



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Magíster en Psicología Educacional

**CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE JÓVENES
PERTENECIENTES A UN PROGRAMA DE ACCIÓN AFIRMATIVA EN UNA
UNIVERSIDAD CHILENA ALTAMENTE SELECTIVA**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Estudiante: María Paz Rau Parot

Directora de tesis: María José Reyes Andreani

María José Reyes Andreani

Directora de Tesis

María Paz Rau Parot

Estudiante

Santiago, 30 de Octubre de 2015

Agradecimientos

Quiero comenzar agradeciendo a quienes fueron mis profesores en el Magíster en Psicología Educacional, por todos los conocimientos, experiencia e inspiración para desarrollar la tesis, particularmente a Jenny Assaél y Mauricio López.

Luego, me gustaría mencionar a mi familia, a mis amigas y amigos. A quienes siempre se detuvieron a preguntar por cómo iba la tesis y me dieron apoyo para continuar este camino, que muchas veces, desalienta. Agradezco especialmente a quienes con toda humildad e incluso a universos disciplinares diferentes, se ofrecieron a leer mis avances para entender el tema que estaba investigando y aprender un poco más. A Bernardita, Cristián y Felipe.

Le agradezco también a mi equipo de trabajo de la Universidad Diego Portales, quienes me brindaron todo el apoyo y comprensión para estudiar este Magíster y hacer la tesis, especialmente a mi jefa en ese momento, Paulina Wendt.

Agradezco a quién fue en inicio el profesor guía de mi tesis, Jesús Redondo, que por motivos muy dolorosos de su vida personal no pudo seguir participando; le agradezco su tiempo, su paciencia y su guía para construir esta investigación.

Con toda mi gratitud quiero mencionar a María José Reyes, la directora actual de mi investigación, quien con mucha profesionalidad y cercanía me acompañó en la segunda etapa de mi tesis, la más importante, para poder construirla y finalmente, terminarla.

No puedo dejar de agradecer a los ocho jóvenes que me entregaron sus relatos; sin sus testimonios no podría haber desarrollado mi investigación, pero, además, les estoy infinitamente agradecida por haberme permitido renovar mi motivación para continuar trabajando e investigando sobre iniciativas que permitan avanzar en el acceso a la equidad en educación superior.

1. Resumen

La presente investigación se sitúa con el fin de describir el proceso de construcción de trayectorias educativas en educación superior de estudiantes que provienen de sectores socioeconómicos denominados vulnerables y se encuentran actualmente estudiando una carrera en la Universidad de Chile, habiendo ingresado a través de un programa de equidad educativa.

Para lo anterior, esta investigación se planteó como objetivo general describir y analizar dichas trayectorias, poniendo énfasis en tres elementos fundamentales: hitos que marcan la trayectoria, episodios significativos en la vida de cada sujeto y estrategias que utilizaron para alcanzar metas académicas.

Para la producción de datos, se realizaron ocho entrevistas a estudiantes pertenecientes a tercer año de carreras de las Facultades de Ciencias Sociales y Comunicación e Imagen, utilizando una guía de preguntas semi-estructurada, que permitía eliminar temas ya agotados e incorporar nuevos, cuando aparecían elementos interesantes. Para el análisis de la información se utilizó el enfoque biográfico narrativo, que permite dar cuentas de las particularidades y elementos significativos de cada relato de cada sujeto, construyendo un relato individual, pero que, al mismo tiempo, permitió encontrar elementos comunes entre los testimonios de los estudiantes.

Los principales hallazgos de la investigación se sitúan en torno a la importancia que los estudiantes le otorgan a la exigencia académica. Las expectativas, decisiones y estrategias, se despliegan en torno a la búsqueda de la *mejor educación*, que en este caso, se ve representada por el ingreso a una universidad altamente selectiva, como la Universidad de Chile.

2. Planteamiento del problema de investigación

En los últimos años se ha producido en Chile un aumento considerable en el acceso a la educación superior, pero no ha sido un proceso equitativo para los distintos sectores socioeconómicos de la población, donde los jóvenes de estratos económicos más bajos tienen oportunidades significativamente menores de ingresar y permanecer en una universidad. Esto ha planteado la necesidad de desarrollar mecanismos que entreguen más oportunidades a jóvenes con altos índices de vulnerabilidad, contexto en el cual surgen los programas de acción afirmativa. A continuación, se intentará describir algunos de los programas de acción afirmativa en Chile referidos a educación, además del panorama con que deben lidiar los jóvenes una vez que quieren integrarse a un trabajo.

2.1 El acceso a la educación superior en Chile

En Chile se ha producido un importante aumento de los jóvenes que finalizan la educación secundaria e ingresan a la educación superior (Atria & Sanhueza, 2013), sin embargo, este proceso no ha sido equitativo para todos los sectores de la población dejando fuera principalmente a grupos de sectores socioeconómicos más bajos (Carnoy, 2004; Acuña, Arévalo, Baeza, Fredes, González, Herrada, et al., 2009). Cabe mencionar que cuando hablamos de educación superior nos referimos a Centros de Formación Técnica (CFT) que imparten carreras de cinco semestres, Institutos Profesionales (IP) que imparten carreras de nueve o diez semestres que no requieren licenciatura y Universidades, que imparten carreras de diez semestres o más que exigen licenciatura (Espinoza & González, 2007).

Las principales transformaciones del sistema de educación chileno se produjeron en la década de los '80s, donde entre otras cosas, se permitió la creación de universidades privadas con el fin de liberar al Estado de esta tarea (Carnoy, 2004) y donde éste asume un rol principalmente subsidiario (Gajardo, 2007). Otra de las características de esta reforma, es que se permite el autofinanciamiento de la educación, incluyendo el cobro de aranceles, además de la creación de un sistema de becas y créditos (Espinoza & González, 2007). Estas medidas permitieron la ampliación del número de jóvenes que pueden acceder a la educación superior, aumentando de 175.250 en 1983 a 250.000 en 1990, y ya en 2011, a 1.068.263 alumnos (Atria & Sanhueza, 2013).

Tabla 1. Distribución de la matrícula por tipo de institución y quintil de ingresos (Encuesta Casen 2009).

Institución	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5
CFT	13,8%	17,1%	18,5%	19,1%	31,5%
IP	13,2%	20,9%	24,1%	24,3%	17,5%
U. CRUCH	10,6%	15,6%	17,1%	25,1%	31,6%
U. no CRUCH	6,5%	11,6%	15,0%	21,8%	45,2%
Total	9,9%	15,4%	18,0%	23,4%	33,4%

Nota Fuente: Libertad y Desarrollo (2012). Nuevo financiamiento estudiantil para la educación superior. *Temas Públicos*, 1-6.

De acuerdo a los datos de la tabla 1, podemos ver que la participación en el sistema de educación superior va en ascendencia de acuerdo al quintil de ingreso, donde el 1, 2 y 3 tienen una

participación mucho menor, de 9,9%, 15,4% y 18% respectivamente, en comparación con los quintiles más altos, de 23,4% y 33,4%, respectivamente. En esta línea, varios autores (Bourdieu & Passeron, 1970; Espinoza, González y Latorre, 2009) señalan que los individuos pertenecientes a grupos socioeconómicos bajos que logran acceder a la educación superior son, de hecho, “sobrevivientes” del sistema, ya que han tenido que luchar para superar las determinaciones socioeducativas que les impone su contexto de origen.

Tabla 2. Matrícula total período 2005 – 2014.

Institución	Año							
	2005		2008		2011		2014	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Universidades	442.806	70%	505.818	67%	602.024	61%	636.417	57%
IP	122.541	19%	156.632	21%	252.044	25%	347.570	31%
CFT	71.506	11%	92.875	12%	134.856	14%	138.980	12%
Total	636.85	100	755.32	100	988.92	100	1.122.86	100%
	3	%	5	%	4	%	7	

Fuente: Consejo Nacional de Educación (2014). Caracterización general del sistema de educación superior. Recuperado el 9 de marzo de 2015, de

http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesPostulantes/indices_pregrado.aspx

En base a la Tabla 2, podemos ver las cifras por cada tipo de establecimiento de educación superior, donde el mayor aumento entre los años 2005 y 2014 se produjo en los institutos

profesionales. Aún así, el segmento que tiene la mayor cantidad de estudiantes sigue siendo el universitario.

El aumento de estudiantes ha ido acompañado de un aumento de universidades, existiendo actualmente 25 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH], donde 16 corresponden a universidades estatales y 9 a privadas, además de 36 instituciones privadas que no pertenecen al CRUCH (Atria & Sanhueza, 2013). Las universidades chilenas se pueden dividir en siete categorías: i) universidades de investigación, ii) universidades regionales estatales, iii) universidades regionales católicas, iv) universidades relativamente especializadas, v) universidades privadas selectivas, vi) universidades privadas de mayor tamaño, no selectivas, vii) universidades privadas de menor tamaño, no selectivas (Brunner, 2009).

Cabe señalar que en el primer grupo se encuentran las siete universidades más antiguas del país, de las cuales dos son estatales (Universidad de Chile y Universidad de Santiago de Chile), y cinco son privadas subvencionadas, de las cuales tres son civiles (Universidad de Concepción, Universidad Austral de Chile y Universidad Técnica Federico Santa María) y dos son confesionales (Pontificia Universidad Católica de Chile y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso).

Los planteles de este grupo tienen el nivel más alto de selectividad, por lo que concentran una cantidad importante de alumnos que vienen de colegios particulares pagados, 27% en promedio y 56% del total de alumnos con Aporte Fiscal Indirecto [AFO] que estudian en instituciones universitarias (Brunner, 2009), lo cual grafica que es un sistema altamente segregador para los jóvenes de estratos socioeconómicos bajos y que estas universidades concentran la mayor cantidad de alumnos con nivel socioeconómico alto y mejor puntaje en la Prueba de Selección Universitaria [PSU].

Teniendo esto en consideración se crea el año 2011 la Beca de Excelencia Académica [BEA] que busca financiar los estudios en educación superior de jóvenes pertenecientes a los primeros quintiles de ingreso. Para poder obtenerla, el alumno debe estar en el 7,5% de mejores promedios de notas de su colegio o haber obtenido un puntaje nacional en la PSU y debe provenir de un hogar que esté hasta en el cuarto quintil de ingreso per cápita. La beca cubrirá un monto de hasta 1.150.000 de pesos o el menor valor entre el arancel de la carrera correspondiente y el monto del beneficio. Es importante señalar que quienes obtengan esta beca pueden utilizarla tanto en una institución educacional pública como en una privada, lo que ha propiciado la proliferación de este tipo de establecimientos, que mejoran el acceso de estudiantes de sectores socioeconómicos bajos, en un modelo y estilo de gestión empresarial de las universidades (Brunner, 2007).

Sumado a esto y como ya fue mencionado, la evidencia de las investigaciones demuestra que hay un acceso profundamente desigual a la educación superior en Chile, por lo que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo [OCDE] ha sugerido distintas la implementación de medidas destinadas a generar mayor equidad, dentro de las cuales se encuentran los programas de Acción Afirmativa, que buscan el desarrollo de las potencialidades de los individuos respetando las características de su identidad (Espinoza et al., 2009). Los programas de Acción Afirmativa en educación que se han implementado en Chile actúan como mecanismos de acceso complementarios o alternativos a las vías tradicionales, diseñados para estudiantes de bajos recursos que demuestren ser los mejores en términos académicos o quienes tengan más méritos para acceder (Williams, 2013).

El concepto de acción afirmativa fue definido formalmente el año 1998 por la Organización de las Naciones Unidas [ONU] como “un conjunto coherente de medidas de carácter temporal dirigidas a corregir la situación de los miembros del grupo al que están destinadas en un aspecto o

varios de su vida social para alcanzar la igualdad efectiva” (Claro, 2005, p.24), y busca modificar las bases de desigualdad que se reproducen por factores políticos y de marcos legales, por lo que actúan como una profundización de las políticas inclusivas (Acuña et al., 2009). Cabe señalar que este tipo de programas no sólo actúan sobre la base de buen rendimiento académico, sino que también se entregan cupos especiales en base etnia, discapacidad y género, entre otros elementos.

Desde hace algunos se han implementado en Chile varios programas de acción afirmativa, como el Propedéutico UNESCO en la Universidad de Santiago [USACH], el programa Talento e Inclusión de la Universidad Católica y el Sistema de Ingreso de Equidad en Educación Superior [SIPEE] de la Universidad de Chile. Estos programas se basan en la evidencia de que el rendimiento académico escolar y más aún la posición relativa de un alumno en su colegio es un predictor más efectivo del rendimiento en la Universidad que la PSU, independiente de la carrera que estudie (Gil, González, Lobos & Gramsch, 2012).

El primero de ellos está dirigido a alumnos que estén cursando cuarto año de enseñanza media, y que entre primero y tercero medio haya obtenido un promedio que le ubique entre el 2 y el 10% superior de su generación (este porcentaje varía de acuerdo a la Universidad) (Quiroga Pacheco, 2017). Los alumnos seleccionados deben asistir a un taller durante los días sábados del segundo semestre de cuarto medio, donde además de recibir clases de matemáticas y lenguaje para preparar la PSU, se les imparte un taller de gestión personal a cargo de profesores de Fundación EQUITAS (Moya, 2011).

Tanto el programa Talento e Inclusión como SIPEE buscan mejorar el acceso a través de la disminución en la exigencia de puntaje PSU; en el caso del primero, exigen distintos puntajes en un rango de 550 y 750 de acuerdo a la carrera, y en el segundo exigen 600 puntos para todas las carreras, excepto Derecho, Ingeniería y Medicina, donde deben obtener al menos 650. Además

de esto, es necesario: i) haber cursado toda la enseñanza media en un liceo municipal o de administración delegada y ii) pertenecer a los tres primeros quintiles de ingreso. Entre los estudiantes que postulan, se hace una selección en base a criterios de vulnerabilidad de la escuela de origen, luego el quintil de ingreso de la familia del estudiante y finalmente si pertenece al 10% de los mejores promedios de su liceo.

El programa de la Universidad Católica comenzó el año 2009 en la Escuela de Ingeniería y luego en 2011 se instaló en el resto de las Facultades de la Universidad, comenzando con 56 cupos que se ampliaron a 95 en 2014 y 74 en 2015. SIPEE comenzó en el Departamento de Psicología el año 2009, al año siguiente se implementó en otras tres carreras de la Facultad de Ciencias Sociales y en la actualidad, todas las Facultades de la Universidad de Chile otorgan cupos para este tipo de ingreso, llegando a un total de 482 vacantes para el período de selección del año 2015 (Ingreso Equidad Universidad de Chile, 2015).

Para esto, el Departamento de Psicología hizo un convenio con la Asociación de Municipalidades, con el objetivo de dar a conocer este sistema de acceso y ayudar a los alumnos a postular. El año 2010 postularon 102 alumnos, de los cuales finalmente ingresaron 18; el 2011 postularon 67 e ingresaron 23 (Castro, Antivilo, Aranda, Castro, Lizama, Williams et al., 2012).

El año 2012 el programa se amplió a otras Facultades de la Universidad, habiendo 10 programas de pregrado y 131 vacantes en total, además, de los alumnos que ingresaron ese año, más del 85% pertenecía a los dos primeros quintiles, por lo que el programa habría logrado su objetivo de focalizarse en estudiantes de los tres primeros quintiles de ingreso (Devés, Castro, Mora & Roco, 2012). Finalmente, cabe destacar que la cantidad de alumnos inscritos en el programa SIPEE ha ido en aumento; el 2013 se ofrecieron 370 vacantes e ingresaron 200 alumnos, es decir, se ocupó el 54% de las vacantes (Solis, Silva, & Wagenreld, 2013), mientras que el 2014

se ofrecieron 461 vacantes e ingresaron 301 alumnos, o sea, se ocupó el 65% de las vacantes totales ofrecidas (Universia, 2014).

Si bien esta propuesta permite avanzar en el número de estudiantes de los primeros quintiles que ingresan a estudiar a la Universidad de Chile, los requisitos de acceso plantean un problema ya que exigen obtener más de 600 puntos en PSU para ingresar a la gran mayoría de las carreras y 650 en el caso de Derecho, Ingeniería y Medicina, lo cual es complejo considerando que en los últimos años sólo el 18% de quienes rinden la PSU alcanzan más de 600 puntos (García Huidobro y Bellei, 2003). Esto presenta una paradoja en cuanto al concepto de equidad, que será profundizado más adelante, porque plantea que se debe favorecer el acceso para generar igualdad de resultados, por lo que el SIPEE estaría en una fase intermedia entre ambos objetivos (Moya, 2012).

A pesar de lo anterior, y teniendo en consideración que no existe aún evidencia consistente respecto a la retención de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Chile a través de este programa, los académicos y administrativos que participan señalan que no advierten diferencias significativas de rendimiento académico entre los alumnos que ingresan vía PSU y los que ingresan por cupo de equidad, por lo que es posible señalar que sí actúa como una medida de equidad en términos de resultados (Moya, 2011). En efecto, en el caso de la carrera de Psicología, donde el año 2010 ingresaron sólo 6 alumnos de establecimientos municipales a través de la vía regular PSU, mientras que a través de la BEA y el cupo de equidad ingresaron 27, equiparándose con 25 de colegios particulares pagados y 24 de colegios privados (Castro, Antivilo, Aranda, Castro, Lizama, Williams et al., 2012), lo cual sin duda constituye un hito en una institución de alta selectividad como la Universidad de Chile.

Respecto a la Universidad Católica, un estudio realizado por catalán y Santelices (2014) muestra que no hay diferencias relevantes entre el desempeño académico (notas y persistencia en la Universidad) y nivel socioeconómico de sus estudiantes, sino que, al contrario, se observa un desempeño similar entre estudiantes de distintos quintiles. Señalan que una de las razones que explica este fenómeno podría ser el alto rendimiento académico previo, lo que podría generar que la relación entre su desempeño y su perfil socioeconómico menor y bajo nivel educacional de sus padres, se vea atenuada. Es importante señalar además que los datos para este estudio fueron recolectados previo a la implementación del programa Talento e Inclusión UC, por lo que esto podría afectar los resultados respecto del desempeño de los estudiantes.

En el caso del Programa Propedéutico de la USACH, un estudio (Figuroa, Maillard, Veliz, Toledo, Andaur, Quezada & González, 2014) muestra que el 2007, que fue el primer año en que se implementó este programa, hubo un 59% de retención de estudiantes y el año 2012, llegó al 88%. De acuerdo a esto, los autores plantean que se plantea como una medida que logra atraer a estudiantes de quintiles socioeconómicos bajos y que se han podido generar medidas de contención emocional para disminuir las tasas de deserción en los primeros años de estudio.

2.2 Jóvenes de sectores socioeconómicos bajos y su relación con la educación

Teniendo en consideración que en Chile existen pocas oportunidades para que los jóvenes de estratos socioeconómicos bajos ingresen a la universidad, es común que una vez finalizada la escuela busquen un trabajo. En las condiciones económicas actuales, el mundo laboral se caracteriza por ser un medio inestable que genera una sensación de incertidumbre en los sujetos (Aisenson et al., 2008; Aisenson, 2011; Corica, 2012), lo cual produce que estos jóvenes deban diseñar e implementar sus propias estrategias para poder encontrar un trabajo y permanecer en él

(Aisenson, 2011). En este espacio se ponen en juego estrategias, prácticas activas y características de iniciativa personal (Batlle et al., 2011) para lo cual es fundamental el concepto que cada sujeto tenga de sí mismo, ya que esto determinará el posible éxito en las tareas que cada individuo se proponga llevar a cabo (Moulia & Lesgaspi, 2012).

En esta línea, una posible definición de estrategias es “procedimientos entendidos como conjuntos de pasos, operaciones o habilidades que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (Díaz & Hernández, 2002 como se cita en Silva, 2010, p.55). Otra definición es “sinónimo de elección, una elección consciente e individual, guiada por un cálculo o motivaciones racionales de carácter ético y emocional, y se opone a la coacción y a la norma colectiva” (Bourdieu, 1985, p.3).

De esta manera, las estrategias tendrían que ver con decisiones individuales y conscientes para llevar a cabo un proyecto o dar solución a problemas específicos, destacando la importancia que adquieren las actitudes y prácticas autónomas que desarrolle cada individuo. Si bien, como señala Bourdieu, se opone a la norma colectiva, no hay que dejar de lado el condicionamiento del origen social, que determinará sus oportunidades e incluso su visión de futuro (Aisenson, et al., 2011; Moulia & Legaspi, 2012).

Así entonces, es posible observar que las estrategias implementadas por los individuos irán definiendo sus trayectorias educativas, que, enmarcadas en un contexto de lo que algunos llaman individualización (Aisenson et al., 2011; Donoso & Schiefelbein, 2013; Montes & Sendón, 2006; Moulia & Legaspi, 2012) se caracterizan por ser trayectorias particulares y poco previsibles (Lesgaspi et al., 2012; Montes & Sendón, 2006), donde cada sujeto interactúa de manera singular con sus distintos grupos de pertenencia (Lavatelli & Aisenson, 2011).

Varios autores señalan que las trayectorias – término que será profundizado conceptualmente en el apartado 5 – y futuros proyectos educativos y laborales de los jóvenes de sectores socioeconómicos bajos, están fuertemente determinados por las características de su contexto de origen, que se sustentan en capitales económicos, sociales, educativos y culturales que tienden a reproducirse y heredarse en el linaje familiar (Moulia & Legaspi, 2012). De hecho, los mismos sujetos son conscientes de esta situación y señalan que sus oportunidades futuras están determinadas por su clase social de origen (Aisenson, 2011; Aisenson et al., 2009).

A modo de ejemplo, investigaciones demuestran que los jóvenes de sectores socioeconómicos más altos pueden proyectarse a futuro en distintas actividades, como viajes, continuación de estudios, entre otras cosas, y no visualizan como un problema o una dificultad insertarse en el mundo laboral, porque básicamente consiste en reproducir su modelo de vida actual (Aisenson et al., 2011; Santos Diniz & Cardenal de la Nuez, 2012). Los jóvenes de sectores socioeconómicos bajos en cambio en general finalizan la escuela e inmediatamente buscan un trabajo, y, a pesar de que son los primeros en insertarse en el mundo laboral, son los últimos en encontrar un trabajo estable (Martin, 2013).

A esto hay que sumarle que los jóvenes de sectores socioeconómicos bajos se insertan en trabajos que no favorecen sus dimensiones subjetivas (Aisenson et al., 2011; Moulia & Legaspi, 2012) y que les dan pocas opciones de movilidad social, por lo que habría poca relación entre lo que estos jóvenes quieren hacer y lo que en realidad terminan haciendo (Corica, 2012). Esto es paradójico porque el aumento del nivel de escolarización produce expectativas de futuro más elevadas, pero el mundo laboral actual no entrega las posibilidades concretas para lograr dichas aspiraciones (Gutiérrez, 2008; Moulia & Legaspi, 2012).

El ingreso al mundo educativo y al mundo laboral suponen un proceso de socialización previo que ocurre dentro de la familia y la escuela, y luego se completa en el trabajo (Redondo, Cancino & Cornejo, 1998). En el contexto actual, donde los jóvenes deben lidiar con la dificultad de insertarse en el mundo laboral, estas dos instituciones han cobrado gran importancia, siendo los padres la principal fuente para encontrar un trabajo (Corica, 2012; Montes & Sendón, 2006). El rol de la madre destaca particularmente porque actúa, por un lado, como un modelo de estudio y de trabajo, y por otro, porque actúa como un referente en el plano afectivo.

A la escuela como institución se le atribuyen dos funciones claramente definidas; por un lado, la ven como un medio para obtener herramientas técnicas de conocimiento y, por otro, para incorporar elementos más subjetivos, como construir su identidad social, aprender a conversar, aprender a relacionarse con otros, ampliar su horizonte cultural, etc. (Molina, 2013). En definitiva, los estudiantes valoran el paso por la escuela para la construcción de su trayectoria educativa y laboral, así como también para internalizar y construir elementos simbólicos.

La escuela ocupa un lugar importante además porque es ahí donde se construyen las primeras representaciones sobre el trabajo y los proyectos de vida, y es donde se desarrollan los elementos subjetivos asociados al futuro, así como también donde los jóvenes adquieren las herramientas más técnicas para su desarrollo profesional (Aisenson, 2011; Aisenson et al, 2011; Batlle et al., 2010; Legaspi et al, 2012). Por otro lado, en la escuela se generan redes sociales que propician situaciones de aprendizaje más allá del escolar, por lo que funciona como un eje organizador de distintas experiencias sociales (Aisenson, 2011).

En general, los estudiantes pertenecientes a clases medias y bajas consideran que egresan poco preparados para el mundo laboral, pero al mismo tiempo, señalan que lo poco que saben lo aprendieron en la escuela (Corica, 2012). Asimismo, consideran que el paso por la escuela es un

requisito para encontrar un trabajo, pero no es un medio suficiente (Batlle et al, 2010). Sólo en algunos casos donde la escuela tiene un gran prestigio funciona como un facilitador para encontrar trabajo, pero esto ocurre sólo en los estratos socioeconómicos más altos (Molina, 2013; Montes & Sendón, 2006).

