>)
0,21 – 0,40	Aceptable (<i>Fair</i>)
0,41 – 0,60	Moderada (<i>Moderate</i>)
0,61 – 0,80	Considerable (<i>Substantial</i>)
0,80 – 1,00	Casi perfecta (<i>Almost perfect</i>)

Fuente: (Cerdeja y Villarroel, 2008, p. 57)

Tabla 3. Coeficiente de Kappa para las preguntas del instrumento

Pertinencia			
Resultados:			
Acuerdo Observado:	0,8919		
Acuerdo Esperado:	0,7604		
Kappa	EE*	IC (95,0 %)	
0,5488	0,1901	0,1761	0,9215

*EE: error estándar.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 34)

Tabla 4. Coeficiente de Kappa para las técnicas de recolección de la información

Claridad			
Resultados:			
Acuerdo Observado:	0,7568		
Acuerdo Esperado:	0,5712		
Kappa	EE*	IC (95,0 %)	
0,4327	0,1592	0,1208	0,7447

*EE: error estándar.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 34)

Las Tablas 3 y 4, permiten observar los índices de Kappa obtenidos. Los resultados inter-observadores arrojaron una fuerza de concordancia moderada para la pertinencia de las preguntas, mientras que para el uso del grupo focal los índices alcanzaron un nivel aceptable. Los resultados arrojados por el índice permitieron determinar las preguntas de mayor pertinencia para el estudio y la técnica para recolectar la información.

Las autoras consideran importante, generar estos procedimientos previos al trabajo de campo, como un medio para hacer frente a la doble crisis de representación y legitimación de la investigación cualitativa. El procedimiento presentado apela por una parte a que los jueces puedan reconstruir los esquemas previos y constructos a priori planteados por las investigadoras y posteriormente, que el Índice de Kappa, permita hacer posible concordar las diversas posiciones, dejando fuera cualquier pretensión externa de autoridad, que pudiese afectar las voces de los informantes.

De este modo, el trabajo de campo se emprende atendiendo a las técnicas e instrumentos recomendados por los jueces expertos, a saber el grupo focal y las preguntas concordantes que se visualizan en la tabla 5.

Tabla 5. Preguntas validadas por los expertos.

Ámbito temático	Categoría	Sub- categoría	Preguntas a Tutores- docentes	Preguntas a Equipo de gestión
Gestión curricular	Prácticas de acompañamiento pedagógico	1. Concepción teórica acompañamiento pedagógico 2. Prácticas de acompañamiento pedagógico 3. Prácticas institucionales de acompañamiento pedagógico	1. ¿Cómo definirían el concepto de acompañamiento pedagógico? 2. ¿Cuáles son los elementos que consideran más relevantes para incluir en el acompañamiento pedagógico? 3. ¿De qué forma participaron en la construcción de la estrategia de acompañamiento pedagógico implementada? 4. ¿Quiénes realizan el acompañamiento pedagógico en el preuniversitario?	1. ¿De qué forma participó en la construcción de la estrategia de acompañamiento pedagógico implementada? 2. ¿Cuál es su visión respecto del instrumento utilizado en el acompañamiento pedagógico?
	Creencias	1. Concepciones curriculares 2. Intereses 3. Puntos de vista	5. A partir de las prácticas de acompañamiento pedagógico implementadas en el Preuniversitario ¿Qué elementos creen necesarios mejorar? 6. ¿Qué piensan sobre la observación de clase como práctica de acompañamiento pedagógico? 7. En relación con las estrategias metodológicas ¿Utilizan algún criterio de selección al momento de buscar estrategias metodológicas que se adapten a las características de sus estudiantes? ¿Cuál (es)?	2. ¿Cuál es su opinión en relación al acompañamiento pedagógico implementado el preuniversitario? 3. ¿Cómo describiría el enfoque pedagógico inserto en el PEI del preuniversitario popular? 4. ¿Qué diferencia el preuniversitario popular de otros preuniversitarios sociales?
	Enfoques curriculares	1. Concepción teórica sobre enfoques curriculares 2. Enfoque curricular institucional 3. Gestión curricular institucional 4. Proyecto educativo 5. Educación popular.	8. ¿De qué forma incluyen las orientaciones pedagógicas del Preuniversitario en sus prácticas? 9. ¿Podrían explicar la forma en que se elaboró el PEI del Preuniversitario popular? 10. ¿Con qué aspectos definidos en el PEI están de acuerdo? ¿Por qué? 11. Por favor cuéntenme ¿cómo entienden el concepto de educación popular?	5. ¿Cuáles son los enfoques pedagógicos que visualiza en el preuniversitario? 6. ¿Podría explicar la forma en que se elaboró el PEI del Preuniversitario popular? 7. ¿Con qué aspectos definidos en el PEI está de acuerdo? ¿Por qué? 8. ¿Cómo se puede vivenciar la educación popular en el preuniversitario?

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, pp. 36-38).

3.5 Análisis de los resultados

Para reducir los datos de la investigación provenientes del grupo focal, se utilizó el análisis de contenido, planteado por (Krippendorff, 1990, p. 28), por cuanto es una “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan

aplicarse a un contexto”. También se tuvo en cuenta la perspectiva de (Pérez Serrano, 1994, p. 133), que define el análisis de contenido como “un instrumento de respuesta a la curiosidad del hombre por descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, su forma de organización o estructura, bien en su dinámica”.

Con ambas perspectivas se procedió a analizar la percepción de los sujetos de estudio en virtud del acompañamiento pedagógico, estableciendo categorías que pudiesen clarificar la construcción de significado que los individuos realizan a partir de su propia experiencia. Para ello se tuvo en cuenta la perspectiva de Álvarez -Gayou Jurgenson, (2003, p. 163), para abordar el examen de los datos realizados mediante la codificación ya que como bien plantean, “por ésta se detectan y señalan los elementos relevantes del discurso verbal o no verbal, y a su vez éstos se agrupan en categorías de análisis”.

Finalmente, con la finalidad de garantizar la densidad y la saturación de los datos analizados, se utilizó el programa Atlas Ti, versión 7.5.4. Lo anterior dio como resultados la siguiente estructura de análisis del contenido, utilizada con el fin de reducir la información y alcanzar los objetivos de la investigación (Ver tabla 6).

Tabla 6. Criterios para la reducción de la información

Elementos para el análisis	Muestra	
	Tutores	Equipo de Gestión
1. Análisis global:	a) Nube de palabras: Corresponde a la agrupación de las palabras que presentan una mayor frecuencia en las respuestas dadas por los participantes de los dos grupos focales por separado. La nube de palabras representará un acercamiento a las repuestas de los dos grupos de participantes, a modo de introducción de cada grupo de análisis.	
	b) Gráfico global de frecuencia de palabras Corresponde a la muestra de un gráfico que representa la frecuencia de la nube de palabras por grupo de participantes (uno para grupo de tutores-docentes y otro para Equipo de gestión)	
2. Categoría teórica: (su respectiva nomenclatura)	a) Preguntas asociadas a la categoría de análisis. b) Mapa semántico: Correspondiente con el nombre de la categoría. Se presenta un mapa semántico por cada categoría de análisis que representa la forma en que los participantes del Grupo Focal comprenden las categorías teóricas. c) Gráfico de frecuencia de palabras: Estos muestran las palabras que tuvieron mayor frecuencia por categoría teórica, dicho gráfico se desprende de la nube de palabras global.	
3. Subcategoría: (su respectiva nomenclatura)	a) Mapa semántico: Se menciona el nombre de la subcategoría a analizar y se presenta un mapa semántico correspondiente a la sub categoría, la que evidencia la forma en que los participantes comprenden las sub categorías teóricas b) Gráfico semántico: Muestra la frecuencia con la que las afirmaciones realizadas por los participantes del Grupo focal. Se asocian a las sub categorías teóricas. c) Mapa semántico con citas: Muestra citas extraídas de las respuestas dadas por los participantes de los grupos focales.	

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, pp. 44-45)

3.6 Procedimiento

Para el trabajo de campo, se realizaron reuniones en distintas fechas, para el trabajo con los participantes del estudio (Equipo de Gestión y tutores-docentes), se tuvieron en cuenta marcos éticos explícitos en los consentimientos informados con el fin de resguardar el uso de la información y el anonimato de los y las participantes. Durante los grupos focales, se tuvieron en cuenta protocolos de aplicación de las preguntas y de grabación de audios con el fin de no dejar detalles importantes al azar al recolectar la información.