Respecto a la educación superior, como ya fue mencionado, para los jóvenes de sectores socioeconómicos la continuación de estudios en la universidad parece ser un destino natural, mientras que para los jóvenes de sectores socioeconómicos bajos no es una opción cercana, ya que deben encontrar un trabajo para mantenerse y ayudar a sus familias. Además, les es más difícil debido a que egresan de la educación media con un nivel de preparación que no es suficiente para ingresar a la universidad. En este sentido, los estudiantes valoran y reconocen la importancia de los estudios en educación superior, pero no parecen estar las condiciones objetivas para alcanzarla (Molina, 2013).

Cabe agregar que hay pocos estudios en relación a los sujetos de estratos socioeconómicos bajos que logran acceder a la universidad, y en general, los que hay, dan cuenta del problema en cifras numéricas respecto del ingreso y retención (Donoso & Schiefelbein, 2007), sin profundizar en la percepción y sentidos que genera en el estudiante.

2.3 Planteamiento del problema

En Chile se han producido importantes transformaciones en el sistema de educación superior lo que ha derivado en un aumento del número de jóvenes que accede a la universidad, sin embargo, en el caso de los jóvenes de sectores socioeconómicos bajos, la cifra aún es baja en comparación a la de los jóvenes de estratos altos. Esta situación ha motivado la creación de programas que aumenten las posibilidades de acceso para jóvenes de hogares vulnerables, y

ofrecen un panorama interesante, ya que en las universidades que los han implementado, se encuentran estudiando jóvenes que han diseñado sus propias estrategias, construyendo trayectorias educativas particulares.

Dicha particularidad podría hacer que fuesen trayectorias incluso contradictorias en relación a su contexto de origen, debido a que su estado actual como estudiantes de universidades selectivas es probablemente distinto al de los demás miembros de su familia y grupo de pares, pudiendo estar tensionados o sin redes de apoyo que les permitan enfrentar los desafíos que conlleva (Montes & Sendón 2006). En este sentido, resultaría interesante conocer cómo ellos significan la construcción de su propia trayectoria, y cómo perciben su situación actual en relación a esta singularidad.

Para dar cuenta de lo anterior sería necesario profundizar en el proceso de construcción de su trayectoria tanto individual como social y cultural, es decir, en relación a su familia, pares y escuela, entre otros elementos. Además, sería necesario indagar respecto de cuáles fueron sus motivaciones, como visualizan su futuro, cuáles son los sentidos asociados al estudio y a la escuela, cuáles son sus expectativas en torno al mundo laboral, si hubo alguna figura relevante que motivara estas actitudes, etc.

Para abordar los elementos mencionados, este estudio propone trabajar con estudiantes que hayan ingresado a través de SIPEE a determinadas carreras que se imparten en el Campus Juan Gómez Millas de la Universidad de Chile. En base a lo anterior, la pregunta que guiará la presente investigación es: ¿cuáles son las trayectorias educativas construidas por jóvenes que ingresaron a través del programa Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa a la Universidad de Chile?

2.4 Relevancia del problema

En base a lo recientemente expuesto, la relevancia del problema de investigación planteado recae en que podría actuar como insumo para tres elementos; primero, en un nivel micro, permitirá a individuos que ingresaron a la Universidad de Chile a través de este programa, reflexionar acerca de su trayectoria académica y de su situación actual como estudiantes. Los sujetos seleccionados están comenzado su segundo año de carrera, por lo que su trayectoria educativa universitaria todavía está en desarrollo, lo cual ofrece una posición interesante para hacer, por un lado, una reflexión retrospectiva en torno a su paso por el sistema escolar, así como también una mirada consciente y crítica respecto de su estado actual como estudiantes; su adaptación a las prácticas universitarias, su metodología de estudio, relación con compañeros y profesores, entre otras cosas.

Segundo, los resultados de esta investigación podrían entregar información valiosa para el planteamiento y diseño de programas de equidad, tanto para organismos públicos, como para universidades públicas y privadas. Los programas de acción afirmativa son relativamente nuevos en Chile, por lo que esta investigación podría aportar con datos sobre fortalezas y debilidades del programa escogido, así como elementos que los estudiantes consideran que se podrían mejorar, en términos de apoyo tanto para el ingreso como para la permanencia.

En tercer lugar, permitiría conocer cómo es la relación de estos jóvenes con las prácticas universitarias, en términos de tensiones, resistencia e internalización. Las tensiones podrían aparecer, por ejemplo, en torno al hecho de que no todos sus amigos y compañeros de su colegio de origen ingresaron a una universidad altamente selectiva; las resistencias podrían aparecer respecto de la cultura universitaria, por ejemplo, el sistema de evaluación. Por último, abordar la internalización y adaptación de las prácticas de un mundo que en principio les es ajeno.

Estos tres elementos, además de otros que podrían surgir en el desarrollo de la investigación, permiten visualizar la importancia de investigar sobre la temática planteada, que, si bien ha cobrado gran importancia en los últimos años, aún es poco el conocimiento que se ha generado al respecto, por lo que es necesario abordarlo para la propuesta de programas y políticas que sean pertinentes a las necesidades de los jóvenes a los cuales están dirigidos dichos proyectos.

3. Objetivos de investigación

3.1 Objetivo general

Describir y analizar las trayectorias educativas y las estrategias desplegadas en ellas, de jóvenes que ingresaron a estudiar a la Universidad de Chile a través del programa de acción afirmativa “Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa”.

3.2 Objetivos específicos

- i. Indagar sobre los hitos significativos que configuran la construcción de la trayectoria educativa de los jóvenes.
- ii. Identificar los episodios que cada sujeto percibe como significativos en la configuración de su trayectoria educativa.
- iii. Analizar las estrategias desarrolladas por los jóvenes en el curso de su trayectoria educativa.

4. Marco teórico

4.1. El contexto en que se inscriben las prácticas escolares y universitarias de los jóvenes.

El contexto económico actual se caracteriza por la inestabilidad y la inseguridad, debido principalmente al sistema de producción imperante, donde la incertidumbre forma parte de las prácticas cotidianas. Esta característica se da principalmente por la tendencia hacia un modelo de flexibilización laboral que han adoptado las empresas y organizaciones, donde el riesgo se traspassa a los individuos.

La flexibilización laboral se caracteriza, entre otros elementos, por i) cambiar la estructura jerárquica de las organizaciones; ii) por cambiar el tipo de contrato de los trabajadores, donde aumentan notablemente los contratos de tipo temporal (a plazo fijo) y a tiempo parcial, tanto de la mano cualificada como no cualificada; iii) por obtener consentimiento de parte de los empleados para condiciones de trabajo y sueldos más estrictas, como requisito para conservar su empleo, lo cual legitima la precarización de las condiciones laborales en general; y iv) por la desaparición de la rutina (Beck, 2000; Castells, 1999).

A lo anterior hay que sumarle que este sistema de producción requiere de individuos capaces de adquirir un cierto tipo de especialización informacional, y quienes no sean capaces de adaptarse podrían verse marginados del mundo laboral o devaluados como trabajadores (Castells, 1999; Sennet, 2000), ya que a medida que aumenta la capacidad de cualificación, disminuye el valor del trabajo de los no cualificados (Sennet, 2000).

En este sentido, se vuelve cada vez más necesario alcanzar niveles educacionales más altos para los jóvenes, pero al mismo tiempo, no hay garantía que los títulos y grados académicos vayan a ser útiles en el futuro, debido a la corta duración de los contratos y las malas condiciones del trabajo en el marco de la flexibilización laboral (Beck, 2000). Este modelo de producción trae

como consecuencia el desvanecimiento de la relación laboral al, como ya fue mencionado, instalar la inseguridad en las prácticas cotidianas. Esto comienza a producir una individualización del trabajo, que Beck define como:

“La relación laboral normal empieza a desvanecerse tanto biográfica como empresarialmente, y (...) el lugar de la economía de la seguridad del Estado asistencial lo ocupa una economía política marcada por la inseguridad y la supresión de barreras y fronteras. Se borran, así, unas diferencias fundamentales que han mantenido cohesionados, como obviedades primarias, a los individuos y a las instituciones en las sociedades europeas de la primera modernidad (...)” (p. 79)

“(...) Quizá es la consecuencia más importante de la flexibilización del trabajo. Coinciden aquí tres cosas distintas. En primer lugar, está el proceso vital de la destradicionalización; es decir, que la biografía convencional se convierte en biografía elegida o experimental. En segundo lugar, el trabajo se desmenuza temporal y contractualmente, mientras el consumo se individualiza. Finalmente, surgen nuevos productos y mercados individualizados” (p. 106).

Podemos ver entonces que la individualización del trabajo se traspasa a la vida personal de los sujetos, lo cual afecta sus decisiones políticas, de pareja, de trabajo, de educación, etc. Esta individualización produce altos niveles de autonomía en los individuos, lo cual tiene dos aristas; por un lado, se abren nuevos espacios de libertad en la configuración y elecciones tanto laborales como de la vida en general, y por otro, se abren nuevas puertas a la exclusión, porque los riesgos asociados a la economía, el Estado y las empresas los traspasan a los individuos. De todas formas,

ambas interpretaciones de la nueva autonomía de los sujetos coinciden en que configuran mundos laborales precarios, donde la oportunidad se vincula al riesgo (Bauman, 2003; Beck, 2000).

En estas condiciones, desaparece cualquier tipo de asociación social que pueda actuar como un referente colectivo, y la individualización fomenta la competitividad como una forma de reconocimiento social, donde los horizontes históricos se reducen a los proyectos personales (Zemelman, 2010). Bauman (2003) señala que ahora toda la responsabilidad recae en el individuo, y que “(...) a él le corresponde descubrir qué es capaz de hacer, ampliar esa capacidad al máximo y elegir los fines a los cuales aplicar esa capacidad (...)” (p. 68).

La tendencia hacia la flexibilización laboral y su consecuente individualización permiten comprender entonces la necesidad de los jóvenes de generar estrategias personales para poder acceder a educación y un empleo, y ser capaces de mantenerse en él. Asimismo, estas estrategias irán definiendo sus trayectorias tanto sociales como educativas, y por lo mismo, estas trayectorias se caracterizan por ser particulares en cada sujeto.

4.2 Estrategias y trayectorias.

Como fue señalado en la problematización, uno de los conceptos centrales que guiará el desarrollo de la investigación serán las estrategias desplegadas durante la trayectoria educativa de los sujetos en cuestión. Para esto, es necesario recurrir a algunas de las definiciones teóricas que existen en la literatura, donde serán profundizadas dos en particular; primero, la propuesta por Pierre Bourdieu y segundo, la propuesta por Richard Lazarus y Susan Folkman que hablan de estrategias de afrontamiento para abordar aquellas situaciones concebidas como estresantes, donde se establece una relación particular entre sujeto y contexto.

4.2.1 Estrategias en la teoría de Pierre Bourdieu.

La teoría de Pierre Bourdieu ha sido tremendamente importante en la discusión teórica sobre las desigualdades en educación, tanto escolar como superior, ubicándose en la llamada teoría de la reproducción, donde propone que dentro de la escuela ocurren distintos procesos sociales que no necesariamente están vinculados a la actividad educativa propiamente tal y que están ocultos dentro de las prácticas cotidianas de esta institución. Uno de estos elementos sería la reproducción del espacio social (Flachsland, 2003) a través de la acción pedagógica (AP), que se define como una imposición de conocimientos cuya finalidad es reproducir los valores de la cultura dominante.

De acuerdo a Bourdieu y Passeron (1998) la AP es una forma de violencia simbólica cuyo éxito para imponerse depende de dos elementos, primero, el Ethos pedagógico propio de cada grupo social, y segundo, el capital cultural, que se transmite a través de la familia. Debido a que la escuela fomenta los valores y prácticas de las clases dominantes, los alumnos que provienen de clases con mayor bagaje cultural se adaptan sin problemas a la AP, mientras que los estudiantes de clases medias y populares se encuentran con mayores dificultades.

Lo anterior es un elemento característico de los sistemas educacionales actuales, donde el mal rendimiento académico de los alumnos de clases bajas y medias aparece como un fenómeno natural, ocultando que se debe más bien al bajo capital cultural de las familias de origen de los estudiantes (Flachsland, 2003). De todas formas, Bourdieu y Passeron señalan que si bien el origen social de un individuo será un factor determinante, no permite explicar la biografía o trayectoria académica completa de un individuo.

Para entender la ubicación de un sujeto dentro del espacio social hay que tener en cuenta tres elementos, que son, i) las posiciones sociales (concepto relacional), ii) las disposiciones o habitus, y iii) las tomas de posición, que son las elecciones operadas por los individuos en

diferentes dominios de la vida social (Bourdieu, 2002; Bourdieu, 2003). El habitus corresponde a una disposición cognitiva que se aprende en el marco de los procesos de socialización primaria (familia) y posterior (escuela). Allí es donde se interiorizan las herramientas cognitivas que le permitirán al individuo desenvolverse y apoderarse del mundo (Bourdieu, 2000). Otra definición más detallada explica el habitus como:

“Ese principio generador y unificador que nos retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión de un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellas son el producto, los habitus están diferenciados; pero también son diferenciadores. Distintos, distinguidos, ellos también son operadores de distinción: ponen en juego principios de diferenciación diferentes o utilizan de modo diferente los principios de diferenciación comunes”

(Bourdieu, 2003, p. 33).

Estos tres conceptos -posiciones sociales, disposiciones o elecciones y habitus- permiten comprender la ubicación de los individuos dentro de la estructura social, a los que luego Bourdieu añade dos más que operan como diferenciadores en las sociedades más avanzadas, que son el capital económico y el capital cultural. Dichos elementos explicarían la distancia social que existe entre los grupos de clase alta y los de clases medias y populares, distancia que también se manifiesta geográficamente, obstaculizando las posibilidades de encuentro entre los miembros de estos grupos.

Sobre este esquema cabe agregar que la relación que se establece entre las posiciones y las tomas de posición -es decir, las elecciones-, no son parte de una determinación dada, sino que cada agente diseña su propio proyecto (Bourdieu, 2002). En este sentido, Bourdieu (1999) habla de la

deliberación voluntaria, que plantea que toda acción diseñada y realizada por un agente supone dos operaciones previas; primero, establecer la lista completa de elecciones posibles y segundo, determinar las consecuencias de las diferentes estrategias y valorarlas comparativamente.

Quienes se ubican en la parte más alta de la estructura social emplean distintos tipos de estrategias para mantener y reproducir esta posición, dentro de lo cual destacan las estrategias educativas. Es más, Bourdieu (2002) señala que mientras más alto es el capital cultural, más alta es la inversión en educación, lo que permite comprender dos fenómenos: primero, la creciente inversión de las familias en educación en los países avanzados y segundo, que las más altas instituciones escolares estén cada vez más monopolizadas por los estudiantes pertenecientes a las categorías privilegiadas.

De forma opuesta, debido a la alta concentración de alumnos de clase alta en la Universidad, los alumnos de clases medias y bajas que logran acceder a la educación superior, son sobrevivientes y tuvieron que pasar por un proceso de superselección, entendida como la selección en base al origen social que permite que puedan ingresar al sistema.

En este sentido, la escuela, que supone ser una institución que privilegia el mérito escolar individual, no hace otra cosa que legitimar la posesión cultural en base a la relación dada entre aptitud escolar y herencia escolar (Bourdieu, 2003), por lo que el autor plantea la necesidad de poner en marcha mecanismos compensatorios como una forma de proteger a los estudiantes que pertenecen a familias no privilegiadas, lo cual será profundizado en el siguiente apartado.

Entonces, de acuerdo a lo expuesto en la teoría de Bourdieu, se desprende que los estudiantes que pertenecen a familias de clases privilegiadas cuentan con un bagaje cultural que les permite relacionarse más fácilmente con la estructura del sistema educativo, teniendo además acceso a mayores recursos debido a la alta inversión de su familia en este ámbito. En el otro

extremo, los sujetos pertenecientes a clases medias y populares deben desarrollar estrategias individuales para poder optar a las posiciones privilegiadas, estrategias que a su vez definirán su trayectoria académica. Bourdieu desarrolla ambos conceptos a lo largo de su trabajo, que fueron mencionados en el primer capítulo de la presente investigación.

El concepto de estrategia es central en la teoría de Bourdieu porque le permite romper con las reglas del estructuralismo, donde el individuo es un mero ejecutante de las normas impuestas. Si bien el autor señala que no es un agente “with fully understanding” (1999), esta definición permite la existencia de una sistematicidad a lo largo del tiempo en un conjunto de prácticas, que tienen dirección e intencionalidad (Wilks, 2004).

Para entender las definiciones de trayectoria y estrategias, hay que situarlas en la teoría de campos; Bourdieu plantea que actualmente el mundo se encuentra profundamente diferenciado en distintas áreas denominadas campos, que corresponden a universos sociales relativamente autónomos de distinto carácter, que puede ser religioso, científico, educativo, artístico, etc.

A pesar de las diferencias que puedan existir entre los diversos campos, todos tienen características en común, que son: i) tienen límites o fronteras, que permiten mantener a raya a los sujetos que desean ingresar al campo; ii) poseen su propia lógica de funcionamiento, lo cual les permite diferenciarse de otros campos a través de la creación de dinámicas propias; iii) en todos los campos se produce una competencia o lucha por un elemento en particular; iv) para ingresar y mantenerse en el campo se requiere de un cierto habitus, que, cabe mencionar, no está a disposición de todo el mundo (Bourdieu, 2000).

En base a esto, si existe un campo educativo propiamente tal, en él no sólo se produce la discusión sobre la educación, sino que también la legitimación sobre lo que es válido de ser discutido en cuanto a educación, así como también la jerarquización de las personas que participan

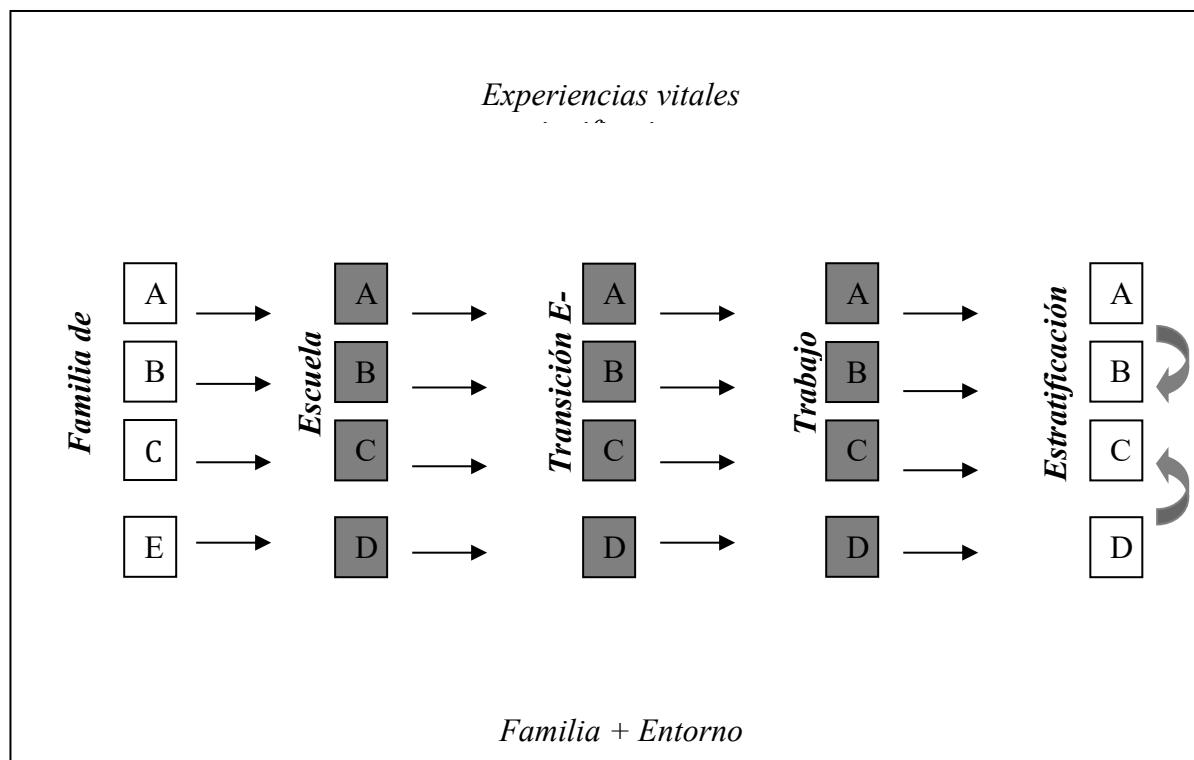
en esta discusión y en la disputa por las posiciones de poder. Por ejemplo, en el caso de Chile, se ha legitimado la visión de la economía como una forma de analizar los problemas de la educación a través de la racionalidad tecnicista. Además, se puede hacer una diferenciación entre el campo educativo escolar y el campo educativo universitario, en base a los agentes que participan, los capitales en disputa, los principios de legitimación y habitus que opera en cada campo (Corvalán, 2012).

Volviendo a la noción de trayectoria de Bourdieu “una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en los estados sucesivos del campo (...) dando por supuesto que sólo en la estructura del campo, es decir, una vez más relacionamente, se define el sentido de esas posiciones sucesivas” (Bourdieu, 2002, p. 71) hay que señalar que es un concepto que se aplica a todos los campos que operan en el espacio social. Las trayectorias educativas no son independientes de la estructura social, y tienen un vínculo con la clase social, el género, etnia y migraciones, entre otros elementos, por lo que, para poder analizar las estrategias y las trayectorias de los agentes, es necesario analizar sus itinerarios individuales en función del vínculo que establecen con el contexto social y con su biografía personal.

En este sentido, el punto de partida para el análisis de trayectorias es el agente social como el principal protagonista de su biografía, articulada en torno a elecciones racionales, construcciones sociales y culturales, y las estrategias desarrolladas (Casal, García, Merino & Quesada, 2006). Para esto, los autores proponen un esquema que permite entender estos elementos, estableciendo una relación entre experiencias vitales significativas e instituciones, familia y entorno.

Figura 1:

Diversidad de itinerarios y segmentación social.



Fuente: Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición (Casal et al., 2006).

* E-T: escuela - trabajo

Las experiencias vitales significativas son definidas como: “Los impactos en la vida del sujeto que tienen influencia en el desarrollo de las trayectorias y tienen un efecto de acompañamiento en el proceso biográfico; generalmente pertenecen al campo de la vida asociativa, del ocio, la cultura y la vida ciudadana y se desarrollan en el marco de la relación entre iguales. Pueden tener un efecto positivo o negativo sobre la persona” (p. 14).

El esquema muestra además la presencia de la familia y el entorno social, como elementos que intervienen a lo largo de toda la vida del agente. Se debe incidir en los determinantes de origen (clase social, etnia y cultura), pero también considerar que la familia está presente a lo largo de toda la vida, por lo que el entorno familiar no es sólo una posición de origen, sino que influye en todo el proceso biográfico. El entorno social, conformado principalmente por el grupo de pares, “también tiene una presencia importante al modificar (positiva o negativamente) las oportunidades y las tomas de decisiones” (p. 15).

La escuela, entendida como un itinerario formativo, “se refiere al proceso de escolarización principalmente desde los inicios de la escuela secundaria hasta dejar los estudios; incorporan de paso los componentes formativos adicionales al margen de lo escolar. Los itinerarios formativos pueden clasificarse en una posición de jerarquía: a) itinerarios de éxito, itinerarios largos donde se adquieren certificados escolares importantes o reconocidos; b) itinerarios largos, pero de menor éxito reconocido, porque suponen ciertas demoras en la formación y probablemente variaciones en las elecciones; c) itinerarios de recorrido corto y con certificaciones de formación profesional baja; d) itinerarios formativos de fracaso escolar o de rechazo formativo. Luego se menciona también la transición escuela-trabajo que no será profundizada, porque no se enmarca dentro de los conceptos que se utilizarán para esta investigación.

4.2.2 Estrategias de afrontamiento.

Además del planteamiento de Bourdieu que entiende las estrategias como “sinónimo de elección, una elección consciente e individual, guiada por un cálculo o motivaciones racionales de carácter ético y emocional, y se opone a la coacción y a norma colectiva” (Bourdieu, 1985, p. 3),

existe otra conceptualización de estrategias referida al afrontamiento, que da cuenta de las respuestas de los individuos frente a las situaciones que perciben como difíciles o estresantes.

La importancia de mencionar esta conceptualización sobre estrategias es que, si bien en la teoría de Bourdieu se da un espacio para dotar al sujeto de agencia y capacidad de acción, es necesario recurrir a un marco conceptual que permita comprender de una lógica individual los motivos que llevan al estudiante a tomar determinadas decisiones y poner en práctica ciertas estrategias, lo cual se logra a través de la comprensión del afrontamiento.

Los autores Lazarus y Folkman (1986) son quienes desarrollaron más ampliamente este concepto, y lo definieron como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas del individuo” (p. 164). De acuerdo a esto, se observa que lo entienden como un proceso dinámico, ya que los mecanismos que los individuos ponen en práctica pueden variar durante su vida, y para entenderlos se debe tener en consideración la situación y contexto particular.

El afrontamiento debe entenderse como los esfuerzos encaminados a la capacidad de manejar una situación que el individuo percibe como estresante, lo cual proviene de una relación particular entre el sujeto y su entorno, es decir, cada individuo percibe de manera diferente en base a evaluaciones subjetivas, y se siente amenazado de manera desigual (Valdés & Flores, 1985).