4. RESULTADOS

A partir de los resultados obtenidos y de sus respectivos análisis, se presentan las relaciones finales surgidas desde las voces de los informantes en relación con las respectivas categorías teóricas planteadas al inicio de esta investigación. Para un mayor detalle de los mapas semánticos por categoría, se sugiere revisar (Mercado-Saavedra, 2017).

4.1 De las prácticas de acompañamiento pedagógico

Tabla 7. Semejanzas y diferencias entre ambos grupos

Semejanzas	Diferencias	
	Equipo de Gestión	Tutores-docentes
No docente Acompañamiento Pedagógico vinculado a capacitación. Acompañamiento Pedagógico desde una perspectiva holística.	No domina el concepto de Acompañamiento Pedagógico. Acompañamiento Pedagógico vinculado a evaluación de desempeño . Acompañamiento Pedagógico para la transformación de las prácticas. Acompañamiento Pedagógico desde una perspectiva tradicional. Acompañamiento Pedagógico como mediación. Acompañamiento Pedagógico como herramienta para develar tensiones. Acompañamiento Pedagógico como herramienta para develar las representaciones de los tutores- docentes. Acompañamiento Pedagógico asociado al deber ser.	Acompañamiento Pedagógico vinculado a evaluación de desempeño. Acompañamiento Pedagógico como revitalización de la labor docente. Acompañamiento Pedagógico como construcción en comunidad. Acompañamiento Pedagógico como puente entre conocimiento y aplicación.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 127)

En base a la síntesis de la información presentada en la tabla 7, es posible afirmar que ambos grupos reflejan una dicotomía al momento de explicar el concepto de Acompañamiento Pedagógico, puesto que los participantes lo plantean desde una perspectiva amplia, holística y al mismo tiempo, lo reducen a una capacitación. Ambos grupos difieren en el concepto de Acompañamiento Pedagógico, sin embargo, aún en sus respectivas diferencias, los sujetos caracterizan el concepto, desde una visión amplia y, por consiguiente, a nivel macro, se ajusta con la forma en que se entiende el Acompañamiento en esta investigación.

El Equipo de Gestión introduce ideas interesantes respecto del concepto de Acompañamiento Pedagógico, explicándolo como un instrumento para develar tensiones y las representaciones de los tutores-docentes, ambos atributos corresponden a una nueva conceptualización del Acompañamiento Pedagógico y aportarían para complementar una estrategia de Acompañamiento

y convertirla en una herramienta aún más integral. Por su parte, los tutores-docentes definen el concepto de Acompañamiento Pedagógico, principalmente desde una perspectiva amplia, considerándolo una herramienta que debe ser construida en comunidad y como revitalización de la labor docente; en este contexto, vincular este concepto a evaluación de desempeño, se puede interpretar en el sentido de complemento con las ideas anteriores.

4.1.1 Subcategoría formas de Acompañamiento pedagógico

Respecto de las formas de Acompañamiento Pedagógico; así como también de las nuevas características que emergen de las voces de los miembros del Preuniversitario Popular, es posible afirmar que tanto el Equipo de Gestión como los tutores-docentes, vinculan el Acompañamiento Pedagógico a capacitación en diferentes áreas en que presentan menos dominio, principalmente referida al área de didáctica y conocimientos pedagógicos.

Ambos grupos consideran que la observación de clases como herramienta de Acompañamiento Pedagógico a los tutores-docentes podría entregar bastante información respecto del desempeño de estos últimos en aula, los tutores-docentes valoran el hecho de que esta se realice a través de personas que tengan conocimiento de su área de conocimiento y también de pedagogía, de esta forma, la retroalimentación posterior a dichas observaciones aportaría para enriquecer su práctica pedagógica a partir de que un tercero analice las debilidades y fortalezas de ellos en cuanto al logro de los aprendizajes en sus estudiantes.

El Equipo de Gestión por su parte, manifiesta que la observación de las interacciones entre los tutores-docentes y los estudiantes en el aula es importante para aportar a la mejora de las prácticas de los tutores-docentes y una forma adecuada para monitorear el proceso de enseñanza - aprendizaje. Para los dos grupos participantes resulta importante la evaluación de desempeño a través de la observación de clases, ambos concuerdan en que la evaluación debe estar presente en una estrategia de Acompañamiento Pedagógico, sin embargo, los tutores-docentes creen que debería ser formativa y expresada de forma cualitativa ya que, de otra forma, solo se trataría de una evaluación sesgada y que poco podría aportar a su crecimiento personal como Tutor.

A pesar de que el Equipo de Gestión alude a características asociadas principalmente con el enfoque socio crítico y con una definición amplia de lo que es el Acompañamiento Pedagógico, se menciona un rasgo relacionado con un enfoque curricular tradicional, vinculando el Acompañamiento a una pauta normativa, sin embargo, esta relación se realiza para criticar la pauta de observación utilizada como estrategia de Acompañamiento a los tutores-docentes en períodos anteriores, a partir de la cual se tiene plena claridad de que no es útil en el contexto de un Preuniversitario Popular.

4.1.2 Subcategoría Rol docente

En base a la síntesis de la concordancia teórica de la información analizada, es posible afirmar que sólo para los tutores-docentes cobra relevancia definir el Acompañamiento Pedagógico desde la conceptualización del rol que el docente debería desempeñar en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes. Así, el rol del docente, desde la perspectiva de los tutores-docentes está asociado a un sujeto comprometido con su propio aprendizaje, como un agente de cambio; pero a la vez existen características asociadas a un enfoque curricular tradicional, en lo que la docencia juega un rol más bien pasivo en relación con su propio aprendizaje y a los procesos institucionales. Contrarios al currículo crítico que guía al preuniversitario popular, y cuyo posicionamiento pone el rol docente, como un agente de cambio y un sujeto completamente activo, tanto en su propio aprendizaje y mejora, como en el de sus estudiantes.

4.2 De las categorías asociadas a creencias, Sub categoría: concepciones curriculares

Tabla 8. Semejanzas y diferencias categoría creencias

Semejanzas	Diferencias	
	Equipo de Gestión	Tutores-docentes
Enfoque tradicional Enfoque tradicional y Enfoque Socio- crítico	El PEI del Preuniversitario Popular integra lineamientos pedagógicos de la Educación Popular.	El diálogo como reconocimiento del otro. El estudiante como sujeto activo en su proceso de aprendizaje. El estudiante y el docente en una relación dialógica y horizontal. Los estudiantes y sus características personales.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, pp. 135-136)

A partir de lo anterior expuesto en la tabla 8, se puede señalar que, en las descripciones, tanto tutores-docentes como Equipos de gestión, aluden a los enfoques curriculares Socio- crítico y tradicional, declarando una dicotomía entre el trabajo de entrenamiento PSU con los estudiantes y los objetivos declarados en el PEI respecto de enfoques alternativos.

En cuanto a las diferencias que se muestran entre las descripciones que realizan ambos grupos participantes de este estudio; el Equipo de gestión declara que el PEI del Preuniversitario Popular integra lineamientos pedagógicos de la Educación Popular, mientras que los tutores-docentes, si bien es cierto no declaran de la misma forma estos aspectos, caracterizan muy bien el concepto de Educación Popular, por ende, las diferencias que se evidencian son de forma y no de fondo. Ambos grupos identifican el enfoque socio - crítico como inspiración de su trabajo pedagógico, pero presentan dificultades para verbalizar sus acciones teóricamente.

4.3 De las categorías asociadas a creencias: sub -categoría puntos de vista

Sintetizados en la tabla 9, desde el punto de vista de los tutores-docentes, el Acompañamiento Pedagógico es una herramienta que orienta la práctica pedagógica, sobre todo de quienes no son pedagogos, la capacitación es considerada parte complementaria a otras acciones de acompañamiento. Consideran importantes las apreciaciones de los estudiantes para la mejora de las prácticas y para medir su desempeño en aula; así como también la observación de tutores-docentes paralelos en cuanto a áreas de conocimiento. Los no pedagogos valoran la práctica pedagógica construida, a partir de la experiencia como estudiante a lo largo del tiempo, en los diferentes niveles de formación.

Desde el punto de vista de los Equipos de Gestión, el Acompañamiento Pedagógico a los tutores-docentes no se ha podido implementar adecuadamente debido a la falta de recursos humanos y materiales existentes en la institución, y entienden que este procedimiento pudiese ser entendido por los Tutores-docentes, como evaluación de desempeño, asociada a una sanción, lo cual genera preocupación por la retención de los tutores-docentes voluntarios, los cuales, dejan el preuniversitario social, luego de ganar experiencia. A pesar de ello, consideran que el Preuniversitario Popular es una escuela de Pedagogía para quienes estudian educación y tienen la posibilidad de realizar práctica experimental y libre en la institución.