De acuerdo a esto, Omar (1995, citado en Cohen & Figueroa 2004) señala que el estrés puede ser percibido por los sujetos de tres maneras: i) como un estímulo: cualquier fuerza externa que requiere algún tipo de respuesta adaptativa; ii) como una respuesta: referido a una reacción del organismo de tipo psicológica, sociológica o comportamental a los estresores del entorno; iii) como las relaciones entre estímulos y respuestas: se refiere a la interacción entre los estímulos del medio ambiente y las respuestas del individuo.

Lazarus y Folkman (1985) distinguen dos tipos de afrontamiento:

- 1) Dirigido al problema: hace referencia a manipular o alterar el problema con el entorno causante de perturbación. En este sentido, esta acción está dirigida a la definición del problema y a la búsqueda de posibles soluciones. Si bien el foco está ubicado en la situación percibida como problemática, también considera las estrategias que hacen referencia al sujeto.
- 2) Dirigido a la emoción: se refiere a regular la situación o alterar la respuesta emocional que genera la situación estresante. En general, se caracteriza por procesos cognitivos encargados de disminuir el grado de trastorno emocional, que incluyen estrategias como evitación, minimización, distanciamiento, atención selectiva, comparaciones positivas y extracción de valores positivos de acontecimientos negativos. Algunas formas de este tipo de afrontamiento son capaces de modificar la manera de vivir la situación, sin cambiarla objetivamente. Este proceso se denomina reevaluación, donde la amenaza o peligro se disminuye a través del cambio de significado que la situación tiene para él, por lo que no necesariamente implica distorsión de la realidad.

Como fue mencionado, los tipos de afrontamiento pueden variar durante la vida del sujeto en función de las demandas e incluso ambos tipos de afrontamiento pueden ocurrir de manera simultánea. Además, también puede haber diferencias en los tipos de afrontamiento entre hombres y mujeres; algunos estudios han demostrado que las mujeres tienden a utilizar el apoyo social, mientras que los hombres recurren a estrategias orientadas a la resolución del problema (Ticona, Santos & Siqueira, 2015).

Además de los dos tipos generales de afrontamiento que son dirigidos al problema y dirigidos a la emoción, existen afrontamientos individuales y los grupales. Los primeros hacen

referencia a una configuración de características personales o procesos internos que los individuos utilizan para involucrarse en relaciones persona-ambiente, a través de demandas particulares. Luego, los grupales refieren a habilidades específicas de grupo que se originan en la cultura tradicional y que son determinadas como necesarias para el éxito en el nuevo ambiente (Sodowsky y Lai, 1997, citado en Ojeda, Cuenca & Espinoza, 2008).

Dentro del afrontamiento individual, Lazarus y Folkman (1986) describen además cuatro modos básicos de afrontamiento:

1. Estrategias instrumentales o confrontación o acción directa. Son aquellas dirigidas hacia el manejo de la amenaza o el estresor mismo, en forma directa y precisa a través de hacer cosas para solucionarlo, implementar nuevas estrategias de solución, actuar, no quedarse con los brazos cruzados.
2. Estrategias intrapsíquicas. Son aquellas dirigidas principalmente a regular o minimizar el conflicto emocional acompañante, a través de minimizar el valor que se le da a la emoción negativo y buscar autoafirmación con respecto a lo que el evento genera en la persona.
3. Inhibición de la acción ó escape-evitación. Son aquellas dirigidas a evitar confrontar el evento estresor y sustituirlo por alguna otra acción que haga que se le olvide el primero, con el objeto de que las cosas se solucionen con el tiempo.
4. Búsqueda de información o solución planeada. Son aquellas dirigidas a buscar cualquier medio instrumental para planear su solución, por ejemplo, pedir un consejo, movilizar apoyo emocional entre las redes sociales con las que se cuenta, buscar paz interior hablando o rezándole a Dios para luego poder pensar con más calma, escribir los pro y contras del evento; así como las posibilidades de acción y la viabilidad de las mismas.

Como ya fue mencionado, cada estrategia de afrontamiento debe ser analizada en un contexto y situación particular, por lo que Lazarus y Folkman plantean ciertos elementos que permiten situar las estrategias en un contexto, de acuerdo a recursos con los que pueden contar los individuos y a otras categorías que son externas a ellos:

- i. Salud y energía: facilitan el afrontamiento, ya que ciertamente es más fácil afrontar una situación cuando el sujeto se encuentra bien que cuando se encuentra mal en términos emocionales.
- ii. Creencias positivas: la esperanza puede ser alentadora por la sensación de control sobre la situación o también por la fe en Dios, por ejemplo, siempre y cuando tales creencias entreguen la posibilidad de un resultado positivo.
- iii. Técnicas para la resolución del problema: habilidades para conseguir información, analizar las situaciones, examinar las posibilidades alternativas, predecir opciones útiles para obtener los resultados deseados y elegir un plan de acción apropiado. Aunque son abstractas, se ponen en práctica a través de acciones específicas, como prepararse para un examen, etc.
- iv. Habilidades sociales: constituyen un importante recurso de afrontamiento debido a la importancia de la actividad social en la adaptación de los sujetos. Estas habilidades se refieren a la capacidad de comunicarse y de actuar con los demás en una forma socialmente adecuada y afectiva. Estas habilidades facilitan la resolución de los problemas en coordinación con otras personas, aumentan la capacidad de atraer su cooperación o apoyo, y en general, aportan al individuo un control más amplio sobre las interacciones sociales.

- v. Apoyo social: el hecho de tener a alguien de quien recibir apoyo emocional, informativo y/o tangible pareciera tener un alto impacto como recurso de afrontamiento en los estudios referidos al estrés.
- vi. Recursos materiales: hacen referencia al dinero y bienes y servicios que pueden adquirirse con él. Los recursos económicos aumentan de forma considerable las opciones de afrontamiento en la mayoría de las situaciones estresantes, ya que proporcionan el acceso más fácil y a veces más efectivo a la asistencia legal, médica, financiera y de otro tipo.
- vii. Condicionantes personales: hacen referencia a los valores y creencias culturales, que sirven como normas que determinan cuándo ciertas conductas y ciertos sentimientos son apropiados o no.
- viii. Condicionantes ambientales: dado que muchos de los recursos son finitos, especialmente el dinero, hay que decidir cómo distribuirlo.
- ix. Grado de amenaza: la amenaza puede ser evaluada como mínima cuando se experimenta escasa sensación de estrés o como máxima cuando produce emociones negativas, como el miedo. Cuanto mayor es la amenaza, más primitivos, desesperados y regresivos tienden a ser los modos de afrontamiento dirigidos al problema y más limitado los modos de afrontamiento dirigidos al problema.

Respecto de estos elementos es importante mencionar que el hecho de conocer los recursos de los que dispone el individuo no implica poder predecir las estrategias de afrontamiento que utilizará.

Sobre el apoyo social, los autores Valdés y Flores señalan que es una variable protectora muy relevante, y que, considerando que se integra en un modelo de percepción, hay que hablar de la *percepción* de tener apoyo social. Esta variable estimula y mejora las estrategias de

afrontamiento del individuo y lo protege de la utilización de otros mecanismos de defensa (Cohen & Figueroa, 2004). Para esto, es necesario distinguir el apoyo social de la presión social, teniendo en consideración que muchas de las conductas de riesgo se generan por la incapacidad de manejar sus preocupaciones, el estrés y la presión social (Steiner, Erickson, Hernández & Pavelski, 2002, citado en Gaeta & Martín, 2009). Hay tres situaciones que manifiestan que el sujeto se siente apoyado: i) se le expresa afecto positivo, acuerdo y sintonía; ii) se le alienta la expresión de ideas y sentimientos y iii) se le ayuda de forma material.

Lazarus y Folkman (1986) definieron además ocho estrategias principales, de acuerdo a cada tipo de afrontamiento:

- | | | |
|--------------------------------------|---|---------------------------|
| 1. Confrontación. | } | Centradas en el problema. |
| 2. Planificación | | |
| 3. Aceptación de la responsabilidad. | } | Centradas en la emoción |
| 4. Distanciamiento. | | |
| 5. Autocontrol. | | |
| 6. Reevaluación positiva. | | |
| 7. Escape o evitación. | | |
| 8. Búsqueda de apoyo social. | | Responde a ambos tipos. |

Por último, es importante mencionar que ninguna estrategia es inherentemente buena o mala, ya que no se pueden evaluar en función de su resultado inmediato, sino más bien en la capacidad de afrontamiento del individuo en el largo plazo, teniendo en cuenta que la estrategia utilizada se ajuste tanto a los aspectos personales como a los situacionales, de interacción (Lazarus & Folkman, 1986).

El concepto de estrategias de afrontamiento resulta coherente para el análisis de construcción de trayectorias educativas debido a que en el último tiempo se ha reconocido la importancia de los recursos personales para enfrentarse al mundo educativo y laboral. Además, el contexto educacional se caracteriza por ser un entorno con un alto nivel de presión y estrés para los estudiantes, por lo que es relevante conocer cuáles son los mecanismos que ellos ponen en práctica al percibir una situación como problemática (Veloso, Caqueo, Caqueo, Muñoz & Villegas, 2010).

4.3 Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa

El SIPEE de la Universidad de Chile es una iniciativa que se enmarca dentro de un contexto donde se ha reconocido la existencia de desigualdad en el acceso a la educación superior, por lo que se han generado mecanismos de acción compensatoria para nivelar estas diferencias. Como señala Bourdieu (2003), si se asume la existencia de desigualdad, se deben poner en marcha mecanismos de protección para que los beneficios no se concentren en unos pocos individuos. En este sentido, la noción de educación compensatoria se implementó como una forma de cambio para aquellos estudiantes que se encontraban en categorías desprovistas de capital cultural, lingüístico y social (Bernstein, 1989). Siguiendo esto, los mecanismos compensatorios se pusieron en marcha como un modelo ‘discriminación positiva’, reservando una cantidad de cupos en función del origen social del alumno (Dubet, 2005).

Los programas de discriminación positiva o acción afirmativa se sustentan en la noción de que los talentos están distribuidos de manera igual tanto en ricos como pobres, pero muchas veces estos últimos tienen escasas o nulas posibilidades de acceder a la educación superior (Gil, González, Lobos & Gramsch, 2012) por lo que es necesario poner en práctica acciones de intervención que permitan modificar esta condición de desigualdad.

4.3.1 Meritocracia y mecanismos de compensación.

Los planteamientos de Bourdieu están situados en la teoría de la reproducción, que durante la década del '70 hizo una fuerte denuncia de las prácticas ocultas que ocurrían al interior de la Escuela, que no hacían más que reproducir las desigualdades sociales (Bolívar, 2005). Esta teoría surge de cómo una crítica al análisis sociológico de los años '60s, el funcionalismo y marxismo estructural (Corvalán, 2012). El primero de ellos considera a la sociedad como un cuerpo humano que busca el equilibrio, donde cada una de sus partes tiene una función específica; lo mismo ocurre con los individuos en una sociedad a los cuales se les asigna una función en base a las necesidades sociales.

La crítica de Bourdieu a la teoría funcionalista está dirigida a la noción de que la escuela tiene funciones específicas en base a las necesidades sociales, integración y movilidad social meritocrática, las cuales se potencian a través de la igualdad de oportunidades. En este sentido, la escuela entregaría a los individuos oportunidades de cohesión, movilidad y capacidad productiva para tender al equilibrio social (Corvalán, 2012). El funcionalismo no sólo concibe la desigualdad como algo natural, sino como un elemento necesario para el equilibrio social (Bolívar, 2005), por lo que, dado que se entregan igualdad de oportunidades, las desigualdades son vistas como diferencias tanto en el talento y motivación de cada sujeto.

En este sentido, el funcionalismo junto a otras teorías defiende la noción de meritocracia, que se refiere a que en una sociedad justa la selección sería en base al mérito, entendido como el conjunto de capacidades intelectuales de un sujeto (Franco, León & Atria, 2007). Antes de profundizar la noción de meritocracia, es importante señalar que estas nociones vienen de la filosofía liberal y en particular de la teoría desarrollada por John Rawls (1995). Este autor propone el concepto de 'principio de diferencia' que señala que se puede permitir una situación aventajada

para un grupo específico, siempre y cuando esto vaya en beneficio de los que tienen peores condiciones de vida, basado en el supuesto de que, si los empresarios se ven estimulados a realizar nuevos proyectos, aumentarán las expectativas de la clase laboral, actuando como un incentivo que propiciará el dinamismo económico.

Dentro de este principio, aparece otro concepto denominado principio de compensación, que:

“(…) Sostiene que con objeto de tratar igualmente a todas las personas y de proporcionar una auténtica igualdad de oportunidades, la sociedad tendrá que dar mayor atención a quienes tienen menos dotes naturales y a quienes han nacido con posiciones sociales menos favorables. La idea es compensar las desventajas contingentes en dirección hacia la igualdad” (Rawls, 1995, p. 103).

De acuerdo a esta definición, el principio de compensación actuaría como un dispositivo para lograr igualdad en contextos donde hay grupos desfavorecidos por factores de origen, socioeconómicos, culturales, etc. Sin embargo, estos autores también señalan que los mecanismos compensatorios no son suficientes en sí mismos y que a largo plazo se deberían complementar con otras iniciativas y políticas públicas (Dubet, 2005; Rawls, 1995). En este punto aparece además el concepto de igualdad equitativa de oportunidades, que apunta a entregar iguales oportunidades de educación, independiente del origen de la familia (Bolívar, 2005).

Amartya Sen continuó esta línea de pensamiento de la filosofía liberal y señala que antes de hablar de meritocracia es necesario abordar los problemas relativos al concepto de mérito en sí mismo. (Hoevel, 2011). El mérito responde a lo concebido como *bueno* o correcto en una y el

problema es que la definición del bien es contingente, por lo que siempre habrá más de una postura y podrá ir modificándose con el tiempo. En base a Young (Rivero Casas, 2017) que fue quien utilizó por primera vez este concepto, la meritocracia responde a una combinación de inteligencia (talento) más esfuerzo. Es importante señalar que los postulados de la filosofía liberal no pretenden eliminar la desigualdad, sino actuar para corregirla, lo cual es relevante porque es la visión más recurrente para abordar el problema de la equidad en la actualidad (Williams, 2013).

Una de las conceptualizaciones teóricas más recurrente en la literatura es la propuesta por Espinoza, González y Latorre (2009), quienes señalan que las desigualdades o diferencias de origen social son inadmisibles como condición predeterminada, por lo que se deben poner en marcha intervenciones, donde la equidad es definida como "... el desarrollo de las potencialidades de los individuos, respetando las características de origen propias de la identidad de cada persona" (p. 98).

Algunos de estos mismos autores se muestran contrarios a la forma en que se han implementando hasta ahora las medidas compensatorias; Bernstein (1989) señala que, al estar centrados en los estudiantes, se asume que hay una falla del alumno y de sus familias, y no se pone el foco en las deficiencias de la escuela. En este sentido, las acciones deberían considerar otros factores como el entorno y el contexto socioeducativo.

Dubet (2005) afirma que al reservar cupos en función de las características de origen (sociales, étnicas y de sexo) se podría, por un lado, mermar la igualdad meritocrática de oportunidades y por otro, se impondría una obligación a los individuos definirse por una cierta categoría social para obtener un beneficio. En base a esto, señala que las acciones de discriminación positiva se deberían realizar en aquellas situaciones "donde se manifieste un

proyecto específico, un mérito y unas ciertas desventajas, es decir, individuos” (p. 49) y no necesariamente en grupos sociales previamente definidos.

En el caso de Chile, los programas de discriminación positiva o acción afirmativa aún se enmarcan en la lógica de otorgar beneficios a estudiantes en base a una característica de origen, principalmente socioeconómica o étnica. Si bien no corrigen las desigualdades de ingreso al sistema de educación superior, estos programas y especialmente el SIPEE, actualmente son una vía que entrega una oportunidad a alumnos de clases medias y populares de excelente rendimiento académico, que de otra forma tendrían aún más dificultades para acceder a una Universidad altamente selectiva como lo es la Universidad de Chile.

5. Marco Metodológico

Existen distintos tipos de enfoques tanto cualitativos como cuantitativos para abordar las trayectorias, que buscan establecer los itinerarios más significativos en la vida de los sujetos que de alguna forma dan forma a su trayectoria educativa. De acuerdo a los objetivos planteados para el desarrollo de esta investigación, se utilizó la metodología cualitativa, que fue además de tipo exploratoria, ya que esta temática no ha sido abordada en profundidad desde la mirada cualitativa, según la información previa que fue posible recopilar. Además, se seleccionó la técnica de enfoque biográfico para realizar el análisis y producción de información a partir de la información obtenida, lo cual será detallado a continuación.

5.1 Enfoque biográfico-narrativo: relatos de vida.

El enfoque utilizado para la producción y análisis de la información fue el biográfico-narrativo, que a su vez tiene varias técnicas de recolección de datos, de los cuales cabe señalar dos;

relatos de vida (*life story*) e historia de vida (*life history*). El primero es un relato inicial que una persona hace de su vida, y el segundo, es un relato triangulado, donde el relato entregado por el sujeto se complementa con relatos de otras personas, fuentes y transcripciones de la vida en cuestión (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001).

Denzin (1989, como se cita en Bolívat et al., 2011) sugiere que las historias de vida, al ser una técnica que triangula distintos tipos de información, se reserven para estudios de caso sobre una persona determinada, por lo que siguiendo esto, para la presente investigación se utilizó la técnica de relatos de vida, donde la principal fuente de información fue el testimonio de cada individuo, sin recurrir a otras fuentes de documentación ni a otros informantes.

Uno de los aspectos centrales de la técnica de relatos de vida es que “designa la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido” (Bengoa, 1999, p. 54), ya que es el sujeto mismo quien narra, de manera oral u escrita, ciertos acontecimientos de su biografía, a petición de una persona – que en este caso corresponde a un investigador – lo cual la diferencia de otras técnicas, como la autobiografía, por ejemplo. Esta petición actúa, además, como un filtro implícito el cual produce que el individuo seleccione ciertos hechos dentro de su experiencia vital para responder a los objetivos planteados por el investigador (Bertaux & González, 2005).

En este sentido, el relato de vida busca acceder a situaciones, ya sea en su totalidad o en algunas dimensiones específicas, que pueden ser procesos lejanos e incluso olvidados por el individuo que le permiten al investigador acceder a los procesos que quiere investigar. Es por esto que se afirma que muchas veces los relatos de vida no existen previo al proceso de narración, sino que serían producto de la reflexión del individuo, inducida por el investigador (Bolívar et al., 2001).

La propuesta del enfoque biográfico-narrativo a través de los relatos de vida es interesante porque, entre otras cosas, permite que el individuo, por un lado, acceda a saberes de su propia biografía que ya conocía, pero que quizá de manera implícita e ignorada, y por otro, que como consecuencia de lo anterior, pueda apropiarse de su historia (Cornejo, 2006). Es más, para que la relación dialéctica entre el investigador y el sujeto funcione, éste tiene que tener un rol activo en la producción de datos y tomar posición frente a su propio relato (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008). Así, esta técnica se constituye además como una herramienta de reflexión sobre sí mismo, donde la subjetividad tiene un papel fundamental en la entrega de sentido al relato y que no se reduzca a una mera secuencia de hechos (Sharim, 2005).

Este enfoque presenta varias opciones como técnicas de recolección de información, y una de ellas es la entrevista en sus distintas modalidades; en profundidad, semi-estructurada y abierta. Otra técnica es la guía de entrevistas, que fue la utilizada en esta investigación. De acuerdo a lo propuesto por Bertaux y González (2005) una guía de entrevista “(...) no se trata, evidentemente, de un cuestionario, sino de una lista de preguntas que surgen acerca del tema de estudio, su modo de funcionar, su contexto de acción” (p. 64).

Con lo anterior se busca generar una lista de preguntas en base a los temas que se quieren abarcar, pero sin consultarla durante el desarrollo de la conversación con el sujeto. Sólo se debe echar un vistazo al final de la sesión para comprobar que se hayan tocado todos los puntos propuestos inicialmente. Asimismo, esta guía debe ser *evolutiva*, es decir, se debe ir integrando temas en base a los elementos que los mismos sujetos van narrando en cada sesión, y por lo mismo, se deben ir descartando otros, de manera de profundizar en los puntos relevantes (Bertaux & González, 2005).

De acuerdo a Pujadas (1992), la historia de vida se obtiene a través de una o más entrevistas, por lo que se convocará a cada sujeto a un encuentro, haciéndole saber más adelante podría ser conectado nuevamente para profundizar sobre algunos puntos mencionados en su relato. En el desarrollo de esta investigación sólo se consideró necesario solicitar al primer entrevistado un encuentro adicional, porque hubo elementos relevantes que aparecieron en las entrevistas posteriores que no fueron abordados en la primera etapa, por lo que una vez terminadas todas las entrevistas, se contactó nuevamente al primer participante para tener un segundo encuentro.

El objetivo del enfoque biográfico-narrativo es, como su nombre lo indica, obtener una narración de una vida mediante la reconstrucción retrospectiva sobre hechos del pasado. En este sentido, la temporalidad es una dimensión esencial de la experiencia vivida, ya que la consciencia de la vida de los individuos está estructurada temporalmente, por lo que los relatos de vida deben indagar sobre hechos pasados, presentes y futuros, si se busca abordar la trayectoria educativa de ciertos sujetos (Bolívar et al., 2001; Roberti, 2002).

De acuerdo a lo propuesto por Medrano (2007), la variable temporal no debe ser entendida como un aspecto uniforme, sino como dimensión múltiple que puede ser abordada desde distintos niveles; estructural, socio-histórico, ciclo de la vida, e individual, que se refiere a la capacidad de agencia del individuo. En base a lo anterior, el sujeto es concebido como el actor y productor de su propia biografía, es decir, es el producto de una historia individual que está enraizada en una historia familiar y ésta, a su vez, está enraizada en una historia social (Cornejo, 2006).

5.2 Participantes.

Teniendo en consideración los objetivos planteados para esta investigación y el enfoque metodológico elegido, se seleccionaron estudiantes (hombres y mujeres) de la Universidad de

Chile que hayan ingresado a través del SIPEE y que actualmente están estudiando el tercer semestre de una carrera perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales [FACSO] o Instituto de la Comunicación e Imagen [ICEI] del Campus Juan Gómez Millas.

Los estudiantes de estas Facultades fueron seleccionados debido a que: i) la Universidad de Chile es una institución de educación superior altamente selectiva, que implementó este tipo de acceso el año 2011 en la carrera de Psicología, al año siguiente en otras carreras de la Facultad de Ciencias Sociales y posteriormente en carreras de las Facultades restantes. En base a esto, se establece que hay una cantidad significativa de estudiantes que ingresaron a través de un programa de equidad; ii) se seleccionaron Facultades del Campus Juan Gómez Millas porque ahí están las carreras donde comenzó la implementación del Programa, por lo que hay más estudiantes SIPEE y hay un conocimiento mayor sobre esta modalidad, en comparación con otras Facultades; iii) se seleccionaron alumnos de tercer semestre debido a que esa altura ya están insertos y familiarizados con la cultura universitaria; iv) además, fueron entrevistados estudiantes de ambos sexos, porque algunas investigaciones postulan que puede existir diferencias entre hombres y mujeres en el tipo de estrategias de afrontamientos utilizadas para abordar las situaciones problemáticas, donde los hombres utilizarían estrategias dirigidas al problema, mientras que las mujeres se inclinarían por estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción (Ticona, Santos & Siqueira, 2015).

Cabe señalar, que inicialmente se había propuesto trabajar con estudiantes de las dos Facultades mencionadas y de la Facultad de Filosofía y Humanidades, sin embargo, no fue posible obtener respuesta a las reiteradas peticiones de información de contacto de los estudiantes que ingresaron a través de SIPEE, por lo que fueron excluidos del diseño de la investigación.

Hay otros datos que también son relevantes en la biografía de los individuos, como por ejemplo el establecimiento donde cursaron Enseña Básica y Enseñanza Media, sin embargo, en la

mayoría de los casos no se contaba con esta información previamente, por lo que, si bien es un factor importante, no fue considerado como un criterio de selección.

Una vez que fueron recopilados los datos sobre los alumnos, se seleccionó, invitó y entrevistó a estudiantes que estuvieran cursando el tercer semestre de pertenecientes a las Facultades ya mencionadas, es decir: Antropología, Psicología y Sociología, de la FACSO, y Periodismo, y Cine y Televisión del ICEI. Si bien la Facultad de Ciencias Sociales también pertenecen las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Trabajo Social aún no han ingresado alumnos a través de SIPEE el año 2014, cuando se realizó el diseño de esta investigación.

Por último, si bien se convocó a estudiantes de todas las carreras mencionadas, no hubo respuesta de los alumnos de Antropología por lo que no fueron considerados para la realización de entrevistas. En base a todo lo anterior, la muestra planificada inicialmente fue la siguiente:

Tabla 3. Selección de participantes.

Participantes		
Facultad de Ciencias Sociales	Facultad de Filosofía y Humanidades	Instituto de la Comunicación e Imagen
5 (aprox.)	(2 aprox.)	1 (aprox.)

Pero, en base a la información que fue posible obtener y a la respuesta de los estudiantes para participar, la muestra quedó constituida de la siguiente forma:

Tabla 4. Resumen de los sujetos entrevistados.