Tabla 9. Creencias: Puntos de vista

Diferencias	
Equipo de Gestión	Tutores-docentes
El acompañamiento Pedagógico se puede realizar si hay más recursos humanos disponibles.	El Acompañamiento Pedagógico corresponde a las capacitaciones.
El acompañamiento Pedagógico se puede realizar si hay recursos disponibles.	El Acompañamiento Pedagógico es necesario para quienes no son pedagogos.
El acompañamiento Pedagógico asociado a sanción.	El Acompañamiento Pedagógico debe incluir una retroalimentación cualitativa del desempeño docente.
La observación de clases permitirá generar capacitaciones contextualizadas.	El Acompañamiento Pedagógico debe orientar la práctica pedagógica.
Existen tutores-docentes que se van luego de ganar experiencia en el Preuniversitario.	El Acompañamiento Pedagógico debe ser un monitoreo continuo.
El Preuniversitario Popular se ha convertido en una escuela de Pedagogía libre.	No existe Acompañamiento Pedagógico en el Preuniversitario Popular.
El conocimiento en relación con la Pedagogía está reducido a la coordinación académica y grupos cercanos.	El desempeño de los tutores puede medirse a través de la opinión de los estudiantes.
El concepto de Educación Popular no sólo se relaciona con la gratuidad.	La observación de clase entre tutores por área puede aportar a la mejora de las prácticas docentes.
Los estudiantes deben desarrollar habilidades para la vida.	Las apreciaciones de los estudiantes orientan para la mejora de las prácticas docentes.
Los actores del Preuniversitario aprenden unos de otros.	Construcción de la práctica pedagógica se realiza partir de la experiencia como estudiante.
La calidad de los seres humanos es importante para la organización.	

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, pp. 137-138)

4.4 De las categorías asociadas a creencias: Sub categoría: Intereses

De acuerdo con los intereses de los grupos participantes de este estudio, sintetizados en la tabla 10, se puede señalar que el Equipo de Gestión espera aprendizajes de los estudiantes, asociados con la interdisciplinariedad de las disciplinas, fundadas en una visión integradora, de contenido que les permita desarrollar habilidades para la vida, lo cual se asocia con un enfoque curricular socio-crítico, desde una perspectiva amplia del currículum. No obstante, la emergencia está asociada con la retención de los voluntarios en la institución, puesto que muchos de ellos dejan el Preuniversitario Popular por verse superados en cuanto a estrategias de manejo de grupo o por falencias en el área pedagógica o didáctica.

Por su parte, los tutores-docentes están interesados en que la observación de clases se utilice como herramienta para el Acompañamiento Pedagógico, de forma complementaria a otras estrategias y con una retroalimentación expresada de forma cualitativa.

Tabla 10. Creencias: Intereses

Diferencias	
Equipo de Gestión	Tutores-docentes
Los estudiantes deben aprender no sólo conocimientos en el Preuniversitario Popular. El aprendizaje debería trabajarse de forma interdisciplinaria. El aprendizaje debería ser integral. El Acompañamiento Pedagógico debería contribuir a fidelizar a los voluntarios en la organización. El acompañamiento Pedagógico debe medir el desempeño de los tutores-docentes en diversas áreas.	Construcción de práctica pedagógica a partir de los intereses del docente. La evaluación puede ser parte del Acompañamiento Pedagógico. La observación de clase debería ser parte del Acompañamiento Pedagógico.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 139)

4.5 Categoría Enfoques Curriculares. Sub categoría: Concepción Teórica sobre Enfoques Curriculares

Tabla 11. Enfoques curriculares: Concepciones teóricas

Semejanzas	Diferencias	
	Equipo de Gestión	Tutores-docentes
El currículum como construcción Enfoque socio-crítico.	El currículum como praxis.	El acto de estudiar como una forma de reinventar, recrear y reescribir. Pedagogía de la respuesta y de la pregunta. El currículum como realidad previa. El docente como mediador en el enfoque Constructivista. El estudiante como sujeto activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Enfoque tradicional

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 142)

De acuerdo con lo anterior expuesto, sintetizado en la tabla 11, se puede afirmar que tanto tutores-docentes como Equipo de Gestión, definen el currículum desde un enfoque socio-crítico, entendiendo este como una construcción y no como una declaración preexistente. La diferencia que se presentan desde la visión del Equipo de Gestión respecto de los enfoques curriculares se vincula al enfoque socio-crítico y a la Educación Popular, no obstante, desde las voces de los tutores, surgen caracterizaciones correspondientes a distintos enfoques, cuyas visiones guardan relación con enfoques en los cuales se les asocia un rol activo al estudiante relevando el rol del docente como agente mediador.