N	Sexo	Facultad	Carrera	E. Básica	E. Media
1	Masculino	ICEI	Cine y Televisión	Particular subvencionado	Liceo Victorino Lastarria
2	Masculino	FACSO	Sociología	Municipal	Liceo Victorino Lastarria
3	Masculino	FACSO	Sociología	Particular subvencionado	Instituto Nacional José Miguel Carrera
4	Femenino	FACSO	Sociología	Particular subvencionado	Liceo Tajamar
5	Femenino	FACSO	Psicología	Particular subvencionado	Instituto Superior de Comercio [INSUCO]
6	Femenino	FACSO	Psicología	Municipal	Liceo de Niñas de Puerto Montt
7	Femenino	FACSO	Psicología	Municipal	Liceo Isidora Zegers
8	Femenino	ICEI	Periodismo	Particular subvencionado	Liceo Carmela Carvajal

El total de estudiantes se determinó en base a una estimación previa que tenía por objetivo alcanzar el principio de saturación, que en este caso estuvo dado por la saturación entre los distintos relatos, ya que “la búsqueda de las divergencias, casos negativos, etc., ofrece visiones más completas de la variabilidad del sistema personal y cultural del que forma parte el relato” (Bolívar

et al., 2001, p. 134). En base a esto, se entrevistó a ocho sujetos, de los cuales cinco son mujeres y tres son hombres.

Del total, seis completaron la Enseñanza Media en un Liceo Emblemático de Santiago (Liceo José Victorino Lastarria, Instituto Nacional, Liceo Tajamar e Instituto Superior de Comercio y Liceo Carmela Carvajal), una de las entrevistadas en un Liceo Emblemático fuera de Santiago (Liceo Isidora Zegers de Puerto Montt) y una entrevista en un liceo municipal de Santiago, no emblemático (Liceo Benjamín Vicuña Mackenna de La Florida). Todos los participantes comenzaron Enseñanza Media en un establecimiento municipal o particular subvencionado y luego se trasladaron a un Liceo, en séptimo, octavo básico o primero medio, dependiendo de los requisitos de ingreso de cada establecimiento.

Seis de los entrevistados pertenecen a la Facultad de Ciencias Sociales y estudian Sociología y Psicología (tres en cada carrera), y dos pertenecen a las carreras de Periodismo y Cine y Televisión, del Instituto de la Comunicación e Imagen.

A continuación, en la presentación de los datos, cada participante será mencionado como Entrevistado número X, seguido de la carrera que estudia en la Universidad de Chile. Se decidió dejar algunos datos personales específicos, como el Liceo donde cursaron Enseñanza Media y la comuna donde residen actualmente, pero no se mencionará el establecimiento donde cursaron Enseñanza Básica.

El motivo de esta medida es que el Liceo y la comuna donde reside cada estudiante son significativos para los objetivos de esta investigación; la mayoría de los estudiantes asistió a un Liceo Emblemático, lo cual determina las referencias que hacen sobre su experiencia escolar, por lo que se consideró relevante para comprender sus características sociales; la comuna en la cual

está ubicado, el nivel de exigencia académica, el tipo de estudiantes que asiste, el prestigio asociado, etc.

Es importante conocer la comuna donde residen, ya que permite conocer características generales de su vida y otros datos relevantes, como, por ejemplo, la distancia que debían recorrer para llegar a su colegio y ahora, para asistir a la Universidad, lo cual también permite comprender ciertos elementos de su relato. Si bien se señala la comuna, se omitió el nombre del colegio, con el fin de proteger su identidad, por lo que en los extractos donde mencionan el nombre de su escuela o colegio, se reemplaza por (X).

5.3 Producción y análisis de datos.

5.3.1 Producción de datos.

En base a los objetivos planteados para el desarrollo de esta investigación son dos los conceptos fundamentales: trayectorias educativas e hitos significativos. De acuerdo a Bolívar et al. (2001), los relatos de vida pueden ser analizados de acuerdo a la **trayectoria** que describen, en base a la valoración que el propio sujeto hace sobre ellas. En este sentido, se ofrece una panorámica del yo (contado, vivido, deseado) que permite explicar el por qué del itinerario recorrido, lo que le da sentido y continuidad histórica al sujeto. Asimismo, en este relato aparecen ciertos momentos particularmente relevantes, que se identifican como hitos.

De acuerdo a la definición de trayectoria educativa que fue expuesta al inicio de esta investigación, los elementos indagados para dar cuenta de ella se pueden agrupar en cuatro categorías:

- i) *Caracterización del paso por la escuela y la universidad:* entendido en términos de éxitos y fracasos, repitencia o no en Educación Básica¹, promedio obtenido y otros hechos que se entiendan como logros o fracasos.
- ii) *Elementos familiares:* primero, relación con los padres en términos de apoyo académico y apoyo en toma de decisiones; relación con hermanos y otros miembros relevantes de su familia. También se considerarán los amigos de la infancia, ¿siguieron asistiendo al mismo colegio o escuela? ¿Estudian actualmente en una institución de educación superior? Etc.
- iii) *Elementos institucionales:* referidos a la escuela y a la universidad, en términos de relación con profesores, compañeros, valoración de la escuela o colegio, valoración de los conocimientos recibidos, valoración de clases, valoración de la autoridad y norma, motivos para estudiar la carrera elegida.
- iv) *Elementos estructurales:* valoración de la educación municipal y/o subvencionada, valoración de las oportunidades para entrar a estudiar en la universidad, entre otros elementos.

El segundo elemento corresponde a los hitos significativos, que serán entendidos como momentos particulares que emergen en una trayectoria educativa, como, por ejemplo: cambio de colegio, traslado de ciudad, repitencia en un curso, sucesos familiares o individuales que produjeron un corte o un trauma en su proceso de socialización, tanto social como académica. También pueden aparecer situaciones particulares percibidas como éxitos o fracasos, que determinan la trayectoria de vida, o la trayectoria educativa. En definitiva, serán vistos como

¹ Sólo se considerará la opción de repitencia en Educación Básica, porque uno de los requisitos para ingresar a través del SIPEE es no haber repetido ningún curso durante la Enseñanza Media.

elementos significativos en la vida del individuo, en base a los cuales se han tomado decisiones o se han construido trayectorias importantes (Bolívar et al., 2001; Sautu & Bechis, 2004).

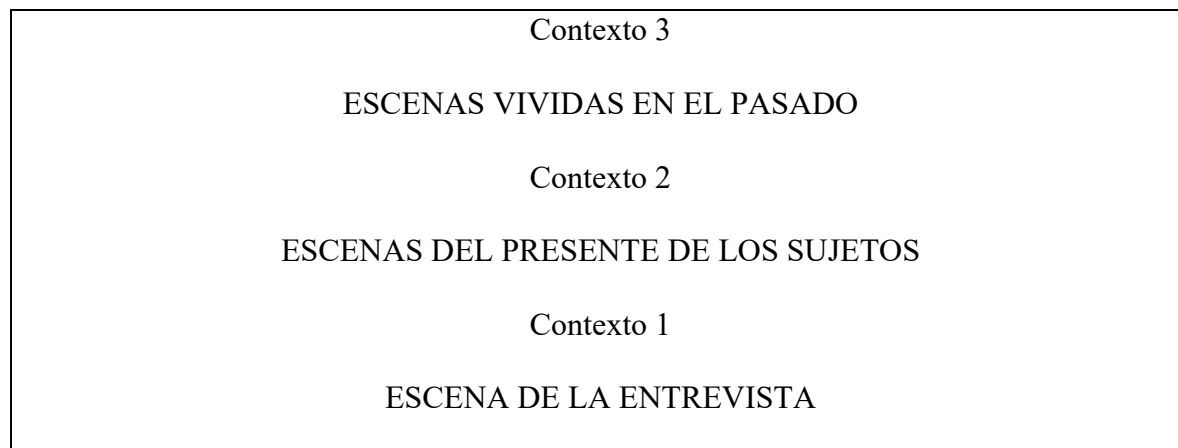
Entonces, a través de estos dos elementos principales – trayectoria e hitos significativos – fue posible analizar la trayectoria educativa y las estrategias que utilizaron los individuos. Para realizar este análisis se utilizaron las siguientes herramientas:

- i) Mapa de trayectoria: confección de un mapa que conjugue tanto los acontecimientos de la trayectoria, así como la cronología o el orden en que sucedieron, aún cuando el sujeto no los cuente de manera lineal.
- ii) Biograma de la vida educativa: permite representar las trayectorias individuales como encadenamientos cronológicos de distintas situaciones, como actividades formativas realizadas, compromisos educativos, discontinuidades experimentadas, y otros acontecimientos relevantes vividos a lo largo de la vida social y educativa. “Es pues una estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que han estructurado la vida y la carrera desde la valoración actual de su incidencia. Al evocar el pasado, en efecto, se hace un juicio del presente” (Bolívar et al., 2001, p. 177).

Además de tomar las trayectorias e hitos como elementos centrales del problema de investigación, se consideró otra dimensión que es transversal a estos dos; el contexto, que de acuerdo a Delgado & Gutiérrez (1995), es un factor importante a considerar en el proceso de producción e interpretación de los relatos de vida. Para esto, los autores proponen un esquema que explica la relación entre el pasado, el presente y el relato mismo, y su relación con el contexto. Es

por esto que los relatos de vida de los estudiantes se analizaron en función del contexto tanto del pasado como del presente, como se indica en el cuadro a continuación.

Cuadro 2. Comprensión escénica del relato de vida.



Fuente: Delgado y Gutiérrez. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, 1995.

De acuerdo a esto, el *contexto 3* corresponde a la totalidad de los referentes biográficos y sociales de los sujetos entrevistados. Al nombrarlos como escenas aludimos a que no son inefables, sino que están compuestos de relatos e interacciones entre personajes relevantes para quién habla. El *contexto 2* supone las redes de relaciones sociales del presente de los sujetos desde las que éstos elaboran su recuperación – mediante la tarea concreta de la entrevista – y establecen su pertinencia y sentido para el presente, en base a procesos de reconstrucción y valoración. El *contexto 1* indica las formas de acuerdos y cooperación de la entrevista misma. Nombrarlo como escena supone darle su peso específico de relación en la que intervienen la escucha, la voluntad de transmisión y

la reciprocidad como condición de la reflexividad (de la identificación no fusional ni meramente instrumental). La escucha y la pluralidad de planos del sujeto desempeñan aquí un papel central que conviene reflexionar en cada tarea de investigación.

Como se señaló anteriormente, se utilizó de entrevista que entrega la posibilidad de una conversación abierta entre el entrevistador y el sujeto basada en una pauta flexible, que se fue modificando entre entrevistas. Al finalizar cada sesión, la conversación fue transcrita en su totalidad, lo que permitió comenzar el análisis mientras se realizaba el trabajo de campo para identificar elementos relevantes que debían ser profundizados en las entrevistas siguientes, porque como se planteó en un inicio, era una pauta de preguntas dinámicas que se iría modificando a la luz de los relatos de los sujetos.

5.3.2 Análisis de datos.

El enfoque biográfico-narrativo tiene dos métodos principales de análisis; el análisis paradigmático de datos narrativos y el análisis narrativo propiamente tal, que fue el utilizado para esta investigación. El primero es el comúnmente llamado análisis cualitativo, que “(...) procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, en orden a llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado” (Bolívar et al., 2001, p. 107). El segundo responde a “(...) estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis produce la narración de una trama o un argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia” (Bolívar et al., 2001, p. 109).

En términos simples y utilizando lo anterior, se desprende que el análisis cualitativo busca lograr generalizaciones a partir de los casos estudiados, mientras que el análisis narrativo tiene por

objetivo plasmar la individualidad y singularidad de cada relato. Para esto, Denzin (1989, como se cita en Bolívar et al., 2011) propone la ‘triangulación activa’, es decir, la comparación entre los distintos relatos para rescatar las divergencias y situaciones específicas de cada uno de los sujetos. En este sentido, cabe señalar que el análisis comienza de manera temprana, es decir, que ocurre simultáneamente con el desarrollo de las entrevistas restantes (Bertaux & González, 2005).

Como ya fue mencionado, luego de cada entrevista se realizó una transcripción completa y detallada para preservar la riqueza de cada relato. Para esto, se respetó al máximo aquellos detalles como faltas de lenguaje, espacios, silencios, titubeos, modismos, etc. (Cornejo et al., 2008). Se tuvo en consideración además que al momento de analizar e interpretar un relato de vida se está haciendo un análisis de segundo orden, porque lo interpretamos es la narración de un sujeto que a su vez es una interpretación de su propia vida (Cornejo et al., 2008).

Para realizar el análisis narrativo, se siguió el esquema propuesto por Lieblich (1998, como se cita en Bolívar et al., 2011) que propone un diseño para organizar y posteriormente analizar el contenido en base a dos grandes dimensiones: holístico *vs.* categórico y contenido *vs.* forma. La dimensión holístico/categórica se refiere a la unidad de análisis, es decir, entiende el texto como un todo, o como unidades temáticas o categóricas sacadas del texto. En el caso del análisis de contenido, el material se divide en categorías, mientras que los relatos holísticos toman el relato como un todo, siendo cada parte interpretada en función de las restantes. El categórico se suele utilizar cuando se analizan varias narrativas, en la medida que permite compararlas entre sí. El holístico es preferible cuando se trata de analizar la historia de vida de una persona, de manera independiente.

La segunda dimensión contenido/forma hace referencia a la dicotomía que se genera habitualmente en el análisis literario de textos. Así, se puede poner el foco en el contenido: lo que

sucedió, por qué sucedió, las personas que intervinieron, etc., e incluso en el contenido implícito. Por el contrario, como ha revalorizado el análisis estructuralista, cabe concentrarse en la forma: estructura de la narración, partes del discurso, secuencia de eventos, relación temporal, coherencia, etc.

Si se toman estas cuatro dimensiones enfrentadas se obtiene una matriz con cuatro modos para comprender/analizar la narrativa:

Tabla 5. Clasificación de tipos de análisis narrativo.

	<i>Contenido</i>	<i>Forma</i>
<i>Holístico</i>	H – C	H – F
<i>Categorico</i>	C – C	C – F

Fuente: Bolívar et al., 2011.

El modo de lectura holístico de contenido (H – C) emplea la historia de vida completa de un individuo y se centra en el contenido que presenta, analizando el significado de cada parte a la luz de lo que emerge del resto de la narrativa o en el contexto de la totalidad del relato. El análisis holístico de la forma (H – F) encuentra su mejor expresión en la búsqueda de la trama o estructura global de una historia de vida; por ejemplo, la progresión, declive o estabilidad de una trayectoria plegada en la trama del relato. Para este tipo de análisis se recurre a la teoría lingüística y crítica literaria. El enfoque contenido categorico (C – C) suele ser familiar bajo el habitual <análisis de contenido>. Fragmentos del relato son clasificados en las correspondientes categorías/grupos de análisis.

Por el contrario, el modo categórico de la forma (C – F) se centra en características lingüísticas o estilísticas discretas – a nivel micro- de unidades definidas de la narrativa. Si el análisis temático de contenido (tipo categorías) reduce la secuencia narrativa (sintagmático) a núcleos temáticos aislados (semántico), desapareciendo la dimensión temporal de la narrativa, debe complementarse paralelamente con el análisis (holísticos o categoriales) de la forma. Teniendo en consideración que la presente investigación busca conocer la construcción de trayectorias educativas, se utilizará el análisis holístico de la forma (H – F).

6. Resultados

Los análisis de la información recogida en las entrevistas a estudiantes que ingresaron a la Universidad de Chile a través del programa SIPEE se expondrán en base a tres apartados. El primero, trayectorias de la exigencia, el segundo, estrategias de afrontamiento y, el tercero, la presencia de otro actor como sujeto relevante.

A su vez, el primer apartado está compuesto por seis puntos: i) enseñanza básica; ii) enseñanza media; iii) movilizaciones estudiantiles, año 2011; iv) ingreso a un electivo, v) asistencia a un preuniversitario en tercero o cuarto medio, y vi) ingreso a la Universidad de Chile. El segundo apartado sobre estrategias de afrontamiento está compuesto por: i) adaptación a las prácticas universitarias; ii) estudiar con materiales de internet; iii) método particular de estudio: aprender para enseñar y iv) el lugar de la escritura. El tercer y último apartado está compuesto por: i) entorno familiar: madre o padre y hermanos y ii) relación con compañeros.

6.1 Trayectorias de la exigencia.

En base a los relatos entregados por los participantes, es posible identificar ciertos hitos

comunes que configuran su trayectoria académica y permiten hacer una descripción general de su paso por la escuela, educación secundaria y posterior ingreso a la Universidad de Chile. Estos hitos en común permiten visualizar que los elementos que configuran sus trayectorias académicas están dados por la exigencia, es decir, por la búsqueda de los mejores establecimientos educacionales, con altos niveles académicos que les permitan ingresar a una “buena” Universidad. Para comprender esto, es necesario saber qué estamos entendiendo por exigencia académica.

La definición de este concepto se presenta en el apartado de resultados porque apareció como un elemento central a la luz del análisis de los relatos de los entrevistados. En base a esto, se expondrán algunas definiciones encontradas en la literatura que se alinean con la noción que surge sobre exigencia académica. La primera de ellas, señala que la exigencia es un reflejo del rigor e intensidad con que se desarrollan las actividades académicas, y es el resultado de la combinación particular de diversos factores, entre los que se encuentran el profesor, los alumnos (vocación, motivación, condiciones), las políticas institucionales, los ambientes de aprendizaje, el diseño de programas y la evaluación del aprendizaje (Flores, 2008). Otra definición propone que es una exigencia unilateral que el profesor impone a los alumnos, donde se interpela a los estudiantes a desarrollar ciertas conductas y prácticas de trabajo para poder abordar esta exigencia, respecto a los grados de dificultad que se le atribuye a una tarea o contenido determinado (Molina, 2013).

Si bien es posible encontrar definiciones que consideran otras variables, en el marco de esta investigación se propone entender el concepto de exigencia académica como la percepción que tienen los sujetos respecto de la dificultad de los contenidos y evaluaciones propias del colegio, liceo o universidad, en relación a las habilidades y tiempo del que disponen. Esto

implica que para enfrentar la exigencia deben utilizar herramientas y desarrollar sus propios métodos de estudio que les permitan obtener buenos resultados, que para ellos se traduce en pasar los ramos y más aún, tener “buenas notas”.

6.1.1 Enseñanza básica

Todos los alumnos cursaron la enseñanza básica y luego la enseñanza media en un establecimiento distinto. De los ocho, tres estuvieron en una escuela municipal y cinco en un colegio particular subvencionado. Se cambiaron en distintos cursos dependiendo de los requisitos de ingreso del Liceo; algunos en séptimo, en octavo y otros en primero medio. En general, es el mismo colegio al que asistieron sus hermanos mayores.

Al preguntarles por qué se cambiaron de colegio, todos señalan que fue principalmente por la búsqueda de un colegio que les entregara una “mejor” educación. En muchos casos este cambio implicó dejar atrás la comodidad, porque estaban en un colegio que quedaba cerca de su casa, y muchas veces también dejar a sus amigos que se quedaron en el colegio de origen o se fueron a un Liceo distinto al que ellos eligieron. Se evidencia que todos eligieron el Liceo al que se cambiaron en conjunto con sus padres, en algunos casos por iniciativa personal y en otros como una sugerencia / imposición de los padres o de uno de ellos.

“Como que mi mamá vio la oportunidad como de cambiarme y fue como... ya, es buena idea y a mí también me entusiasmó, porque también era como “oh, algo nuevo”. Había estado toda la vida en ese colegio, igual quería un cambio. Y fue como... y aparte, igual, como no sé po, eh, municipal, emblemático, fue como ¡ya! Como que supongo que será mejor que mi colegio de ahora, entonces... me cambié” (Entrevistada 4, Sociología).

“Porque... es que yo quería salir de... de la realidad que era Peñaflor, porque lo encontraba muy fome. Pa mí era muy fome y lo que me impartían los profes, era... como que no... yo jugaba en los recreos o en las clases incluso. Yo quería como más exigencia y me fui pal Carmela, porque exigían. Yo pensé que no iba a quedar, pero quedé, porque igual no es muy bueno... no tenía muy buena base como pa postular. Pero no sé, fue un golpe de suerte y quedé ahí” (Entrevistada 8, Periodismo).

Para algunos de los entrevistados es evidente que hay ciertos colegios que no preparan a sus alumnos para la universidad, sino sólo para que terminen la educación media y comiencen a trabajar. En general, esta percepción surge en torno a colegios particulares subvencionados, por lo que actuó como una motivación para cambiarse a un liceo “mejor” que los preparara para ingresar a una buena universidad.

“Eh, me fui porque... porque quería irme, porque quería arrancar, porque sabía que no me iba a ofrecer un futuro más allá de salir de cuarto medio para ir a trabajar solamente, no me iba a ofrecer algo grande, algo como a lo que yo aspiraba. No... como que no estaba en las pretensiones del colegio (X) el que sus cabros fueran... fueran buenos... buenos profesionales, un poco, como pasa con casi todos los colegios particulares subvencionados. Como que no, como que el futuro para ese tipo de colegios, para, para los alumnos de ese tipo de colegio, es simplemente “saliste de cuarto medio, ya, tenís que trabajar, porque con las notas que vos tenís, ni cagando te asegura un buen futuro en la universidad” (Entrevistado 1, Cine y Televisión).

Como se puede ver, en el caso del Entrevistado 1 el que el colegio no lo prepare para la

Universidad se ve reflejado en la actitud de los profesores, lo cual se profundiza en un relato posterior donde cuenta que sentía miedo de la mayoría de los docentes que actuaban como “perros” y que reprendían a los estudiantes de forma constante.

“...pucha, había algunos profesores que me aterraban, no sé, porque... Eran casi como tigres hambrientos esperando, acechando su presa para en el momento justo, devorarla. Como que siempre he sentido eso de los profesores de Escuela. O sea, de los profesores de ese colegio por lo menos. Em, claro, había unas cuantas excepciones contados con los dedos de una mano y sobraban dedos en ese caso, pero la mayoría de esos profes eran unos perros, eran unos perros. ‘Taban prácticamente esperando que cualquiera de mis compañeros cometiera un error para después meternos a todos en el saco de los que no servían para nada, de los que jamás iban a terminar si quiera cuarto medio... Y bueno, a mí también me metieron en ese saco, me dijeron que era un cabro insolente, mal hablado, que no servía para nada... Y acá estoy (ríe)” (Entrevistado 1, Cine y Televisión).

“No, yo siento que salimos como para ser obreros no más. Sí... (Piensa) yo creo que en la Básica sobre todo era como más una guardería que un colegio, porque era como pa, o sea para, como para que los papás llevaran a sus hijos y los dejaran mientras trabajan... y los fueran a buscar, era como para tener un lugar dónde dejar a los hijos, porque... no se enseñaba nada al final, o sea dependía mucho de uno mismo si quería o no aprender algo. Y en la Media, siento que fue como la guardería, versión <acá te enseñamos algo>” (Entrevistada 6, Psicología).

En este sentido, el concepto de una “mejor” educación estaría representada por una mayor exigencia que les asegurará un futuro “mejor”, es decir, el ingreso a una buena universidad, como la Universidad de Chile Universidad de Santiago de Chile [USACH], que son las dos que mencionan con más frecuencia. De esto se desprende la importancia que le asignan a tener un título universitario, lo cual que se puede entender a la luz de la noción de capital de Bourdieu (1997, citado en Díaz, 2014), que señala que se puede encontrar en tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado.

El primero hace referencia al capital que se hace cuerpo, se materializa, por lo que requiere tiempo que el individuo lo interiorice y se apropie de él. El segundo, capital objetivado, corresponde a la forma del capital que los individuos ya han interiorizado y lo utilizan como un elemento de diferenciación con los individuos que operan en el mismo campo que ellos. Por último, el capital institucionalizado, corresponde también a una forma de objetivación donde se enmarcan los títulos académicos y, en general, todos los títulos académicos. El valor del título se impone entonces sobre el resto de los individuos del mismo campo social, como una forma de legitimización donde no todos los títulos valen lo mismo; los de instituciones más prestigiosas tienen más valor, lo que permite comprender que los sujetos entrevistados quieran acceder a universidades de alto prestigio como las universidades mencionadas.

En este sentido, y siguiendo a Bourdieu (2010), el título universitario lo entenderemos como una patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde punto de vista de vista socioeducativo y cultural, que instala una diferencia esencial entre la competencia reconocida y garantizada y el simple capital cultural, es decir, tiene legitimidad tanto en el mundo social, como en su campo institucional específico donde trabajarán en el futuro.

6.1.2 Enseñanza media.

Todos los entrevistados completaron la enseñanza media en un Liceo municipal; siete de ellos en uno emblemático y sólo una de ellas en un liceo no emblemático de La Florida. Luego de terminar cuarto medio ingresaron inmediatamente a la Universidad de Chile. Al igual que en el apartado anterior los sujetos identifican que ciertos establecimientos preparan para la Universidad, como es el caso de los emblemáticos, donde aparece la idea del esfuerzo individual para lograr esa meta.

“...las alumnas llegan hasta cuarto medio, tienden a ser súper buenas alumnas. Onda, los cursos, hay pocas que están puro leseando entre comillas, pero la mayoría de las chicas que se van a ese Liceo es para ir a la universidad, nadie se queda atrás o sea las que se quedan atrás, es porque quieren, es porque no quieren estudiar no más, pero, todas tienen esa meta, ir a la universidad” (Entrevistada 7, Psicología).

En general, quienes estuvieron en colegios particulares subvencionados señalan que les produjo un gran impacto cambiarse al Liceo, tanto por la exigencia académica, como por el aumento de distancia del lugar donde viven y en algunos casos también por los nuevos compañeros.

“Sí, sí, fue gigante. Para mí fue gigante en todo sentido, porque, el colegio me quedaba al lado de la casa, al lado, al lado. Me demoraba 3 minutos caminando y corriendo, 1. Y era como... y después como cambiarme, no sé, a Providencia, empezar a usar el metro, cosa que nunca había hecho. Entonces, era como distancia, gente nueva, porque la gente que se junta en esos colegios es como de todos lados, tenía compañeras de

Pudahuel, compañeras de Quinta Normal, compañeras de Maipú, de todos lados, entonces mucha gente muy diferente, y... fue... cuántico igual” (Entrevistada 4, Psicología).

E: *¿Oye y sientes que el colegio donde estabas antes era muy fácil, en comparación con el Carmela Carvajal?*

E8: *“Sí. Sí, mucho. Mucho, mucho más fácil. Yo no estudiaba y me sacaba puros sietes, sí. En el Carmela no po, en el Carmela... eh... yo tenía, yo estudiaba realmente y ahí me ponía a leer en las noches y ya, y con todo mi esfuerzo me sacaba un 6,5. Pero ya filo, era como “ya, no importa”. Pero igual me fue bien dentro de, porque siempre igual estuve, tomaba atención en la clase y captaba rápido la idea, entonces era como una repasada y ya, me iba como relativamente bien. Pero era mucho más fácil, aparte era básica po, era más... todo era más fácil en básica (ríe)” (Entrevistada 8, Periodismo).*

Respecto a la percepción sobre el Liceo al que ingresaron hay diferencias de acuerdo al establecimiento de origen. Los dos extractos a continuación corresponden a alumnos que estudiaron en el Liceo Lastarria; el primer caso, corresponde a un alumno que venía de una escuela municipal y señala que el cambio no fue tan grande, mientras que el segundo, que venía de un colegio particular subvencionado, señala que el cambio fue exponencial.

“Bien, o sea... normal, promedio, no sé po, ¿en la básica cinco...ocho? Seis, ese promedio, cachai, pero nunca fui así como de sacarme, así como promedio seis y tanto, pero siempre muy cercano al seis. Después igual bajé ahí, por distintos motivos. No sé po, eh... porque igual el colegio era más difícil al principio y después porque... no sé,

participaba en otras cosas, no... así como política principalmente, entonces el tema de las movilizaciones. Pero siempre igual, bien... me iba en ramos bien, nunca tuve complejidad... un par de ramos que a uno de repente le cuesta un poco. No sé po, matemáticas, pero en el resto de las cosas bien. Cinco, cinco en promedio siempre, 5,6, 5,7, cuando estaba en el liceo” (Entrevistado 2, Sociología).

“Sí, era mucho más exigente, lo cual... lo cual obviamente se agradece, porque si no fuera así... no estaríamos conversando en este momento (ríe)... onda, si me permites una acotación, como que pasar del (X), fue casi como pasar del jurel tipo salmón al sushi (risas). Porque, porque era un salto exponencial, un poco. Era como, de estar un poco, bajo la media, de ser un... de ser un pez grande en una pecera chica, pasé a ser un... como alguien más, a confundirme dentro de la estructura del liceo” (Entrevistado 1, Cine y Televisión).

Este último extracto es muy representativo del cambio de un colegio particular subvencionado a uno municipal. Las diferencias no sólo se ven en términos de exigencia académica, sino que abarcan otros elementos; cuando habla del “jurel tipo salmón a sushi”, está hablando de un cambio de status por pertenecer a un Liceo emblemático, que es reconocido y prestigioso. Además, menciona que agradece el aumento de exigencia académica, porque de otra forma no hubiese podido ingresar a la Universidad de Chile. Esto evidencia que el principal objetivo del cambio de colegio es al menos facilitar o, en definitiva, asegurar el ingreso a la Universidad de Chile. Al igual que como fue mencionado en el apartado 6.1.1 sobre enseñanza básica, los elementos que caracterizan el paso por la enseñanza media en función de la trayectoria educativa, es la búsqueda de una educación exigente que les permita ingresar a una casa de

estudios prestigiosa.

Por otro lado, cuando hace mención a que pasó de ser “un pez grande en una pecera chica” a “confundirme en la estructura del liceo”, pareciera ser que en su primer colegio se sentía en un nivel académico e intelectual superior al de sus compañeros, lo cual era percibido como algo negativo que dificultaba la relación con sus pares, mientras que en el nuevo colegio pasó a ser uno más donde todos tienen un nivel académico e intelectual similar, lo cual es un aporte para su formación académica. Esto también da cuenta de una trayectoria de exigencia; es visto como un aporte porque posibilita adquirir conocimientos de sus pares y aumentar su propio nivel académico en función de la competitividad que se genera tanto en el aula como en otros espacios de convivencia escolar.

Por el contrario, la entrevistada que estudió en el INSUCO señala que a diferencia de quienes cambiaron a un Liceo emblemático, para ella hubo una disminución notable en la exigencia académica:

“...de hecho en la Media pa mí fue como estar de vacaciones los cuatros años (ríe). Había compañeros que les iba mal... eh, pero yo sentí como que no era tanto, como que yo no hacía mucho esfuerzo y a mí me iba bien. Yo sabía que la materia era difícil, pero no sé po, como que se me daba fácil en ese aspecto” (Entrevistada 5, Psicología).

En general, los entrevistados señalan que se encontraron con un ambiente muy diverso, donde “había de todo”, lo cual sorprendió particularmente a quienes venían de establecimientos particulares subvencionados, que en general son colegios más pequeños y donde todos los alumnos vienen de realidades y comunas más o menos similares. En base a esto, el “de todo” se refiere a estudiantes de distintas clases sociales, que tienen bagajes culturales y económicos

diferentes a los de ellos.

El Entrevistado 1 señala que en su Liceo emblemático tenía compañeros “flaites”, así como compañeros de derecha e izquierda, es decir, por un lado, señala que eran sujetos de un estrato socioeconómico inferior al de él (en el caso de los “flaites”), pero además hace una referencia a un elemento más político y cultural, cuando menciona que había compañeros de derecha y de izquierda. Esto es una característica particular de los Liceos emblemáticos, porque al ser establecimientos donde ingresan los mejores alumnos de cada colegio, llegan estudiantes de diversas comunas en búsqueda de la mejor educación, tal como el entrevistado en cuestión, que ingresó a un Liceo de Providencia pero que residía en otra comuna.

“(En el Liceo José Victorino Lastarria) era una cosa más variopinta. Obviamente, había unos cuantos flaites, no eran más que uno o dos por curso, pero también había, había varias gentes, no sé po, tipos de Providencia, de San Bernardo, de La Florida, tipos de izquierda, tipos de derecha... y bueno, empecé a congeniar con todos ellos. A veces sí se ponía un poco la cuesta arriba, por la falta de experiencia en eso, pero luego todo se... todo se volvió más fácil” (Entrevistado 1, Cine y Televisión).

En el segundo caso, la entrevistada cuenta en el INSUCO tenía compañeros de diferentes comunas y que algunos vivían en barrios “difíciles”, a diferencia de ella, que como señala, si bien no tenía tantos recursos económicos, vivía en una comuna donde no tenía problemas. Aunque sus compañeros venían de los mejores liceos de las comunas donde vivían, ella siente que había diferencias en cuanto a la situación socioeconómica.

Además, señala que tenía compañeros que se drogaban en la sala, algo que había

escuchado que sucedía en otros liceos emblemáticos, pero que no había visto en el colegio donde estudiaba anteriormente. Al igual que en relato anterior, vemos que los alumnos que ingresan a Liceos municipales emblemáticos se encuentran con realidades más diversas que las que estaban acostumbrados en sus colegios particulares subvencionados, porque los alumnos vienen de distintas comunas, liceos y orígenes familiares.

E: *“¿Y sentiste que fue mucho el cambio del colegio de Quilicura al INSUCO? E5: Eh, así como... con... por mis compañeros, sí. Sí, porque... eh... el colegio que yo estaba en la Básica era como... como... eran como yo (ríe) o sea en realidad como que... yo, no estoy diciendo, así como que... tenía muy poca plata, pero tampoco tenía tanta... como que no vivía en un barrio, así como tan... difícil. Pero mis compañeros que estaban en la Media, generalmente eran como muchos así de Puente Alto, comunas que eran como igual difíciles y venían de colegios que eran... como que, de Municipales también en su comuna, claro, eran como los mejores de su colegio, pero había como una diferencia grande, así como... que yo sentía eso. Eh... sí, me costó como integrarme siempre en mi Liceo... de la Media.*

E: *¿Sí? ¿Tuviste problemas?*

E5: *Sí, o sea tenía siempre mi grupo de amigas como ahora lo tengo en la U (ríe), pero me costaba, sí. Sí, porque igual... no sé po, en la Media, donde estaba yo, también se veían como cosas raras. No sé po, tenía compañeros que se drogaban en la sala (ríe) de repente o tomaban así... o sea, yo igual siempre supe esas cosas que pasaban en otros emblemáticos también, pero en el mío igual pasaba un poco más. Eh y eso como que me chocaba un poco, eso”* (Entrevistada 5, Psicología).

Al preguntarles por la percepción que tienen respecto a la educación que recibieron en su Liceo como base para ingresar a la Universidad, todos los participantes que estuvieron en colegios emblemáticos tradicionales, a excepción de la entrevistada que estudió en el INSUCO, señalan que la evalúan de buena manera, porque en general no han tenido problemas de rendimiento académico en la Universidad en comparación con sus compañeros que vienen de Liceos no emblemáticos. Sin embargo, mencionan que no se les puede exigir mucho más, precisamente, porque son municipales.

E: *¿Pero en general tú sientes que saliste con una buena preparación del colegio?*

E8: *“Sí... sí, yo creo que sí. En comparación con otros yo creo que sí, porque aparte... liceo municipal, como que no hay que pedirle mucho y pa lo que me dieron, toy súper conforme. Toy súper conforme con lo que me dieron”* (Entrevistada 8, Periodismo).

“Pero era, digamos por eso más que nada, las que podían pagar se iban a particulares subvencionados y si no, Liceo de Niñas técnico” (Entrevistada 7, Psicología).

Varios de los estudiantes señalan que nunca estuvo dentro de sus posibilidades ingresar a un colegio particular, por lo que esta percepción de que a los establecimientos municipales no se les puede exigir tanto podría responder a un discurso instalado donde la educación particular pagada es concebida como mejor y la municipal es para aquellos que no tienen acceso a pagar, por lo que, de manera naturalizada, le exigen menos que a un establecimiento particular.

6.1.3 Ingreso a un electivo.

Del total de entrevistados, siete ingresaron a un electivo, que para algunos fue del área

humanista, en el caso de los que estudian Sociología, Periodismo o Cine y Televisión, y en otros del área científica o físico-matemático, en el caso de los que estudian Psicología. Sólo una entrevistada no tuvo electivo, porque estaba en el INSUCO, donde optó por la especialidad de contabilidad. Todos los entrevistados le otorgan sentido al ingreso al electivo en el sentido de que fue una especie de nuevo comienzo que les permitió subir las notas, por dos motivos diferentes; por un lado, debido al aumento de la exigencia académica en contenidos que le sirven para ingresar a la Universidad y por otro, por tener más horas de los ramos que les gustan o más bien, menos horas de los ramos en que tenían peor rendimiento académico.

Una de las entrevistadas que ingresó a un electivo científico señala que aumentó la exigencia académica, pero lo concibe como algo bueno y como un factor de motivación para estudiar:

“...sí, en la exigencia sí subió, en realidad, sí subió bastante, pero no fue algo como que me afectó. Sentí que subió, pero me gustó que subiera, porque igual... eh... a veces... la flojera... en, en los primeros años de Enseñanza Media... es penca, porque... digamos que, en los cursos como que los profes tiran el nivel más pa abajo que pa arriba po, y a uno no le sirve cuando tienes expectativas altas. Tonces, cuando subió, no, me gustó, de hecho, creo que en mi primer tercero sí había estudiado y fue, creo que fue la única vez que había estudiado como, con ganas... y bueno, todo acabó con la toma, pero sí... fue algo que me motivó más que me afectara. Sí” (Entrevistada 7, Psicología).

En este extracto podemos la entrevistada señala que los profesores “tiran el nivel hacia arriba y eso es bueno” lo cual permite ver nuevamente que la alta exigencia es bien valorada por los

sujetos. En el caso del Entrevistado 3, el ingreso a un electivo también fue algo positivo porque comienza a tener menos horas de los ramos donde tiene mayores dificultades.

“Sí. Yo ahí siento que más... que es por el electivo que nos hacen tomar, eso... fue... súper gravitante, súper... para que subiera como mis promedios, para que... eh... o sea en el sentido de no tener tantos ramos que, que me costaran, no que no me gustaran, sino que me costaran” (Entrevistado 3, Sociología).

Siguiendo los relatos anteriores, podemos ver que los sujetos tienen una percepción positiva del ingreso al electivo por distintos motivos, pero en definitiva les permitió tener un elemento de motivación extra para estudiar y avanzar en la construcción de su trayectoria hacia la Universidad.

6.1.4 Movilizaciones estudiantiles, año 2011.

Los establecimientos en que estudiaron todos los entrevistados estuvieron en paro y tomas durante las movilizaciones estudiantiles durante el año 2011. Algunos de los alumnos participaron de forma más activa que otros, pero todos estaban de acuerdo con las consignas del movimiento. Este período se considera como un hito relevante dentro de su trayectoria educativa porque, si bien tuvo efectos disímiles en los jóvenes, todos ellos lo mencionaron como un momento que, en definitiva, removi6 algo en su situación académica.

En primer término, para algunos significó perder el año, mientras que otros decidieron aprobar a través de un sistema de guías que se implementó en sus comunas. Quienes tomaron el segundo camino consideran que fue una iniciativa insuficiente porque no se alcanzaron a cubrir todos los contenidos que correspondían, por lo que se aplazaron hasta el año siguiente,

donde fueron abordados de forma escueta.

“Sí, repetí el año. Hice dos veces tercero, porque preferí no... no hacer el año. O sea, había opciones pa pasar el año, pero preferí... preferí repetir el año” (Entrevistado 2, Sociología).

“El punto es que... mis compañeros que se quedaron en las movilizaciones, perdieron el año y otros se nos llevó a un colegio de básica que quedaba cerca ... y nos llevaron ahí, y como que, nos hicieron terminar el año regularmente, eran como clases de las doce a las dos y media, súper cortas, donde no nos pasaron nada, o sea sí nos pasaron materia, pero fue como una unidad de la que se debía pasar al año, fue pasar en todo el tiempo que estuvimos ahí. Tonces eso fue más como pa cumplir con lo legal de tener notas y nos inventa, o sea, no nos inventaron notas, pero, nos hacían trabajos tontos, como “oh! ¡Forme una molécula de agua, un 7” o “doble siete al libro!”. Entonces... fue un año perdido, que el Estado nos hizo pasar, por decirlo así, porque no aprendimos nada en segundo medio” (Entrevistada 6, Psicología).

Además, algunos tuvieron que pasar de curso para no perder la Beca Presidente de la República que les exige pasar el año.

“Lo que pasa, se me había olvidado un gran punto importante, yo quise pasar el año, porque yo tenía la Beca Presidente de la República, entonces si no pasaba el año, a mí me la quitaban, entonces yo tenía que pasar el año. Y lo pasé y... pasé con un 6,2 ese año, entonces seguía con la Beca, por eso quise pasar, si no yo creo que lo hubiese

perdido. Hubiese perdido el año, porque no aprendí nada en segundo medio, tercero medio fue súper complicado. Fue súper complicado” (Entrevistada 8, Periodismo).

En segundo término, para algunos actuó como un período de reflexión acerca de su situación académica y de su actitud en relación al estudio; como menciona una de las entrevistadas, en este período de inactividad, sumado al ingreso a un electivo, llegó a la conclusión que tenía que “ponerse las pilas” para mejorar sus notas.

“Ah, es que igual, el colegio, ya en primero y en segundo, me saqué promedio 5,9, ya y onda siempre te meten en la cabeza como “no, tenís que tener 6,0, porque de 6,0 pa arriba es buen NEM y... y todo”, y yo estaba como “no, es que no puedo seguir sacándome 5,9, es como esto no puede ser” y a parte que en segundo, fue como el 2011, todos estos, las movilizaciones y fue como... no sé, todo ese tiempo, siete meses, como que dio pa pensar y era como, “no, es que me tengo que poner las pilas, porque es mi futuro” y cosas así. Y como que ese tiempo de hacer nada y como, ordenarme bien, y darme cuenta como de mis prioridades, y como que también sentí como este ciclo de empezar de nuevo, así como el electivo, era como la oportunidad pa ponerme las pilas en serio, como no lo había hecho en primero y segundo, y a parte que también tenía como más cachado el sistema del colegio y todo, entonces como que se me hizo más fácil” (Entrevistada 4, Sociología).

En tercer término, tuvo un significado diverso, ya que fue un momento de mucha actividad social y política, porque participaron de manera activa en las marchas y en la

organización de las tomas dentro de sus Liceos, mientras que otro aprovechó el tiempo para trabajar y así alivianar la carga económica de sus papás.

“Fueron full, eh... me acuerdo, yo entré en primero y ya un año normal, el 2010. Segundo medio... terminé... empezamos en junio con las movilizaciones, la primera semana de junio y empezamos, paro, paro, paro, tres semanas, toma. Nos tomamos el colegio, y... y revalidamos todo el rato, todo el rato, todo el rato, y nos llevó a algunas a perder el año, otras pasamos por, eh... pasamos por internet, porque nos tiraban guías por internet y ahí teníamos que hacerlas y llevarlas a la corporación de Providencia. Y ahí los profes nos ponían notas que siempre eran buenas notas po, todas nos copiábamos entre todos po (ríe), segundo medio. Igual yo no estuve tan presente ahí, porque yo entré a trabajar, cuando tenía como dieciséis años, me metí a trabajar como en una empresa de promociones, con papel notarial y todo, trabajé dos meses”
(Entrevistada 8, Periodismo).

En base a estos extractos, donde una de las entrevistadas menciona que tuvo que trabajar para ayudar económicamente a sus papás y donde otra alumna señala que no tenía opción de repetir de curso, muestra que, si bien todos los estudiantes comparten una situación común como estudiantes de la Universidad de Chile, no necesariamente viven la misma experiencia cotidiana, lo cual se explica por sus familias y contexto socioeconómico de origen, como bien explica Bourdieu y Passeron (2009). Esta diferencia en la forma de relacionarse con la vida universitaria, por ejemplo, para los alumnos que deben trabajar, dificulta su integración y generación de redes y de una relación profunda y cercana con sus compañeros, más allá de estudiar o hacer trabajos juntos, lo cual será profundizado en el siguiente apartado.

Si bien las movilizaciones estudiantiles del año 2011 tuvieron efectos disímiles en la trayectoria de cada uno de los entrevistados, cobra significado en el sentido de que instala un quiebre en el desarrollo normal de las clases y los obliga a tomar decisiones; si pasar o no pasar de curso, si participar activamente o quedarse en su casa, si participar activamente o dedicarse a otras actividades, como trabajar por ejemplo, etc., y estas decisiones están relacionadas con el desarrollo académico de ese año en particular.

6.1.5 Asistencia a un preuniversitario en tercero o cuarto medio.

Otro elemento que cabe ser mencionado es la asistencia a un preuniversitario en cuarto medio, lo cual se constituye como un hito relevante en la medida en que todos lo consideraron como un paso necesario para ingresar a una buena Universidad. Además, varios de ellos señalan que si no hubieran sido aceptados en la Universidad de Chile o en la Universidad de Santiago, hubieran hecho un año extra de preuniversitario para mejorar su puntaje PSU, además de trabajar. Siete de los entrevistados asistieron a algún tipo de preuniversitario; en su colegio, en la Universidad de Chile o privado, y en este último caso, algunos financiados por becas, por sus padres o por otro familiar.

Quienes asistieron a un preuniversitario privado señalan que el objetivo fue profundizar en algún área específica, como ciencia, por ejemplo, que consideraron que no fue suficiente en su colegio. Otros asistieron porque se les presentó como una oportunidad gratuita, ya sea desde la Municipalidad de la comuna donde vivían, desde su Liceo o desde la Universidad de Chile.

“Estuve en dos. Estuve en el municipal, que se lo dan a los mejores promedios de todos los municipales, ya sea técnico o científico humanista, y ahí estuve en tercero medio.

Rendía lenguaje y matemáticas, y ese mismo tercero medio estuve, mi mamá, eh, hizo el esfuerzo y pagó el CEPECH para que hiciera la parte de ciencias y ahí tenía biología, química y física” (Entrevistada 7, Psicología).

“Sí, fui en tercero y cuarto, en tercero fui al Pedro de Valdivia, porque me lo pagó una tía y, hice matemáticas y lenguaje, y en cuarto, eh, fui a un preuniversitario social que tiene la Universidad, en la FEN, fui al preu FEN y ahí estuve en matemática, historia y lenguaje” (Entrevistada 5, Psicología).

Como fue mencionado, la asistencia a un preuniversitario se considera como un hito en la medida en que todos los sujetos asistieron a uno. Al igual que en el caso de tener un profesor particular, el preuniversitario corresponde a un servicio material que implica un gasto económico, por lo que, en el caso de estos sujetos, accedieron a uno gratuito, becados o a través de un gran esfuerzo de algún familiar por pagarlo, y como otros bienes y servicios materiales, representa un recurso que puede facilitar el afrontamiento hacia un problema, lo cual será profundizado más adelante.

6.1.6 Ingreso a la Universidad de Chile.

Todos los entrevistados cursan segundo año en la Universidad de Chile, en alguna carrera perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales (Psicología o Sociología) o al Instituto de la Comunicación e Imagen (Cine y Televisión o Periodismo). Al preguntarles cuáles eran las alternativas que consideraron al momento de postular, todos señalan que su primera opción era estudiar con beca en la Universidad de Chile y algunos mencionan también la Universidad de Santiago. Pero en definitiva para todos los participantes la primera opción era estudiar en

este plantel y en caso de no obtener el puntaje suficiente para poder ingresar, la opción era hacer un año más de preuniversitario esperando subir el puntaje en la PSU. Además, ninguno de los entrevistados menciona como opción ingresar a una universidad privada con beca o crédito.

E: *“Oye y si no hubieras quedado en la Universidad de Chile, ¿qué hubieras hecho?”*

E5: *Yo creo que hubiese hecho un preu, así como social de nuevo, y hubiese tratado de entrar a la Chile de nuevo, como que no tenía, siempre he decidido, así como de una sola opción. En la Media, también, cuando iba a postular al Liceo y había mucha gente postulando, como que mi papá me incentivó a eso, como que es una opción, porque yo soy capaz y todo eso, entonces, siempre mi opción fue entrar a la Chile. Si no entraba a la Chile, lo volvía a intentar, porque yo sentía que tenía como el potencial, la capacidad para estar acá”* (Entrevistada 5, Psicología).

“Eh... había pensado en la USACH, en un momento, como la Chile o la USACH, pero no me gustó la malla de la USACH, así que... había pensado, desde antes, que me iba a tomar un año. Me iba a tomar un año, me iba a hacer un Preu, iba a trabajar y hacer un Preu, así como el Pedro, que es como el más bueno, dicen, y... iba a quedar acá, esa era la idea” (Entrevistada 8, Periodismo).

Como ya fue mencionado, la única opción que los entrevistados consideraron fue estudiar en una universidad perteneciente al CRUCH, ya fuese la Universidad de Santiago o la Universidad de Chile, y en algunos casos, sólo esta última. Sin embargo, muchos de ellos no tenían notas lo suficientemente altas o no creían que iban a obtener el puntaje PSU necesario, por lo que SIPEE amplió sus posibilidades de ingresar. Esto significó, en primer término, definir qué

carrera estudiar, porque la mayoría estaba entre varias opciones, incluso de áreas muy distintas; de los que entraron a Psicología, varios pensaron estudiar Enfermería, Medicina e Ingeniería, mientras que los que están en Sociología pensaron también en Historia y Literatura.

“Pucha mira, yo no quería estudiar Sociología en primera instancia. Eh, yo quería estudiar Enfermería, por un tema que... siempre me han gustado esas dos áreas, mucho, las ciencias, así como las ciencias biológicas, eh, y las ciencias sociales... y quería estudiar enfermería, porque siempre me han gustado mucho las ciencias biológicas, así caleta. Y... por SIPEE te exigen que, para poder postular a una carrera, tienes que tener sobre 600. Y, por ejemplo, para poder postular a Enfermería, mi puntaje en ciencias era más bajo que el que tenía en historia, porque di las dos pruebas como electivas. Entonces, por ejemplo, pa enfermería saqué 598, 599, una cosa así, y por ese punto no podía postular. Y, por... por la prueba de historia sacaba como 650, 617, entonces estudié Sociología, que dentro de esta área era la que más me gustaba” (Entrevistado 2, Sociología).