4.6 Categoría Enfoques Curriculares. Sub categoría: Gestión Curricular

Desde el punto de vista de los sujetos de investigación, sintetizados en la tabla 12, la Gestión Curricular es entendida de una forma amplia, considerando en ella todos los procesos y prácticas institucionales, pues en estos procesos existe participación de sus miembros independientemente del rol que cada uno de ellos desempeña en la institución. Por tanto, ambos grupos, se refieren a la Gestión curricular como un medio para el mejoramiento de la institución. Ahora bien, desde las voces del Equipo de Gestión, existe claridad sobre las debilidades existentes en la Gestión Curricular a nivel institucional, asociado con la falta de sistematización del Acompañamiento Pedagógico, si bien es cierto, existen prácticas de Acompañamiento a los tutores-docentes, estas son aisladas y discontinuas y no forman parte de una estrategia ordenada y sistematizada a nivel institucional. Para los tutores-docentes, la gestión curricular se encuentra íntimamente ligada a los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 12. Enfoques curriculares: Gestión curricular

Semejanzas	Diferencias	
	Equipo de Gestión	Tutores-docentes
La Gestión curricular como el conjunto de prácticas y procesos institucionales La Gestión curricular como construcción de saberes. Dicotomía entre preparación para la PSU y la Educación Popular. La Gestión curricular para el mejoramiento de las instituciones.	Falta sistematizar el Acompañamiento Pedagógico como herramienta para la mejora de las prácticas. Es necesario la creación de una estrategia de Acompañamiento Pedagógico desde una perspectiva holística.	La Gestión Curricular como eje para el aprendizaje de los estudiantes.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 144)

4.7 Categoría Enfoques Curriculares. Sub categoría: Proyecto Educativo Institucional

Sintetizados en la tabla 13, tanto el Equipo de Gestión, como los tutores-docentes consideran relevante la construcción del PEI en comunidad, puesto que ha sido la principal característica en la elaboración del Proyecto, en la que participaron todos los miembros de la institución, indiferente del rol de desempeño. Desde las voces del Equipo de Gestión, resulta de relevancia dotar de carga semántica el Proyecto Educativo Institucional, introduciendo conceptos asociados a la Pedagogía crítica y a la Educación Popular. Por otro lado, los tutores-docentes también aluden a esto, afirmando que falta definir, desde el punto de vista de los actores de la comunidad educativa, los conceptos insertos en el PEI, señalando un desconocimiento, dado que la mayor parte de ellos no tienen mayor conocimiento sobre Pedagogía o por motivos personales, existen ciertas temáticas que les causan resquemor; otros asumen que luego de informarse sobre el tema, adhieren a esa declaración contenida en ese escrito. En cualquier caso, no manejan estrategias pedagógicas que les permita planificar las ideas asociadas al enfoque Socio - crítico y a la Educación Popular, en actividades propias para rendir una prueba de ingreso a la universidad, no obstante, entienden que lo que se realiza en la institución, no es solamente la preparación para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Tabla 13. Enfoques curriculares: Proyecto Educativo Institucional

Semejanzas	Diferencias	
	Equipo de Gestión	Tutores-docentes
PEI como construcción en comunidad	Carga semántica a través del desarrollo conceptual. Expresión de cada comunidad educativa.	Desconoce conceptos insertos en el PEI. Estrategias para la concreción de los fines del PEI. Falta definir mejor los conceptos asociados al PEI. Se identifica con el PEI. PEI como referente.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 147)

4.8 Categoría Enfoques Curriculares. Sub categoría: Educación Popular

Tabla 14. Enfoques curriculares: Educación Popular.