“Porque fueron los de la FEN a hacer una charla. En cuarto medio. A todo el Liceo. Y me acuerdo que ahí dijeron que iban a los, como que iban, como que estaban haciendo giras así por todo Chile creo, o no sé si por algunas regiones no más, pero iban a los Liceos como emblemáticos de cada ciudad, entonces ahí fueron al Liceo de Niñas y al Liceo de Hombres solamente. Y me enteré y me pareció interesante y dije “ya, me la voy a jugar”. Ahí empecé con el papeleo y todo el asunto” (Entrevistada 7, Psicología).

En segundo término, el SIPEE significó un cambio en su trayectoria; aunque todos ellos

tenían expectativas de entrar a la Universidad de Chile o a la Universidad de Santiago, no tenían la seguridad que iban a quedar por el puntaje PSU, por lo que el SIPEE les entregó una opción más certera de poder entrar.

E: *“Oye y... ¿qué hubieras hecho si no hubieras entrado a la Universidad de Chile? ¿Cuáles eran las otras opciones que pensaste?”*

E8: *Eh... había pensado en la USACH, en un momento, como la Chile o la USACH, pero no me gustó la malla de la USACH, asique... había pensado, desde antes, que me iba a tomar un año. Me iba a tomar un año, me iba a hacer un Preu, iba a trabajar y hacer un Preu, así como el Pedro, que es como el más bueno, dicen, y... iba a quedar acá, esa era la idea. Quizá en el camino me hubiese gustado otra carrera, no sé, pero no creo. Pero me iba a tomar un año”* (Entrevistada 8, Periodismo).

E: *“Pero, por ejemplo, si en alguna no hubieras sacado los 600 puntos y no hubieras podido entrar a la Universidad de Chile.”*

E3: *Es que, siendo sincero, yo sí sabía que los iba a sacar.*

E: *¿O sea nunca barajaste en tu mente o nunca conversaste con tu mamá como alguna opción alternativa en caso de que no quedaras en la Universidad de Chile?* E3: *Eh, no.*

E: *¿No? ¿Y ahora mirándolo desde lejos, que quizá no es la realidad, qué hubieras hecho?*

E3: *Ah, eh... me hubiese tomado un año creo.*

E: *¿De preuniversitario?*

E3: *Sí. Creo... es que no postulé a otra cosa (...)* (Entrevistado 3, Sociología).

En este último extracto aparece un elemento muy relevante que tiene que ver con la noción que tienen sobre sí mismos; aunque uno de los motivos de por qué consideraban como única opción entrar a la U. de Chile o a la USACH era un factor económico en relación a las privadas, se debe también a que tienen altas expectativas sobre sí mismos y sobre el esfuerzo que son capaces de hacer para lograr sus objetivos. En este sentido, vemos que, como señalan Moulia y Legaspi (2012) la noción que tienen sobre sí mismos, determina el resultado de las acciones que se proponen, en la medida de que el éxito depende de su esfuerzo personal.

6.1.7 Elección de carrera.

Todos los entrevistados señalan que al momento de postular consideraron más de una opción antes de ingresar a la carrera que están estudiando actualmente en la Universidad de Chile. Varios de ellos señalan que también pensaron estudiar carreras ligadas al área de la salud, como Enfermería o Medicina y también Ingeniería. Otros, consideraron la opción de estudiar Literatura e Historia. Finalmente, la decisión la tomaron en conjunto con sus padres, en algunos casos, guiados principalmente por la opción más certera que les permitiera ingresar a la Universidad de Chile.

“Pucha mira, yo no quería estudiar Sociología en primera instancia. Eh, yo quería estudiar Enfermería, por un tema que... siempre me han gustado esas dos áreas, mucho, las ciencias, así como las ciencias biológicas, eh, y las ciencias sociales. Pero, también, por las actividades que uno hace como políticas, siempre me gustó el tema de las humanidades, la historia, sociología, pero no me veía trabajando o estudiando eso. Sí, sabía sobre eso, leía de repente, pero más que eso... y quería estudiar enfermería, porque siempre me han gustado mucho las ciencias biológicas, así caleta. Y... por

SIPEE te exigen que, para poder postular a una carrera, tienes que tener sobre 600. Y, por ejemplo, para poder postular a Enfermería, mi puntaje en ciencias era más bajo que el que tenía en historia, porque di las dos pruebas como electivas. Entonces, por ejemplo, pa enfermería saqué 598, 599, una cosa así, y por ese punto no podía postular. Y, por... por la prueba de historia sacaba como 650, 617, entonces estudié Sociología, que dentro de esta área era la que más me gustaba. Y me gustó, estoy convencido. Sí, me ha gustado caleta. Eso fue lo bueno, como que no tuve un trauma así por no haber entrado a lo que quería” (Entrevistado 2, Sociología).

En el caso del Entrevistado 2 es posible ver que la decisión de entrar a la carrera de Sociología la tomó porque tenía puntaje más alto en la PSU de historia que en la de ciencias, lo cual le permitía entrar a la Universidad de Chile a través de SIPEE, cosa que no hubiera logrado si se decidía por Enfermería. En el segundo relato vemos que la entrevistada señala claramente que eligió la carrera pensando en tener un título más que pensando en estudiar algo que le gustara, y finalmente eligió Psicología que integraba las dos áreas que había considerado y para las que tenía habilidades, que era el área científica y el área humanista.

“Di la PSU pensando “si logro un buen puntaje en matemáticas, entro a una carrera científica. Si logro bajo, o sea bajo el 650 en matemática, entro a una humanista” y ésta resultó ser de las dos, así como, podía entrar por las dos pruebas... y pedía menos de matemática, entonces terminé entrando como por... como más pensando en sacar una carrera que en tener como una que yo quisiera estudiar, así como por hobby” (Entrevistada 6, Psicología).

En base a los dos testimonios presentados, es posible apreciar entonces que los sujetos decidieron qué carrera estudiar privilegiando que pudiera ser en la Universidad de Chile y con el objetivo de “tener un título”, más que pensando cuál era el área que más les gustaba o donde más les gustaría trabajar en el futuro.

6.1.8 Relación con profesores.

Al preguntarles a los sujetos respecto de su relación con los profesores en la Universidad de Chile, ninguno de ellos menciona que tenga un vínculo cercano, es más, varios de ellos señalan que mantienen una actitud distante y que luego de terminar la clase se van simplemente, en comparación con sus profesores de colegio que se interesaban más por conversarles. Esto también es reflejo de prácticas universitarias a las que los individuos deben adaptarse para poder acoplarse a la estructura de la Universidad.

E: ¿Y aquí en la universidad cómo es la relación con los profesores?

E2: O sea... de, como profesores que alguna vez haya hablado, creo que pocas veces, como, que sea así como algo... sobre una prueba así. Como súper más alejado, como que los profesores se van al tiro de la sala, ese tipo de cosas. Por ejemplo, en el colegio y en el Nacional, los profes se quedaban después de... no sé po, a conversar con los alumnos. Y aquí, es como todo más distante, igual... se entiende po, si son como hartos alumnos... ¿qué le importai?” (Entrevistado 2, Sociología).

“...porque no es como que nos exijan mucho los profesores, lo que, por lo menos a mí lo que me exige es la beca. Es a la beca a la que yo le tengo que cumplir, pasar cierta cantidad de ramos, pero los profesores, como, “ya, hay prueba” y están como en su...

mundo místico, ni ahí con todo el mundo, y con suerte nos hablan. Es como... es como, hay una asimetría mucho más grande, como que no hay tanta relación entre profe alumno, a menos que a uno le interese mucho el ramo y vaya a molestar al profe” (Entrevistada 6, Psicología).

6.2 Estrategias de afrontamiento.

Este segundo apartado tiene que ver con el tipo de estrategias de afrontamiento que los individuos desplegaron para hacerse cargo de las situaciones concebidas como estresantes, debido a que esta percepción proviene de una relación particular entre el sujeto y el entorno, por lo que no todos consideran estresantes las mismas situaciones (Valdés & Flores, 1985). Una de las primeras dificultades que emerge en todos los relatos fue que, en algún momento de su trayectoria hubo un aumento significativo en la exigencia académica, ya sea en el cambio del primer al segundo colegio, en el ingreso al electivo o en el ingreso a la Universidad.

En este sentido, para la presente investigación, las estrategias de afrontamiento serán abordadas desde la posibilidad de identificar y comprender cuáles fueron los mecanismos que los sujetos pusieron en práctica para hacerse cargo de las situaciones que consideran problemáticas o estresantes, las cuales se constituyen en función de la trayectoria de la exigencia, es decir, las acciones que pusieron en práctica para abordar la exigencia o el aumento de exigencia que se describió en el apartado anterior.

Pero además de las medidas específicas que implementaron para hacerse cargo de la situación problemática, hay otros elementos que también determinan el tipo de afrontamiento, como lo es la percepción de apoyo social y los recursos materiales, por ejemplo. En el caso de

este último hay varios elementos que hacen diferencias, el poder acudir a un profesor particular, a un preuniversitario pagado, tener las condiciones adecuadas para estudiar en casa, entre otros.

Al preguntarles cuáles son sus principales métodos de estudio, todos señalan que durante la enseñanza básica no consideraban necesario estudiar mucho y que en general, les bastaba con poner atención en clases. Sin embargo, una vez que ingresaron al Liceo tuvieron que comenzar a estudiar más, porque independiente de si percibieron aumento en la exigencia académica, en la enseñanza media comenzaron a tener más ramos y con contenidos más específicos.

Todos señalan haber estudiado de forma autónoma y en algunos casos la actividad individual se complementaba estudiando con un compañero de curso. Al preguntarles qué mecanismos utilizaban en los ramos donde tenían mayor dificultad -que en todos los casos era Matemática- señalan haber buscado información en bibliotecas de su comuna, guías y tutoriales de internet para aprender a hacer los ejercicios. Algunos señalan haber recurrido además a un compañero de curso superior, hermano mayor o profesor particular para reforzar contenidos.

La importancia de conocer las técnicas específicas de estudio que utilizaron los participantes para abordar los contenidos donde tenían mayores dificultades, recae en que representan el tipo de estrategias de afrontamiento que ponen en práctica. Dado que recurren a prácticas autónomas activas, como ir a la biblioteca, buscar tutoriales en Youtube, consultar a compañeros a los que les fue mejor, etc., es posible afirmar que despliegan estrategias de afrontamiento dirigidas al problema. Este tipo de estrategias de afrontamiento hace referencia a poner en práctica acciones que buscan resolver el problema o la situación que el individuo percibe como estresante y se traducen en acciones concretas, que operan como técnicas para la resolución del problema, es decir, habilidades para conseguir información, evaluar opciones para obtener los resultados deseados y elegir un plan de acción (Lazarus y Folkman, 1986).

E6: *“Mmm... como en tercero medio empecé a estudiar, porque antes como que era muy simple. O sea, me era más fácil la materia porque era más básica, pero cuando empezaron como con cosas más específicas, estuve como obligada a estudiar, y ahí llegaba a estudiar a mi casa”*

E: *¿Y ahí en el electivo se te empezó a hacer más difícil?*

E6: *“Claro, porque escogí un electivo de física. Como que los humanistas eran muy fáciles, en realidad todo era muy fácil, menos biología y física. Entonces... Eh, estudiaba en mi casa, leyendo los libros, viendo videos en Youtube de cómo se hacían las cosas. Como... los ejercicios, los buscaba en Youtube y así. O con compañeras”*
(Entrevistada 6, Psicología).

No obstante lo anterior, cuando ingresaron a la Universidad tuvieron que generar cambios; más que modificar la metodología, tuvieron que cambiar sus hábitos, es decir, generar un espacio de estudio, planificar con mayor anticipación las lecturas y en general, dedicarle más tiempo que el que le dedicaban cuando estaban en el colegio, porque ya no sólo tienen que hacer pruebas teóricas, sino que también trabajos grupales, presentaciones y leer grandes volúmenes de textos de mayor complejidad que los textos escolares.

“No, nunca he tenido métodos de estudio y es algo que me pesa mucho hasta ahora, porque no soy ordenada, no tengo un lugar pa estudiar, recién ahora lo tengo, no tengo hábitos de estudio, ninguno. Hay gente que dice, así como que estudia media hora, yo no estudio media hora todos los días, yo estudio, eh, en el Liceo estudiaba un día antes de la prueba y en la noche. Y traté de hacer lo mismo en la Universidad y no me ha ido tan bien, o sea, me fue bien porque, por suerte creo yo, pero me ha costado... Y lo que

entendía en las clases, como que siempre he puesto mucha atención en las clases, en la Media me pasaba más y me quedaba con eso...” (Entrevistada 5, Psicología).

Entonces, podemos ver que los sujetos utilizan estrategias de afrontamiento dirigidas al problema, donde la situación estresante actúa como un estímulo que requiere una respuesta que, a su vez, los lleva a elegir prácticas activas para hacerse cargo del aumento de la exigencia académica, como las ya mencionadas. Estas prácticas responden a un afrontamiento individual, porque son acciones altamente personalizadas y que se enmarcan en la clasificación de las estrategias instrumentales o de confrontación propuestas por Lazarus y Folkman (1984), que permiten el manejo de la amenaza en forma directa y precisa, a través de hacer cosas para solucionarlo, el desarrollo de nuevas estrategias y, en definitiva, el hecho de actuar de alguna manera y no quedarse de brazos cruzados.

Si bien dentro de la teoría presentada por Lazarus y Folkman la exigencia se puede ver como un estímulo que implica una respuesta de los individuos, los resultados encontrados muestran que las estrategias de afrontamiento utilizadas por los sujetos responden a factores que van más allá de la reacción a un estímulo, más bien se encuentran inscritos en un marco familiar, social y cultural que permiten entender las estrategias que han desplegado en su trayectoria académica.

Otro elemento que surge a partir de los relatos es que, si bien la mayoría ha tenido buen rendimiento académico en la Universidad, muchos de ellos no se sienten conformes con las notas que han obtenido y hacen una diferencia clara entre “pasar los ramos” y que les “vaya bien”. Como son jóvenes que siempre tuvieron un rendimiento destacado durante su paso por el sistema escolar, parece no ser suficiente pasar los ramos y muchas veces se sienten un poco desilusionados al no cumplir sus propias expectativas, que como se demuestra en varios

pasajes, apunta a lo más alto, a sobresalir dentro de sus pares.

“...me he sorprendido de mí misma este año, porque el año pasado terminé con la autoestima súper baja, porque me fue mal, así, pa mí, fue mal, entonces... como que sentí que no estaba dando po, o sea, del Liceo, yo estaba arriba y acá estoy abajo así. Entonces... como que me chocó hartito así...” (Entrevistada 7, Psicología).

E: *¿Y en general se te ha hecho difícil la Universidad, pasar los ramos?* E6: *“(Piensa). Se me ha hecho difícil tener buenas notas. Pasar los... yo igual funciono un poco a presión, entonces si no tengo buenas notas y me voy a examen, estudio mucho pa ese examen y me va bien en el examen. O sea, me ha pasado, porque el primer semestre igual me fui a examen en muchas cosas por lo de los ensayos, y los trabajos grupales, como que me perjudicaron los ensayos y los trabajos grupales... y, por la presión de que no me podía echar más del 60% o sea... claro... tenía que aprobar el 60 o 70% de los ramos. Estudié mucho y me fue bien en los exámenes, entonces... No siento que sea difícil pasar los ramos. Siento que es difícil como tener un rendimiento constante que sea bueno. Eso es como más complejo”* (Entrevistada 6, Psicología).

Además de que hacen una diferencia entre pasar los ramos y tener buenas notas, al preguntarles por su percepción respecto del nivel de la Universidad de Chile, los sujetos señalan que depende de la carrera, porque en otras carreras como Medicina o Ingeniería la exigencia es considerablemente superior que en el tipo de carreras que ellos estudian. Esta percepción la tienen en base a la experiencia de otros compañeros o amigos que ingresaron a ese tipo de carreras.

E: “¿Oye y cómo evalúas el nivel de exigencia de la Universidad de Chile? E2: En Sociología creo que es...es... es piola (ríe) es muy tranquilo, como que no hay una exigencia grande en los primeros años, creo yo, tercero dicen que es un año muy complejo y... al parecer, sí. Entonces... tiene su momento como de gran exigencia que tenís que dedicarle, pero al principio es como... tranquilo. Igual hay compañeros que les cuesta, claramente, no es muy fácil. Pero, ordenándote podís pasar bien los ramos. No sé po, no es como medicina, ingeniería... a eso me refiero” (Entrevistado 2, Sociología).

Otro elemento que cabe mencionar además que varios de los entrevistados señalan que un factor importante dentro de su método de estudio tiene que ver con la planificación del tiempo y el lugar donde se sentarán a estudiar. Muchos de ellos tienen que viajar grandes distancias desde su casa a la Universidad, por lo que ocupan el tiempo de traslado en la *micro* para leer textos.

E: “¿Y cuántos días antes, por ejemplo, empiezas a estudiar, cuando tienes una prueba?
E8: Eh... depende de la carga. Sí, sí tengo muchas pruebas seguidas, voy separándolo por días y por horario también, porque a veces no tengo horario en el día para estudiar, porque yo me echo dos horas de allá, de la casa acá y dos horas de acá a la casa, entonces, leer en la *micro*, ya se volvió una opción po, ya es opción leer en la *micro*, pero siempre son textos más fáciles que, no sé po, que filosofía o esas cosas, no, son como cuentos más narrativos (Entrevistada 8, Periodismo).

Además, el vivir tan lejos de la Universidad implica tener que organizar los días que se

juntará a hacer un trabajo en grupo con los días que asiste a la Universidad, porque en general todos viven en comunas alejadas.

“... Lo otro sería como el trayecto al venir, porque hay días que yo no puedo, porque no sé, o hay días que no quiero porque no tengo clase, pero los otros no pueden otro día, entonces ya tengo que venir a hacer el trabajo, acá po, no nos vamos a juntar en ninguna casa. A menos que sea en parejas, si es en parejas es más fácil como ponerse de acuerdo, pero en grupo no po, todos tenemos horarios diferentes” (Entrevistada 8, Periodismo).

Otros alumnos señalan que tienen que planificar el lugar donde estudiarán porque no pueden hacerlo en sus casas por la cantidad de ruido. En algunos casos es por la televisión, en otros por el ruido que hacen sus hermanos menores o los vecinos.

E: *¿Oye y cómo lo haces para estudiar?*

E6: *(Piensa) ahora... de repente me quedo en la U leyendo en las salas de estudio, pero en mi casa no puedo estudiar y, como en las Bibliotecas que hay, tampoco. E: ¿Por qué no puedes estudiar en tu casa?*

E6: *Por la bulla, en mi casa no se apaga la tele, es como el Dios tele. Entonces... o siempre están gritando, o siempre están viendo tele, o cualquiera de las dos, pero no me concentro en leer nada y ni con audífonos, como que... no, no puedo en mi casa. Pero acá en la U es más fácil, porque está el ambiente (Entrevistada 6, Psicología).*

Al igual que como se mencionó en el apartado 6.1.4 donde los alumnos vivieron de

manera distinta las movilizaciones del año 2011, porque una de las participantes tuvo que trabajar y otra participante no podía repetir porque le significaba perder la beca, estos elementos también configuran una vivencia distinta respecto a la situación universitaria. El largo tiempo de desplazamiento y el no tener un lugar con las condiciones adecuadas para estudiar y hacer trabajos grupales, genera que a los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos les tome un tiempo mayor adquirir la práctica de organizar su vida universitaria, por un lado, y, además, les dificulta la convivencia con sus compañeros, porque cada uno tiene que preocuparse de organizar su tiempo de manera individual (Bourdieu & Passeron, 2010).

6.2.1 Estudiar con materiales de internet.

Otra de las técnicas que mencionaron varios estudiantes para afrontar el aumento de exigencia académica en la enseñanza media y universitaria, fue buscar guías y tutoriales en internet, más específicamente en Youtube; es decir, ver videos tutoriales donde se explica cómo resolver un ejercicio o cómo redactar un ensayo.

“...igual no era tanto de estudiar, pero como que, en un tiempo, cuando me puse las pilas, era, onda, no sé, poner atención bien en clase, después, como, si no cachaba una materia, meterme a internet y no sé, leer. Leía como documentos, cuando algo no me quedaba claro. También con mis amigas para matemáticas, era como ya, nos juntábamos todas, hacíamos lo ejercicios, le preguntábamos a la que supiera más. Y... así” (Entrevistada 4, Sociología).

“Eh, estudiaba en mi casa, leyendo los libros, viendo videos en Youtube de cómo se hacían las cosas. Como... los ejercicios, los buscaba en Youtube y así” (Entrevistada

6, Psicología).

En general quienes usan esta estrategia para estudiar, relatan también que no les ha sido fácil formar un grupo de amigos, y por ende, un grupo de estudio. En particular la entrevistada 6, perteneciente a la carrera de Psicología, relata que en el primer colegio en que estuvo, vivió una situación particular que fue muy traumática para ella y que la llevó a pedirles a sus papás que la cambiaran de colegio. Este cambio fue positivo para ella, pero en el nuevo colegio tampoco formó un grupo grande de amigos e incluso se llevaba mal con los que estaban en el electivo científico y por eso ingresó al físico-matemático, aún cuando era el más difícil. Respecto de la universidad, señala que tampoco ha formado un grupo cercano de amigos e, incluso, uno de los aspectos donde ella y otros dos entrevistados han tenido evaluaciones más bajas es en aquellas donde hay que trabajar en grupo.

“Eh, en el tiempo que llevo en la U, no he estudiado con ningún amigo. Yo creo que quizá me funcionaría mejor estudiando con más gente, porque, como que, la gente suele tener las mismas dudas y cuando la gente tiene las mismas dudas, por lo general busca para resolver esas dudas, entonces si uno no lo encontró, lo encontró otro. Y... en grupo yo creo que sería mejor, pero... no me llevo con nadie como tanto para estudiar en grupo. Siento que termina siendo más competitivo acá, estudiar en grupo”
(Entrevistada 6, Psicología).

En este sentido, el estudiar con internet y Youtube, además de representar una práctica autónoma de estudio y una estrategia de afrontamiento dirigido al problema, es un mecanismo que permite suplir la carencia de una red de apoyo y la falta de pertenencia a un grupo de

estudio en la universidad. Este hecho además podría responder a que, en general, debido a que estos jóvenes desde la enseñanza básica fueron muy autónomos respecto de sus estrategias educativas, se acostumbraron a estudiar solos. Bourdieu y Passeron (2010) afirman que la escuela propicia esta lógica de prácticas individualistas, por lo que aún cuando los alumnos universitarios generen instancias de encuentro, es difícil cambiar la lógica de las prácticas que están institucionalizadas de manera individual. Este hecho también se manifiesta en las actividades que son de carácter grupal, donde varios entrevistados señalan que tienen peor rendimiento que en las actividades que deben realizar solos.

“Creo que a mí lo que más me chocó de la carrera, hasta ahora, es los trabajos en grupos, porque, si por mí fuera, si a mí me dieran puras cosas individuales... me iría muy bien, de hecho en las cosas individuales me va bien, este año me ha ido muy bien en las cosas individuales, pero... los trabajos en grupo me... son largos, son exigentes los trabajos en grupo, porque usualmente son un porcentaje más alto en la nota... y... implican leer mucho, y trabajar con personas, juntarse dedica tiempo, y ahí yo creo que me ha costado en ese sentido, como adaptarme a esa lógica po, en el Liceo qué trabajos en grupo, de a dónde...” (Entrevistada 7, Psicología).

Volviendo al tipo de estrategias de afrontamiento que utilizan los sujetos, sólo una de las entrevistadas parece utilizar ambos tipos; en una primera instancia, cuando estaba en el Liceo utilizó las dirigidas al problema y luego en la Universidad, ha utilizado las dirigidas al problema. Esto no inusual ya que como señalan Ticona, Santos y Siqueira (2015) los estilos de afrontamiento pueden cambiar durante la vida en función de la situación que lo demanda.

Cuando estaba cursando la educación media, al igual que los otros entrevistados, leía la materia de forma individual, estudiaba con compañeros, buscaba documentos en internet, e incluso leía a un autor que daba técnicas para estudiar, lo cual evidencia prácticas activas para abordar el aumento de exigencia del Liceo.

“...dependía igual del ramo. O sea, para estudiar para matemáticas, era estudiar con mis compañeras, lo mejor, o para química, todo es lo que es más aplicado, era como mejor eso. Pero para biología... era como, poner harta atención en clase, después las profes mandaban los power, los leía como varias veces. Como que, en ese tiempo, empecé a leer a Pablo Menichetti con sus técnicas de estudio y él decía que, no sé, que había que leer como cinco veces las cuestiones, en días diferentes, y ahí se te iban quedando más y empecé a, a ver eso así. Todos los días, suponte cinco días pa la prueba, y todos esos días leía el power point en la noche, y ahí como que era más que memorizar un poco, y, y después leer como los documentos de internet” (Entrevistada 4, Sociología).

Sin embargo, al ingresar a la Universidad comenzó a utilizar estrategias dirigidas a la emoción, porque las acciones que pone en práctica para lidiar con el aumento de exigencia tienen que ver con la emoción que le genera esta situación estresante, más que con implementar medidas para resolverla. Este tipo de estrategias se caracterizan por procesos cognitivos que ayudan a disminuir el grado de trastorno emocional a través de la evitación, minimización o distanciamiento del estresor (Lazaros y Folkman, 1985).

E: *Ya y en tu caso, pensemos, la próxima semana o en dos semanas más tienes una*

prueba de filosofía... ¿Cuáles son tus pasos a seguir?

E4: *“Entrar en pánico (ríe)... no sé, es como ya, mirar los textos, ver cuánto hay que leer, como... y, ir leyendo, pero siempre como que lo voy aplazando... pero, ya, lo ideal sería como leer todos esos textos e ir haciendo un resumen. Pero es como lo que nunca alcanzo a hacer en serio... Sí, lo postergo, y es como que “no, ya, me está costando” y lo dejo, como que cero perseverancias”*

E: *¿Y ahí qué te pones a hacer?*

E4: *“Cualquier cosa... ver series, o salir (ríe)”* (Entrevistada 4, Sociología).

Las prácticas utilizadas por la Entrevistada 4 también corresponden a estrategias individuales y se enmarcan dentro del tercer tipo señalado por Lazarus y Folkman, que corresponde la inhibición de la acción o escape-evitación, donde el estresor se sustituye por otra acción que hace que se le olvide el problema, con el objeto de que sea el tiempo el que acomode, por sí mismo, las cosas (Lazarus & Folkman, 1984). En este caso, la participante sustituye el estudio por ver series o películas en internet.

En base a lo encontrado respecto de las estrategias de afrontamiento que han desplegado los sujetos durante su trayectoria educativa es posible señalar que no aparecen diferencias significativas en relación al sexo, que era una de las posibilidades que se señala en la literatura (Ticona, Santos & Siqueira, 2015).

6.2.2 Método particular de estudio: aprender para enseñar.

Uno de los elementos que emerge dentro de las trayectorias de estos individuos es que

demuestran tener prácticas activas de estudio, y en este marco, tres de los participantes señalan que para estar seguros que efectivamente aprendieron, necesitan de otro. Sin planearlo fueron desarrollando su propio método de estudio que comenzó mientras ayudaban a estudiar a sus hermanos menores. El método consiste básicamente en estudiar la materia de forma individual y luego “enseñarles” a sus compañeros. Esto les permite, por un lado, reforzar los contenidos que ya habían aprendido y por otro, resolver las dudas que surgieron mientras estudiaban de manera individual.

“Yo antes estudiaba y me iba mal, pero después empecé a estudiar, supe cómo hacerlo, yo... es un método de estudio que uso hasta hoy en día. Es como un... como, ya, estudiar, como ya la típica de leer, apuntar y después como enseñar... Enseñar, enseñar a mis amigos y que ellos me enseñen lo que saben. Tengo como una vocación como pedagógica súper como potente, así que me encanta eso, así, me gusta cómo ayudar a mi hermano, ayudar a mis compañeros que les va más mal y eso me sirve mucho para mí, para como... tar seguro con lo que sé y como que... llegar a las pruebas o hacer los trabajos, así como bien seguro, como bien seguro de lo que sé” (Entrevistado 3, Sociología).

Este método de estudio es muy simbólico, porque además de representar una estrategia de afrontamiento efectiva para hacerse cargo del estudio, implica aprender un tipo de conocimiento específico, que es el que se entrega en la universidad, para luego traspasarlo a sus compañeros; es decir, reproduce la lógica de enseñanza de la universidad. Además, surge en alumnos que tienen hermanos menores, por lo que se construye en el acompañamiento para

que sus hermanos sigan su mismo camino “de éxito” donde tengan buenas notas y puedan ingresar a una buena universidad.

Uno de los entrevistados señala que además de servirle para estudiar y para enseñarle a su hermano menor, le sirve para fortalecer su ego al saber que otro está aprendiendo de él. Esto podría responder al hecho que es un joven que, al igual que los demás entrevistados, tiene una alta valoración de sus capacidades, por lo que enseñarle a los demás estaría fortaleciendo esta percepción de sí mismo.

“Mmm... no, no, no es que haya llegado así, no es que haya llegado premeditadamente, sino que... eh, nació no más así (ríe). O sea, yo desde chico le vengo enseñando a mi hermano, que es menor, así... desde ahí me gusta. Y yo siento que es un poco muy de, de mi ego así. Como que me siento... me siento bien conmigo mismo enseñando. Es como... no sé. No sé si sea como... correcto decirlo, pero... me satisface más como el saber que estoy aprendiendo que el ayudar al otro. Es una vocación pedagógica un poco rara, soy... así” (Entrevistado 3, Sociología).

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible ver que las estrategias de afrontamiento que utilizan estos jóvenes (estudiar solos, buscar información en bibliotecas e internet, recurrir a hermanos o amigos mayores) dan cuenta de dos cosas; por un lado, el hecho que tuvieran que cambiar los hábitos de estudio que habían utilizado durante su etapa escolar, indica internalización y adaptación de las prácticas universitarias; y por otro lado, dan cuenta que tienen un rol muy activo y protagonista dentro de las decisiones que les permitirán tener el rendimiento académico que ellos esperan, que no es simplemente pasar los ramos, como fue abordado anteriormente.

6.2.3 El lugar de la escritura: aprender a escribir.

Otro elemento que cabe destacar es que todas las mujeres entrevistadas señalan que uno de los principales problemas académicos que han tenido en la universidad ha sido en las evaluaciones que se desarrollan a través de la escritura; mencionan que en el colegio sólo tenían evaluaciones con preguntas de alternativas o que consideraban textos breves, por lo que han tenido problemas con las pruebas y trabajos de desarrollo, por lo que incluso, ha significado tener que “aprender a escribir”.

“Y también como, como que plantarme a, no sé, a escribir algo, también no era un ejercicio que hiciera mucho, porque en el colegio... eso fue como lo más abismante, que en el colegio estaba acostumbrada como a la selección múltiple... esto, y acá es todo desarrollo, entonces ahí, eso fue como impactante. Como que me dieran de prueba... dos preguntas, tres preguntas, de cualquier cosa y era como, “¡oh no!”, eso fue terrible” (Entrevistada 4, Sociología).

“Yo me acuerdo que a mí en el Liceo nunca me enseñaron a hacer un ensayo, y... y... me acuerdo que el primer ensayo que tuve que hacer el año pasado, era en antropología y a todo el mundo como que le fue bien entre comillas, y ya yo me saqué un rojo. Entonces, era como que yo no sabía escribir. Y ahora como que yo leo mi ensayo, que hice de antropología, es una ridiculez, porque lo había hecho muy mal po, igual me costó. Yo sentí que igual fue complejo... o sea, de adaptabilidad a las formas como de trabajar, de hacer las pruebas, porque, no sé po, yo en el Liceo nunca tuve una prueba como de desarrollo y tener que escribir así como cuatro, cinco páginas de todas las cosas que nos habían pasado en clases. Pa mí era como muy complejo. Eh, entonces...

yo tuve que como que ejercitar toda esa parte, que en el fondo era como aprender a escribir. Para mí entrar a la universidad fue como dejar de pensar así como hacer puros balances y cosas así y empezar a pensar cómo se escribe. Entonces, como que igual me costó” (Entrevistada 5, Psicología).

“...por ejemplo, jamás hice un ensayo en el Liceo y acá resulta que casi todos los ramos hay que hacer ensayos... o hay que hacer informes y es algo a lo que no estoy acostumbrada, y nunca supe hacer un informe, entonces, eso como que me complica más, igual el año pasado como que buscaba en Youtube cómo hacer un ensayo... o buscaba en internet general y leía y era como “¡No! ¡No entiendo, no entiendo!” (Entrevistada 6, Psicología).

El hecho de que ellas mismas digan que “no sabían escribir” antes de entrar a la Universidad es muy simbólico, porque permite ver que el ingreso a la universidad implica aprender una nueva forma, vale decir una nueva lógica de relacionarse con el conocimiento, que no se enseña en los establecimientos de los que ellas provienen. Si bien estas entrevistadas implementaron medidas para poder mejorar sus calificaciones en las evaluaciones que implicaban mayor desarrollo de la escritura, como buscar tutoriales en Youtube y pedir prestadas las pruebas a quienes obtuvieron buena calificación para aprender cómo se hace un ensayo, manifiestan ciertas resistencias en torno a las notas y a la institución.

En el primer caso, podemos ver que la Entrevistada 4 ha ido perdiendo el interés por las notas como una forma de desmotivación respecto del sistema universitario, aunque inmediatamente señala que tiene que remediar esta situación.

E: *“¿Y tú no te interesas tanto por las notas?”*

E4: *No, yo como que las he ido desvalorizando... es como que pienso “ah, no, son números”, no sé. Pero, creo que igual tengo que cambiar eso. Empezar a preocuparme mucho más, como que este período de paro también me está haciendo reflexionar (ríe)”*
(Entrevistada 4, Sociología).

En el segundo caso, en la Entrevistada 5 la resistencia se manifestó a través de no rendir evaluaciones en un ramo porque no estaba de acuerdo con el formato utilizado por el profesor, lo cual significó reprobado el ramo.

“...también soy un poco problemática en ese sentido, entonces... por mi orgullo, no quise dar ninguna evaluación y me lo eché, entonces el segundo semestre me fue mal. Y ahora estoy en tercer semestre, y... hablé con la psicopedagoga de la Universidad y me dijo que el orgullo no vale acá (ríe), asique que no me eche ramos, porque puedo perder becas... tonces... ahora m está yendo bien” (Entrevistada 5, Psicología).

A partir de estos dos extractos podemos ver que si bien existieron manifestaciones de resistencias por parte de las alumnas, en ambos casos han debido sobrepasarlas para poder continuar estudiando en la universidad sin pagar, es decir, han tenido que adaptarse a las prácticas universitarias e internalizar las formas de relacionarse tanto con los profesores como con las evaluaciones para no tener problemas de rendimiento académico.

Analizando lo que ocurre con la escritura desde la teoría Bourdieu y Passeron (2009) podemos decir dos cosas; en primer lugar, que los alumnos que provienen de clases sociales

medias y bajas tienen que “asimilar todo un conjunto de conocimientos y técnicas que no son nunca completamente dissociables de las de su clase de origen”. Además, esto puede ser analizado desde el concepto de Acción Pedagógica (AP) de los mismos autores, que definen como una imposición de conocimientos cuya finalidad es reproducir los valores de la cultura dominante. Siguiendo esto, es adecuado que las alumnas digan que tengan que “aprender” a escribir, porque de hecho tienen que incorporar una habilidad que no les enseñaron ni en su familia de origen ni en la escuela.

En segundo lugar, estos autores señalan que las clases medias tienen una alta valoración por los títulos universitarios porque les prometen alcanzar sus expectativas de éxito, tanto social como cultural, por lo que en general aparecen pocas resistencias y aún cuando aparecen, son dejadas de lado rápidamente, porque “los valores que deben conquistar son altamente valorados por la sociedad global y porque esta conquista simboliza el acceso a la elite” (Bourdieu & Passeron 2009, p. 39). Esto permite entender por qué en ambos casos las alumnas renuncian a sus resistencias y se acoplan a la estructura universitaria, poniendo en marcha acciones para internalizar el nuevo tipo de escritura y adaptarse a la lógica de las evaluaciones universitarias.

6.3 La presencia de otro como sujeto relevante.

El tercer apartado busca dar cuenta de las distintas figuras que emergen en los relatos de los sujetos respecto a personas dentro de su trayectoria educativa. Los primeros actores que aparecen están inscritos en su círculo familiar, principalmente la madre y en otros casos el padre, como un referente que guía y motiva la construcción de la trayectoria de la exigencia, incentivándolos a estudiar e instalando la importancia de un título universitario.

Luego, aparecen también los hermanos; en el caso de los mayores, son una figura

representativa del horizonte a seguir, porque en general están estudiando también en universidades selectivas. Los hermanos menores les permiten constituirse como una especie de guía que los lleva a tomar un rol muy protagónico y activo tanto en la biografía de sus hermanos pequeños como en la suya, que en varios casos los lleva a producir un método particular de estudio.

Por último, emergen los compañeros, tanto de colegio como de Universidad. Son relevantes tanto como referentes de estudio y de rendimiento académico, como en otras actividades cuando mencionan que tuvieron bandas musicales, que se divertían en clases y que salían a “carretear”. Sin embargo, la principal referencia es cuando mencionan que tenían un grupo de estudio para repasar materias y con quién hacer trabajos.

La presencia de otros en la trayectoria de los entrevistados es relevante porque dentro de la teoría de estrategias de afrontamiento desarrollada por Lazarus y Folkman, el apoyo social, más específicamente, la percepción de apoyo es uno de los recursos con que cuentan para abordar las situaciones que perciben como estresantes.

6.3.1 Entorno familiar: madre o padre y hermanos.

En los relatos de todos los jóvenes aparece alguna figura importante en relación a la educación que actúa principalmente en dos sentidos; primero, instala durante la infancia y edad escolar la importancia de estudiar y segundo, actúa como un factor de motivación para esforzarse y lograr un buen rendimiento académico aún en la actualidad, que incluso en algunos casos actúa como un “hincha” que acompaña y celebra todos los eventos percibidos como logros educativos.

En la mayoría de los casos esta figura está representada por la madre y en menor medida,

por el padre. La evidencia empírica señala que en general es la madre quien aparece como la figura más relevante en la trayectoria educativa, porque actúa, por un lado, como modelo de estudio y por otro, como un referente afectivo (Corica, 2012; Montes & Sendón, 2006).

Todos los participantes señalan que cuando cursaban la enseñanza básica este actor relevante se preocupó de instalar los hábitos de estudio y luego, cuando ya estaban en enseñanza media, les daba espacio y libertad para distribuir los tiempos de estudio; participaba monitoreando, pero sin ejercer presión. Además, señalan que nunca fueron reprendidos cuando hubo malas notas, que en general se dio en el período de ajuste cuando ingresaron al Liceo.

“Sí, la que siempre se preocupaba más es de mi mamá, de todo, aunque tampoco podía preocuparse demasiado, por el trabajo, varias cosas. Como que al final casi siempre quedaba como bajo mi responsabilidad esas cosas. Onda, si es que tenía que estudiar, si es que tenía que hacer un trabajo pal colegio” (Entrevistado 1, Cine y Televisión).

En otros dos casos vemos que además de la preocupación, la figura relevante actúa como un factor de apoyo, motivación y de celebrar los logros.

“Mi papá siempre ha sido la persona, así como que me... que me incentiva a estudiar, que me, como que me dice, como una arenga en el fondo, como un hincha. Como que me dice que yo soy capaz, que tengo que estudiar, que tengo que concentrarme y todas esas cosas. Siempre, si me preguntan así quién me ha motivado a hacer las cosas y hasta donde he llegado, es mi papá. Y mi abuela igual, pero como es más viejita (ríe)”
(Entrevistada 5, Psicología)

“Mira, es que mi mamá, siento que... ella ve en mí lo que ella no pudo hacer, entonces siempre está alegre con mis logros, siempre. Yo le digo “mamá me saqué un seis” “ya bacán” y la cuestión... Le digo “mamá, eh, no me voy a examen de tal cosa” porque yo le cuento todo el rato, a ella, sobre todo, “me dice ya bacán hija” y la cuestión “felicidades”. ... igual siempre tuve buenas notas en la básica, entonces siempre me felicitó y me incentivaba a seguir así, nunca me retó, me retaba por las cuestiones que hacía, no sé po, tiraba un papel en la sala y la profe me anotaba y me retaba por eso, pero, por notas y como cosas académicas... no, siempre fue, fueron felicitaciones. Siempre así como apoyo...” (Entrevistada 8, Periodismo).

En el relato de la Entrevistada 8 vemos que además de entregarle apoyo y constantes retroalimentaciones positivas en torno a sus logros educativos, la motivación de la madre está dada porque espera lograr a través de su hija lo que ella no pudo alcanzar; tener un título universitario. En este sentido, y como veremos más adelante, se puede apreciar la importancia que tiene la obtención de un grado académico, especialmente si es de una buena universidad.

“Eh... bueno, lo principal fue como... o sea, ahora viéndolo como más desde arriba, eh... fue que, primero, mi mamá nunca me retó, nunca me apuró tampoco. Si yo repetía tampoco lo iba a hacer. Me apoyó siempre. Nunca como que me dio la espalda, ni me miró feo porque me fuera mal...” (Entrevistado 3, Sociología)

En este extracto el entrevistado comienza su relato con la frase “ahora, viéndolo de más arriba”; en vez de hablar de una distancia por tratarse de un evento pasado, usa la expresión más arriba, dando a entender que se encuentra en una posición superior a la anterior por estar

estudiando en la Universidad de Chile. Esto explica porque esta casa de estudios es percibida como una institución prestigiosa, con cierta legitimidad para él y para su entorno familiar, donde es concebido como el “mateo”.

El mismo entrevistado señala que en un momento sintió presión familiar desde algunos de sus parientes no tan cercanos, como primos o tíos; él es el único de su familia que ha ingresado a un Liceo Emblemático. Pero como se ilustra en una cita anterior, la presión nunca vino de su mamá.

“Porque, como que me ponía mucho peso encima, como que mis familiares, así como me veían, como, le contaban a todos como “él es el mateo de la familia” una cosa así. Como que, porque en mi familia nadie es profesional. Nunca nadie ha sido profesional” (Entrevistado 3, Sociología).

Luego, en un segundo extracto del mismo entrevistado, cuenta que, para su madre, que fue la persona que ocupó la figura relevante en su trayectoria educativa, la importancia de la educación recae en que representa una forma de mejorar las condiciones de vida; superarla a su madre significa alcanzar un estadio más alto a nivel familiar y sólo se consigue a través del ingreso a la universidad, de un título profesional.

“O sea, el discurso que siempre me acuerdo que nos dice, es, como... como que ella quiere que seamos mejores que ella, y como que la forma es la educación, como educarnos, como... si fuéramos así deportistas o... no sé, cualquier otra cosa, como un oficio, cualquier otro oficio, como que no, no la superaríamos, algo así. Solamente como siendo profesionales” (Entrevistado 3, Sociología).

En este sentido, es posible ver la importancia que se le asigna a la obtención de un grado académico o un título profesional; para ellos, representa un logro estudiantil que permitirá salir del entorno del que provienen, aspirar a más y nuevamente constituye el camino como una trayectoria altamente individualizada. Respecto a los hermanos mayores, que también se constituyen como figuras relevantes porque actúan como modelos a seguir en el camino del “éxito”; todos están estudiando o estudiaron en una universidad altamente selectiva (Universidad de Chile, Universidad de Santiago de Chile y Universidad de la Frontera [UFRO]).

Quienes tienen hermanos menores señalan que están siguiendo sus pasos, es decir, que los ayudan a estudiar y también piensan cambiarse a un liceo emblemático para luego entrar a una Universidad del CRUCH. Además, si bien ninguno de sus padres tiene un título universitario completo, muchos de ellos pasaron por el sistema de educación superior, algunos obteniendo un título técnico y otros que no lo completaron.

Lo anterior permite visualizar que en las familias de los sujetos entrevistados está instalada una cierta lógica del “éxito” que explicaría la construcción de la trayectoria de la exigencia, es decir, los sujetos recorren un camino en base a referentes que están en su estructura familiar. En algunos casos, este referente corresponde al padre o a la madre que tuvo algún grado de experiencia en la educación superior, ya sea técnica o universitaria, completa o incompleta, y en otros casos corresponde a un hermano mayor que está estudiando o ya estudió en una universidad selectiva. Esta presencia entonces instala no sólo el objetivo, que es ingresar a una universidad selectiva, sino que además, los pasos para conseguirlo, que son los descritos anteriormente; ingresar a un colegio teniendo en mente cambiarse a un liceo emblemático, asistir a un preuniversitario, elegir un electivo que se enfoque en aquellas asignaturas donde tienen mejor rendimiento, etc.

Para entender la importancia que le atribuyen a estudiar una universidad como la

Universidad de Chile o la Universidad de Santiago, que son las opciones que ellos mencionan, es importante profundizar la caracterización mencionada en el punto 2.2 de la investigación. De acuerdo a Brunner (2009) estas dos casas de estudios se encuentran en el grupo de las universidades de investigación, donde destacan las siguientes características:

- i. Corresponden a las universidades más antiguas del país.
- ii. Tienen al menos 6 años de acreditación, siendo 7 el máximo.
- iii. Concentran el 85% de las publicaciones científicas y el 80% de los proyectos FONDECYT (regulares) ².
- iv. Lideran las posiciones en rankings tanto nacionales como internacionales. Por ejemplo, en el caso de las universidades iberoamericanas, la Universidad de Chile ocupa el lugar 21, mientras que la Universidad de Santiago el lugar 113.
- v. Debido a su nivel de selectividad, tienen un alto porcentaje de alumnos de colegios particulares, aunque varía en cada plantel; la Universidad de Chile tiene 22% de estudiantes de colegio municipales, 41% de colegios particulares subvencionados y 37% de colegios privados, mientras que la Universidad de Santiago tiene 34% de alumnos de establecimientos municipales, 53% de particulares subvencionados y sólo 13% de colegios privados.

Esta breve caracterización permite conocer los motivos del prestigio asociado a las dos universidades mencionadas por los jóvenes como sus dos únicas opciones para estudiar. Como señalan Bourdieu y Passeron en su obra *La Reproducción*, las familias que se ubican en la parte más alta de la estructura social que poseen capital cultural, hacen grandes inversiones en educación, tanto escolar como universitaria, con el objetivo de reproducir su situación actual y mantenerse en la posición que ocupan en la estructura social. Esto a su vez es emulado por las

clases medias que buscan a través de los diplomas escolares y universitarios acceder al mismo prestigio y beneficios, lo cual explica que las trayectorias de la exigencia que han construido los sujetos se inscriban en una estructura familiar donde la madre y/o el padre instalan la importancia de la educación y los hijos siguen caminos más o menos similares.

Entonces, si bien son estudiantes que provienen de un estrato socioeconómico bajo, el acceso que tuvo alguno de sus padres o alguno de sus hermanos mayores, sirve para instalar la importancia del éxito en el sentido de los beneficios académicos, como estudiar un postítulo, también sociales de estudiar en una universidad selectiva, como, por ejemplo, viajar o vivir en el extranjero, por ejemplo, que son prácticas poco comunes en sus familias y círculos sociales de origen.

6.3.2 Relación con compañeros.

Tanto en la construcción de la trayectoria educativa como en las estrategias de afrontamiento la figura de los pares es un elemento relevante en términos académicos y en términos sociales. En el primer caso, funcionan como una medida de comparación, para saber si están bien o mal con respecto a la “media” y además operan como apoyo para estudiar y hacer trabajos grupales. En el segundo caso, los compañeros y amigos permiten situar la experiencia general en el paso por la escuela o la universidad; la relación con ellos ilustra si se integraron, si pudieron generar redes más allá de un grupo de estudio, por ejemplo. Para abordarlos en su particularidad, se dividió en compañeros de enseñanza media y básica, y de la Universidad.

6.3.2.1 Compañeros en enseñanza media y enseñanza básica. En este punto aparecen distintos tipos de vínculos con los compañeros o pares, que de alguna forma también

están determinados por el tipo de establecimiento al que asistió el entrevistado durante la enseñanza básica y media. Quienes asistieron a una escuela municipal señalan haber tenido buena relación en general con todos sus compañeros y que el cambiarse a un Liceo no fue una experiencia traumática, porque todos debían hacerlo, entonces era algo común.

“Bien... los seguí viendo hasta octavo... después incluso en primero, en segundo. Es que, el (X) es un Liceo... como... o sea un colegio municipal donde la mayoría de los estudiantes de ahí se van a colegios de la misma comuna. Al mismo Lastarria donde estaba yo o al Alessandri. Y las que eran mujeres se iba, no sé po, al Tajamar, al Carmela. Entonces, generalmente siempre hay como un círculo estudiantil secundario en esa comuna po, entonces igual uno igual ve a sus compañeros que... que fueron en la básica” (Entrevistado 2, Sociología).

En los relatos de quienes asistieron a colegios particulares subvencionados aparecen dos tipos de testimonios; por un lado, varios participantes señalan haber tenido muy buena relación con sus compañeros y que de hecho fue difícil cambiarse de establecimiento porque implicaba dejarlos, ya que no era común el cambiarse a un Liceo al finalizar la enseñanza básica. Si bien fue difícil, reconocen que se sentían demasiado cómodos en sus colegios de origen y que el cambio les hizo bien para abrir su mundo. En un inicio estaban temerosos por lo que podría significar cambiarse en términos de sus vínculos sociales, finalmente no tuvieron problemas porque pudieron integrarse y además privilegiaron el hecho de recibir una educación mejor que la que tenían en sus colegios de origen.

“Era... sí, era buena. Era buena. Pero... o sea... ya, tenía mi grupo de amigos e igual

tenía buena relación con todos los demás, como... de hablarles, igual, como que no era tan...como... como sectario, como “yo no me involucro con esta gente”, era como... éramos como todos amigos, y eso era como súper bueno. Igual me costó como dejar el colegio cuando me cambié y todo, pero, pero al final fue pa mejor” (Entrevistada 4, Sociología).