Semejanzas	Diferencias	
	Equipo de Gestión	Tutores-docentes
La Educación Popular como metodología. La Educación Popular como diálogo de las clases populares. La Educación Popular como una co-construcción de conocimientos. La Educación Popular como una forma de hacer comunidad.	Reflexión como medio para la liberación. Liberación y acción comunicativa. El cuestionamiento como reflexión. Filosofía de la praxis. Liberación de los oprimidos. La reflexión como medio para la concienciación.	Desconoce el concepto de Educación Popular. El diálogo como construcción de la realidad. El diálogo como reconocimiento del otro. El estudiante y el docente en una relación dialógica y horizontal. La Educación Popular y su foco en las formas de abordar los contenidos. La Educación Popular como expresión política. La Educación Popular como relación horizontal entre educador y educando.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 150)

La tabla 14, da cuenta de que tanto el Equipo de gestión como los tutores-docentes se refieren a la Educación Popular como una metodología, por las formas diferentes que se deben considerar a la hora de trabajar los contenidos para la preparación de la Prueba de Selección Universitaria. Para ambos grupos de sujetos, la Educación Popular es una forma de diálogo de las clases Populares, en la que las personas que han sido históricamente excluidas socialmente se pueden encontrar, compartir y reflexionar respecto de su situación.

Desde las voces de los sujetos surgen dos conceptualizaciones importantes, una que asocia la educación popular como la co-construcción de conocimientos que emerge en conjunción con los mismos estudiantes y la segunda como una forma de hacer comunidad.

Desde la perspectiva de los tutores-docentes, se releva el diálogo como una forma de reconocer a otro y como construcción de realidades, así como también la importancia de una relación horizontal y dialógica entre educador y educando, para poder generar un vínculo de confianza que permita conocerse y generar mutuo aprendizaje. Desde la visión del Equipo de Gestión, se relevan conceptos como reflexión y concienciación como medio para la liberación; se destaca la importancia de realizar un trabajo con los estudiantes, que les permita a estos últimos tomar conciencia de su nivel de opresión y, asimismo, reflexionar sobre las posibilidades que se pueden generar para producir cambios importantes en su mundo circundante.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Coincidiendo con los diversos autores, este estudio evidencia que los preuniversitarios populares y/o sociales nacen como respuesta de una comunidad sensible, frente a la desigualdad en los resultados académicos obtenidos por los y las estudiantes chilenos que provienen de contextos vulnerados y que acceden a establecimientos públicos o semiprivados donde la calidad de la formación escolar, no les permite obtener puntajes para rankear a la educación superior, por más que su rendimiento sea muy bueno y por tanto, sin el entrenamiento necesario quedan fuera del sistema único de admisión universitaria.

Frente a este panorama de diferencias e inequidad, la educación popular recupera su sentido y resurge a partir de agrupaciones que buscan justicia social para con las clases sociales más vulneradas, instalando nuevas formas de comprender el fenómeno educativo, pero por, sobre todo, buscando nuevas formas de aportar a la equidad entre los jóvenes de situación económica vulnerable. En ese sentido, muchos jóvenes y profesionales inician un voluntariado pedagógico, buscando acortar las brechas de los aprendizajes, sin más preparación que su experiencia escolar o universitaria. Algunos preuniversitarios sociales se organizan en las propias universidades, en el marco de la vinculación con el medio, asociados a los conceptos de responsabilidad social universitaria, en otros casos surgen al alero de organizaciones sin fines de lucro que, instalando el enfoque de la educación popular, promueven los preuniversitarios populares.

Ahora bien, para actuar coherentemente con la educación popular, los equipos de gestión de los preuniversitarios populares, se sitúan curricularmente desde paradigmas críticos, buscando que los estudiantes que se forman allí, también se nutran de procesos pedagógicos no lineales, interdisciplinario, donde la realidad es el punto de partida y de convergencia para iniciar el aprendizaje, formarse, y además mejorar el puntaje para acceder a la educación superior.

No obstante, lo anterior, las dificultades para ser coherentes con el modelo se ven forcejeadas con la retención que se debe hacer de los tutores voluntarios, que ejercen la docencia, y por ende las políticas de acompañamiento se canalizan más en otorgar estrategias para el manejo de conflictos, que en ajustarse al proyecto educativo institucional del preuniversitario popular.

De este modo, los preuniversitarios populares, analizados en el estudio, presentan prácticas de acompañamiento pedagógico desajustadas del enfoque curricular del Proyecto Educativo del Preuniversitario Popular, aun cuando entre los actores, existe una relación dialógica, ella no se potencia como medio para aumentar las posibilidades de generar un acompañamiento pedagógico coherente con el Proyecto Educativo, situándose solo en las necesidades de los tutores-docentes que no poseen formación pedagógica, y que requieren estrategias para manejar los conflictos que se dan en contextos escolares vulnerados como emergencia para instalar nivelaciones, asociadas solo a los conocimientos tratados, y dejando de lado el desarrollo crítico que conlleva la educación popular, como vía para la reflexión y la concienciación, en la que los educadores tienen el rol de intelectuales transformativos.

Otro elemento necesario de considerar dice relación con los intereses de los tutores-docentes, respecto de las prácticas de acompañamiento pedagógico, muchas veces ellas están distantes de los supuestos que plantea la educación popular, y solo enfocados en la transmisión técnica de los conocimientos para la mejora en los puntajes de admisión a la educación superior, mirando con recelo, el rol transformativo que plantea el proyecto educativo institucional.

Ahora bien, la esperanza de los preuniversitarios populares estudiados para instalar la coherencia curricular de la educación popular, se sitúa en dos elementos comunes, que se develan con claridad, muy presentes tanto en los equipos de gestión como en los tutores docentes a saber: a) la co-construcción de conocimientos, que emerge en conjunción con los mismos estudiantes, como una forma de hacer comunidad y b) el carácter dialógico que se establece entre todos los participantes.

Resultaría interesante que futuras investigaciones ahondaran en estos dos elementos, de manera que se pudiese explicar si ellas son las claves para generar el empoderamiento de los jóvenes más excluidos y con mayores condiciones de vida injustas, al mismo tiempo que lo dialógico permite construir acompañamiento pedagógico como negociaciones culturales y de saberes, que permita el salto transmisionista de los tutores-docentes, hacia otros mediadores, que comparten, y también aprenden, mientras enseñan a aprender. En ese camino, la Educación Popular, sufriría también, las transformaciones del nuevo siglo.

REFERENCIAS

- Álvarez -Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Colonia Chapultepec Morales, México: Paidós Educador Mexicana S.A.
- Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., & Rojas, A. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas*. Santiago: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Araujo, K. (2006). *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile*. Santiago: Fundación Equitas.
- CASEN (2013). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo Social. Gobierno de Chile.
- Castro Torres, P., & Aranda Cáceres, R. (2016). Mecanismos de influencia educativa en un Preuniversitario Popular de Santiago de Chile: Control del aprendizaje y equidad en la educación superior. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 51-68.
- Cerda L, J., & Villarroel del P, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 54-58. Doi:10.4067/S0370-41062008000100008
- Contreras O, M., Corbalán P, F., & Redondo R, J. (2017). Cuando la suerte está echada: Estudio Cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista electrónica Iberoamericana, sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 259-263.
- García Valdés, M., & Suárez Marín, M. (2013). El Método Delphi para la consulta a expertos en la investigación científica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 253-267.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido, teoría y práctica*. Paidós Comunicación.
- Martínez Diloné, H. A., & González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV(3), 521-541.
- Marton, F. (1993). Phenomenography. En T. Husén, & T. N. Postlethwaite, *The international Encyclopedia of Education* (págs. 4424-4429). Oxford: Pergamon Press.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (2005). *Beginning Qualitative. A Philosophic and Practical Guide*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Mercado-Saavedra, S. (2017). *Prácticas de acompañamiento pedagógico a tutores-docentes en un preuniversitario popular de Santiago: Hacia la instalación del enfoque curricular del Centro* (Tesis de Magister mención Curriculum Educativo). Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. UMCE.
- Muñoz, H, P. (Abril de 2013). Desigualdad y Logro Académico en Chile. *Revista CEPAL*,(109), 197-123.
- Núñez E, J., & Millán V, I. (2002). ¿Pueden mejorar su PAA los alumnos de escasos recursos? Evidencia Experimental. *Cuadernos de Economía*, 39(116), 5-25.
- OECD. (2013). *El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile 2013*. París: OECD Publishing.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa I. Retos e interrogantes* (6 ed.). Madrid, España: La Muralla.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2 ed.). Beverly Hills C.A: Sage.

Tyler, R.W. (1949): *Basic principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press. Edición en castellano, Elaboración del curriculum, Buenos Aires: Troquel, 1973.

Salazar, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile. Trayectoria histórica y Proyección Política*. Santiago, Chile: Uqbar.

Williamson C, G., & Rodríguez Frigolett, C. (2010). Equidad, Inequidad y Educación Superior: Aprendizajes de un Preuniversitario para Jóvenes de la Educación de Adultos. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 251-267. Doi:10.4067/S0718-07052010000200015.