En base a este relato se puede ver que el cambio de colegio significaba dejar a sus amigos del colegio de lado y aquí se produce un cambio en sus trayectorias, sin embargo, no es vivido como algo traumático porque al ingresar al nuevo Liceo se encontró con compañeras que tenían intereses similares a ellas y que le daban la misma importancia al buen rendimiento, a diferencia de sus compañeros del primero colegio. Por otro lado, hay estudiantes que señalan haber tenido una muy mala relación con sus compañeros, sin haber podido encajar e incluso, una participante menciona que tuvo una muy mala experiencia de bullying (acoso escolar) que se manifestó en un hecho específico –que no fue abordado en la entrevista- lo cual le llevó a pedirle a sus papás que la cambiaran de colegio.

“¡Pésimo! Pésimo... No sé, como que no lograba encajar... tuve algunos pocos amigos, pero... pero, tampoco pude encajar mucho en ese ambiente, como que eran, no sé, como que los consideraba weones demasiado superficiales, demasiado... demasiado cínicos, y... tampoco, tampoco puedo decir que me caían mal ellos. Obviamente, puedo decir que yo le caía mal a ellos, pero... (Suspira), tampoco... O sea, intenté relacionarme con esos... con esa gente, pero... para nada, para nada. No, no resultó nada bueno, y bueno... no resultó no más po” (Entrevistado 1, Cine y Televisión).

“Eh... es que estuve en la básica como en los primeros años de básica en ese colegio, pero yo tuve un problema... eh... con un hecho en específico que fue traumante, en que me tuve que cambiar, porque fue... como muy fuerte, entonces como si seguía ahí iba a estar recordando cosas malas todo el tiempo, y me cambié como para cambiar el ambiente. No el ambiente de delincuencia, sino como el ambiente justo esos compañeros” (Entrevistada 6, Psicología)

Para estos dos entrevistados el cambio de colegio estuvo marcado, por un lado, por la búsqueda de una mayor exigencia, pero, además, para cambiar de ambiente, porque no tuvieron buena relación con sus compañeros. En este sentido, el cambio de colegio para ellos fue vivido como una experiencia positiva, que les permitió hacer un nuevo grupo de amigos con intereses y prácticas más parecidas a las de ellos, especialmente en el caso del entrevistado 1, que señala que en su colegio, que era particular subvencionado, sus compañeros le parecían demasiado superficiales.

E: “Me llama la atención eso que dijiste que tus compañeros en el primer colegio estaban preocupados de salir. ¿Eso tú sientes que no era tan así en el Tajamar? E4: O sea... probablemente como que, en mi círculo, porque me movía derechamente en un círculo más ñoño (ríe), pero... quizá mis otras compañeras igual también estaban preocupadas como de salir y cosas, pero... es que eran como diferentes tipos de salidas. Onda, ya, si yo si salía con mis amigos y cosas así, pero mis compañeras era como carretear o no estar preocupás por sus notas. Y... eso. Pero igual, es que, cuando te vas como a un colegio tan lejos de tu casa, igual el punto para que estés ahí es que querís estudiar po. O querís como... a eso vay, a aprovechar la educación que, mejor, que se supone que te están dando.

Entonces, ese, esa creo que es como la diferencia. Que... como en el otro colegio, como que no estaba tanto ese enfoque de 'ir a estudiar'. Onda como que las clases en el Tajamar, era como todo súper silencioso, mis compañeras no metían bulla y todo, pero, como en una clase del otro colegio, había gente conversando, había más bulla. Era como diferente el enfoque” (Entrevistada 4, Sociología).

6.3.2.2 Compañeros en la Universidad.

Al preguntarles por la relación y vínculos que han establecido con sus compañeros de Universidad, la respuesta en general hace alusión a si han podido generar redes y grupos de trabajo más que si han creado lazos de amistad, lo que demuestra que tienen una visión ligada al rendimiento académico sobre todos los ámbitos de la universidad, incluso sobre los vínculos sociales.

E: *“Oye, ¿y aquí en la Universidad de Chile cómo te has llevado con tus compañeros?*

E1: *Eh... (Silencio) Bien, sí, bien. Onda... igual, este último año como que se rompieron varias relaciones entre mis compañeros y yo, como que, como que varias cosas se fueron dando y, y a veces las cosas quedaban en nada, pero... pero igual, siento que llevo una buena relación con mis compañeros. No sé po, una vez que tenía que juntar un video para dos días más, de puro atarantado saqué el... saqué otro archivo en vez del video que había exportado y... ahí todo se me vino abajo, todo se vino abajo. Era un trabajo grupal, básicamente mis compañeras me comieron vivo. Menos mal que eso se resolvió después... pero igual como que queda esa pequeña desconfianza” (Entrevistado 1, Cine y Televisión).*

Además, señalan que no han formado un grupo de amigos cercanos dentro de la Universidad, pero sí tienen compañeros con los que pueden estudiar.

“Si bien yo sentí que lo podía hacer, ya estando aquí fue... cuático, porque igual con mis compañeros no tengo una relación tan estrecha, de hecho, la niña que salió es como de las pocas con las que hablo un poco más... como... pero, súper poco en realidad, porque no sé, siento que quizás tengo como otros modos de ser, que acá no encajan, en la ciudad... entonces... como que la soledad fue lo que mancilló como hartito los estudios... más que nada” (Entrevistada 7, Psicología).

Como fue mencionado en el punto 6.2.2, los entrevistados han construido trayectorias altamente individualizadas donde, por ejemplo, el cambio de colegio en algunos casos implicó dejar de lado a sus amigos de la infancia y no fue visto como un episodio traumático, mientras que en otros casos fue visto como algo positivo porque tenían mala relación con sus compañeros.

La individualización que caracteriza la construcción de su trayectoria educativa se ha traspasado a sus vínculos sociales y afectivos. Como señalan Bauman (2003) y Beck (2000), esta individualización, por un lado, dificulta la capacidad para generar vínculos que puedan funcionar como referentes colectivos, y por otro lado, fomenta la competitividad, en el sentido de que los proyectos personales adquieren una mayor valoración social. Lo anterior se suma a que, como fue mencionado en el inicio del apartado 6.2, cada sujeto debe organizar su tiempo de manera individual en base a su lugar de residencia, tiempo de viaje, lugar de estudio y trabajo en algunos casos, existen pocas instancias para coincidir con sus compañeros de forma de poder generar relaciones cercanas y que funcionen realmente como un apoyo social, por lo que aparecen más bien como compañeros con los que repasar contenidos y hacer los trabajos que la Universidad les

exige. Esta lógica de organización individualista del tiempo, como señalan Bourdieu y Passeron (2009) viene dada desde la Escuela, por lo que, aunque los estudiantes universitarios traten de generar actividades donde vincularse de manera más cercana, es difícil romper esa lógica que ya está instalada tanto en los sujetos como en las instituciones. Al igual que cuando se les pregunta por la relación con sus compañeros de colegio, señalan que en la Universidad se han encontrado con “de todo”; compañeros como ellos, otros con mayores recursos, que van a la Universidad en auto, por ejemplo, así como también compañeros mayores, que ya han estudiado otras carreras. Por un lado, el Entrevistado 2 señala que la Universidad es muy abierta y que se puede dialogar con gente de distintas realidades. Esto hace referencia a elementos socioculturales no solo referidos a las clases sociales, así como también señala que varios de sus compañeros del Liceo Lastarria también ingresaron a la Universidad de Chile.

“La Universidad igual como que tiene muchas variantes por Facultades, los tipos como de estudiantes son distintos, pero en general hay como...como que tú podís dialogar con los demás, lo conversai, los vai conociendo en distintas instancias. Vai conociendo gente po. Mucha gente viene a Gómez Millas, como es más amplio, más abierto, y conocís cabros... o de repente en FAU se hacen actividades. Vai como... en las facultades que tienen sus actividades, no sé po, pal 18, cosas así, vai conociendo gente, que son de la Universidad. Tenís compañeros del colegio que están allá. Tengo hartos compañeros que están en otras Facultades. Y eso, hartos amigos también que no eran del colegio y estudian aquí” (Entrevistado 2, Sociología).

Por otro lado, la Entrevistada 8 en cambio hace una alusión directa a la clase

socioeconómica, cuando dice que tiene compañeros “cuicos” y “pobres”. Cabe señalar que ambos entrevistados señalan esta diversidad como algo positivo, que les permite ampliar su horizonte de conocimiento sobre el otro. Aunque, como fue visto en apartados anteriores, si bien todos comparten la misma situación de estudiantes de la Universidad de Chile, no necesariamente comparten la misma experiencia cotidiana en relación al estudio y las actividades relacionadas a la Universidad en general.

“Los compañeros, eh, eso me ha gustado, porque como iban a ser todos nuevos en primer año, iba a poder formar una nueva, nuevas amistades, siempre eso es bienvenido. Y... yo pensé, o sea, mi carrera igual es como media... media extraña, no sé, hay de todo, hay de todo, muy pluralista, tiene de los cuicos más cuicos al pobre más pobre y eso igual me gusta, me gusta” (Entrevistada 8, Periodismo).

7. Discusión

En el marco de la presente investigación que tenía por objetivo conocer las estrategias desplegadas por los sujetos en el marco de la construcción de su trayectoria educativa, que se encuentra aún en desarrollo, fue necesario abordar distintos elementos. Para la exploración de dicho objetivo se establecieron dos ejes centrales, en primer lugar, los elementos principales que constituyen la trayectoria educativa y, en segundo lugar, los hitos más relevantes que aparecen tanto en su biografía de vida como en aspectos intrínsecamente académicos.

El elemento que sin duda está presente en todos los relatos y marca la construcción de la trayectoria es la exigencia; las estrategias y decisiones sobre el futuro educativo están determinadas por la búsqueda de una alta exigencia académica que les asegure una “mejor” educación y con esto

un mejor futuro, que se traduce en el ingreso a una buena universidad, es decir, una universidad selectiva y con alto prestigio, como la Universidad de Chile o la Universidad de Santiago. Los relatos dan cuenta de la construcción de una trayectoria de exigencia, donde confluyen distintos elementos sociales, culturales e individuales que explican las decisiones tomadas por los sujetos, motivados y acompañados por una figura relevante, que en general es la madre y sólo en algunos casos el padre.

En el marco de esta investigación la exigencia académica fue entendida como la percepción que tienen los sujetos respecto de la dificultad de los contenidos y evaluaciones propias del colegio, liceo o universidad, en relación a sus habilidades y tiempo del que disponen. Esta definición de exigencia académica es central en el análisis de los relatos porque permitió acceder a su percepción del nivel académico, tanto en el sistema escolar como universitario, para conocer las estrategias que desplegaron y las decisiones que fueron tomando para alcanzar su objetivo ligado al éxito, que era ingresar a una buena universidad.

Este objetivo de ingresar a una buena universidad está determinado por la presencia de una figura principal, que corresponde a la madre o al padre, quien instaló, desde que los sujetos eran pequeños, la importancia de la educación y en particular, de un título universitario. Como bien señalan Bourdieu y Passeron (1998), las familias de estratos socioeconómicos medios y bajos ven en los diplomas escolares y títulos universitarios una oportunidad para alcanzar sus expectativas de prestigio social y cultural, lo cual explica la preocupación de los padres por que sus hijos ingresen a una buena universidad. Este objetivo no sólo busca beneficios académicos y laborales, sino que apunta a obtener otras garantías sociales y culturales que esperan que sus hijos puedan acceder.

Sin embargo, cabe señalar que esta figura no actúa de manera estricta o punitiva, sino que

se preocupa de instalar el hábito cuando estaban en la educación escolar, y luego, durante su paso por el Liceo y la Universidad, muestra preocupación, manifestándoles que cree en sus capacidades y celebrando sus logros, pero siempre dándoles mucho espacio e independencia. Este acompañamiento y preocupación se explica también porque es una forma de cumplir las expectativas que ellos mismos no pudieron alcanzar, a través de los logros o éxito de sus hijos. Siguiendo esto, la madre o el padre actúan de manera activa, incentivando y potenciando sus capacidades, a la vez que celebrando los hitos percibidos como logros, como una forma de alentar el que sigan adelante en esta trayectoria que muchas veces implica tomar decisiones difíciles, como, por ejemplo, cambiarse de colegio y tener que dejar atrás a sus compañeros, viajar distancias más largas todos los días, etc.

El cambio de colegio, el ingreso a un electivo en búsqueda de potenciar los ramos donde tienen mejor rendimiento y el ingreso a la Universidad son hitos en la medida en que marcan la trayectoria de los sujetos, pero además generan fisuras en su vida personal. La búsqueda de la exigencia en pos del éxito genera quiebres en sus relaciones de pares; no todos sus compañeros se cambiaron a un liceo, o si se cambiaron, no necesariamente ingresaron al mismo que ellos, no todos sus compañeros ingresaron a la Universidad, etc., lo cual explica también por qué estos jóvenes tienen una trayectoria tan individualizada, es decir, la búsqueda de la exigencia tiene consecuencias en sus relaciones sociales.

Volviendo a las figuras relevantes dentro de su marco familiar, cabe destacar la presencia de los hermanos; en el caso de los mayores, éstos se constituyen como un camino a seguir, ya que en la mayoría de los casos también estuvieron en un Liceo emblemático y actualmente están estudiando en alguna universidad selectiva y prestigiosa. Pero la presencia de los hermanos menores es aún más determinante, porque le entrega la posibilidad al sujeto de constituirse como

un modelo a seguir en este camino del éxito, asumiendo un rol tremendamente activo, lo que se ve reflejado también en su propia situación académica.

Todos los entrevistados que tienen hermanos menores, cuentan que estudian con ellos para el colegio e incluso uno de ellos es el apoderado en vez de su mamá. Para poder estudiar con ellos tuvieron que desarrollar ciertas una metodología y sin darse cuenta, construyeron su propio método que es el que utilizan actualmente para estudiar en la Universidad, donde primero estudian de manera individual y luego les enseñan a los demás. Esto les permite reforzar los contenidos que aprendieron, así como también confirmar sus capacidades intelectuales, al ser capaces de permitir que otros aprendan de los conocimientos que ellos internalizaron previamente.

Esto refleja que las trayectorias de la exigencia se enmarcan dentro de prácticas familiares que guían hacia la construcción de biografías de alto nivel académico y que se reproducen desde los padres, hacia los hijos mayores y luego a los hijos menores, lo que permite entender la elección de colegio y de los liceos a los cuales se cambian posteriormente, que en general, se replican entre los hermanos.

Así, el rol activo de los sujetos en relación a la construcción de su trayectoria educativa se explica entonces por el marco familiar en el cual está inscrito, lo cual también explica el tipo de estrategias de afrontamiento con que abordan la exigencia tanto del liceo como de la Universidad, porque si bien el tipo de estrategias de afrontamiento responde a características individuales de los sujetos y sus procesos cognitivos tal como sostiene Lazarus y Folkman (1986), los relatos muestran que estas estrategias se encuentran enmarcadas en una estructura familiar, social y cultural mucho más compleja, determinada principalmente por las figuras más cercanas.

Como fue expuesto, existen dos tipos de estrategias propuestas por Lazarus y Folkman (1986); estrategias dirigidas al problema y estrategias dirigidas a la emoción. De los ocho

entrevistados, siete de ellos utilizan estrategias de afrontamiento dirigidas al problema, lo cual se traduce que cuando se ven enfrentados a una evaluación de dificultad alta implementan prácticas activas para hacerse cargo de ella; como estudiar de forma individual con internet o búsqueda de material en bibliotecas, luego estudiar con compañeros o estudiar con un amigo mayor o profesor particular, pero en definitiva, diseñar su propio plan estratégico para hacerse cargo de la situación.

Sólo una de las entrevistadas señala que ha tenido problemas para organizar su estudio en la Universidad; cuando estaba en enseñanza media utilizaba métodos de estudio planificados e iniciativas activas, es decir, utilizaba estrategias dirigidas al problema. Sin embargo, no ha podido lograr esta planificación en la Universidad, y en vez de eso comienza a hacer otras cosas, como ver películas en internet, lo cual corresponde a una estrategia de evitación, que se enmarca dentro de las estrategias dirigidas a la emoción.

Todos los estudiantes señalan que sus principales técnicas de estudio, ya sea con libros, apuntes o información obtenida de internet, son técnicas autónomas, pero al mismo tiempo altamente individualizadas, donde los compañeros o pares tienen una función secundaria, principalmente para confirmar que aprendieron de forma correcta los contenidos o para obtener retroalimentación sobre alguna materia específica. Esto responde a que son trayectorias personales que no propician instancias de encuentro.

De acuerdo a la literatura, esto se podría explicar por dos motivos, primero, como señala Zemelman (2010), la biografía de estos individuos se inserta de un contexto donde prima la individualización que fomenta la competitividad como una forma de reconocimiento social. Bauman (2003) postula que en este contexto los horizontes históricos se reducen a proyectos personales, por lo que la responsabilidad recae de manera completa en el individuo que debe descubrir cuáles son sus capacidades para desarrollar al máximo su potencial. Giddens (1995)

plantea que el individuo se sitúa frente a una amplia y compleja gama de posibilidades, donde las elecciones de vida se dan en base a una planificación estratégica tomando en cuenta sus capacidades y herramientas personales, que se enmarcan en su biografía. Esto permite hablar de la construcción de la identidad del yo, donde es el responsable de la planificación y toma de decisiones.

Sumado a esto, Bourdieu y Passeron (2009) señalan que la escuela fomenta desde la infancia la competencia individualista que dificulta las posibilidades de asociación y esta práctica está tan internalizada en los individuos e instituciones, que es muy difícil para los sujetos generar encuentros, aún cuando se lo propongan. Esto permite entender también por qué tienen, como ellos mismos señalan, vínculos tan débiles con sus compañeros de Universidad, donde se constituyen como pares para estudiar y para hacer trabajos, pero no operan como referentes en otros ámbitos de su vida social.

Algo similar ocurre al preguntarles por sus compañeros de colegio; varios de ellos señalan haberse ido de sus colegios iniciales por haber tenido muy mala relación con sus compañeros. Otros, que tenían buenos amigos, señalan que en un comienzo fue difícil dejarlos, pero que luego de pasado unas pocas semanas en el nuevo Liceo, hicieron nuevas redes y el haber dejado a sus compañeros de la infancia fue visto “para mejor”. Esto refleja también que no establecieron vínculos profundos, o que, si lo fueron, la pérdida no fue frustrante o difícil para ellos, porque si bien en el inicio estaban temerosos, se dieron cuenta de que el cambio les permitiría estudiar en un establecimiento que les ayudaría a cumplir sus expectativas de ingresar a una buena universidad.

Por último, respecto a su situación académica en la Universidad, varias de las entrevistadas señalan que la principal dificultad la tuvieron en torno a las pruebas y trabajos de desarrollo; en general, en sus colegios tenían sólo evaluaciones con respuestas de alternativas, por lo que este

nuevo tipo, implicó que tuvieran que “aprender a escribir”, vale decir, relacionarse e internalizar un nuevo tipo de lenguaje y escritura que no les fue enseñado ni en sus familias de origen ni en los establecimientos educacionales en los que estuvieron antes de ingresar a la Universidad de Chile.

Todas ellas señalan que para poder afrontar esta situación buscaron tutoriales en internet y les pidieron las pruebas a los compañeros que habían tenido mejores evaluaciones, es decir, nuevamente aparecen estrategias de afrontamiento dirigidas al problema para abordar esta situación. Además, se puede apreciar que, si bien en un comienzo tuvieron resistencias frente a la práctica de la escritura, finalmente se volcaron a buscar soluciones para aprenderla. Como señalan Bourdieu y Passeron (2009) este bajo nivel de resistencias frente a conocimientos y prácticas que les son ajenos se explica porque corresponden a saberes que son altamente valorados por la sociedad en general y el acceso a ellos implica el acercamiento a la elite, al grupo que obtiene la mejor educación y que ingresa a las mejores universidades, como es el caso de la Universidad de Chile.

8. Conclusiones

En resumen, esta investigación permite dar cuenta de los hitos más relevantes que surgen en la construcción de la trayectoria académica de los sujetos entrevistados, donde el elemento que está a la base es la exigencia académica. Este concepto permite conocer cuáles son los elementos personales y subjetivos, por un lado, así como también los socioculturales que están a la base de esta construcción, donde aparecen significados construidos en la escuela, liceo y en relación a sus figuras más cercanas como padres, hermanos y compañeros. Sin embargo, este estudio tiene limitaciones en algunos ámbitos que restringen el acceso a otros elementos relevantes. Por

ejemplo, teniendo en consideración la importancia que adquieren algunos actores en el desarrollo de la trayectoria de la exigencia, como lo son la madre, el padre, los hermanos y compañeros, sería interesante conocer su visión respecto de la biografía académica del sujeto entrevistado.

Por otro lado, si bien esta investigación intentó dar cuenta de la relación que establecen los sujetos con la estructura universitaria y cómo sortean las resistencias y tensiones que les genera esta nueva situación de estudiantes de la Universidad, aún quedan elementos que se podrían profundizar, por ejemplo, comparando con estudiantes que vienen de contextos socioeconómicos bajos, pero que en cuyas familias no haya integrantes que tengan alguna experiencia en un establecimiento de educación superior y desde ahí conocer cómo fue su trayectoria y cómo se relacionan con los establecimientos de educación de alta exigencia académica. También sería interesante comparar con jóvenes que provienen de clases sociales más altas, porque como señala la literatura, tanto las trayectorias, como los proyectos de futuro y la vivencia en la universidad es considerablemente distinta entre jóvenes de clases bajas y altas, donde los primeros, por ejemplo, tienen que trabajar.

Otro elemento que podría ser profundizado es cómo evalúan los jóvenes los apoyos que obtienen desde el programa SIPEE, si consideran que además de disminuir los requisitos de ingresos sería positivo recibir otro tipo de herramientas. Esto, pensando en insumos para el diseño de programas y políticas que permitan avanzar hacia la equidad en educación superior, que sin duda es un tema que ha cobrado gran relevancia en Chile, pero donde aún hay poca información disponible respecto de la percepción los sujetos que son destinatarios y que actualmente están estudiando en la Universidad.

En este sentido cabe plantearse preguntas como ¿qué otro tipo de herramientas se debe entregar a estos alumnos para “igualarlos” con sus compañeros que vienen de colegios

particulares? ¿Cuál es el tipo de alumnos al que debe estar dirigido este programa? ¿Cómo llegar a alumnos que pertenecen a sectores socioeconómicos bajos? Esta pregunta surge porque si bien todos los entrevistados vienen de colegios particulares subvencionados o municipales, en primer lugar, todos egresaron de Liceos emblemáticos donde obtuvieron información de la propia Universidad de Chile sobre SIPEE y, en segundo lugar, ninguno de ellos fue el primero de su familia en ingresar un establecimiento de educación superior; es decir, si bien pertenecen a un estrato socioeconómico bajo, ya estaba inserta en su familia la valoración por la educación. En base a esto, es posible asumir que muchos buenos estudiantes, que provienen de familia y establecimientos educacionales con índice de vulnerabilidad no acceden a la información para postular a programas de acción afirmativa que les permitan ingresar a la Universidad.

A lo interior y de manera transversal, uno de los ejes en torno a los cuales sería interesante investigar, sería en relación a la variable de género, desde varias perspectivas. Se podría observar como la propia identificación de cada sujeto se erige en torno a las expectativas de los demás, si sientes que hubo diferencias tanto en su crianza en el hogar, vida académica en colegio y actualmente en la universidad. Si bien se buscó que hubiera un número similar de estudiantes hombres y mujeres, no se consideró como un elemento teórico para la producción de datos.

Por último, se podría profundizar en el alcance de la investigación, si se consideran estudiantes de otras carreras de la Universidad de Chile, y no sólo de las humanidades y ciencias sociales. Esto podría mostrar nuevos resultados, ya que cada disciplina tiene particularidades que sin duda enriquecerían los hallazgos sobre trayectorias educativas.

Teniendo en consideración los resultados obtenidos en esta investigación así como también sus limitaciones, se sugiere que los estudios que se desarrollen en el futuro en ámbitos relacionados con trayectorias en educación superior consideren los siguientes elementos: a)

construcción de trayectorias de jóvenes en cuyas familias no haya miembros que hayan estado en un establecimiento de educación superior, b) incorporar la mirada de otros actores involucrados en el proceso de construcción de trayectorias, principalmente padres, hermanos y compañeros; c) abordar la percepción de los sujetos respecto de los apoyos recibidos de SIPEE una vez ingresados a la Universidad de Chile; d) profundizar algunos de los elementos que aparecieron en esta investigación, como resistencias a ciertas prácticas universitarias, relación con profesores, proyectos de futuro; e) teniendo en consideración el alto grado de individualización de estas trayectorias, explorar hacia el diseño de prácticas colectivas que propicien la interacción de estos jóvenes con compañeros y otros actores del mundo universitario.

9. Referencias Bibliográficas

- Acuña, F, Arévalo, C. Baeza, F., Fredes, D., González, D., Herrada, J. et al., (2009). Acceso a la educación superior: el mérito y la (re) producción de la desigualdad. *Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH]*, 1-31.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G., Duro, L. (2008). El sentido del estudio y del trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la Psicología de la orientación. *Anuario de Investigaciones*, 15, 71-80.
- Aisenson, G., Legaspi; L., Valenzuela, V., Duro, L.; Celeiro, R., Inaebnit, V. et al., (2009). Aportes al estudio de las representaciones sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad media. *Anuario de Investigaciones*, 16, 147-155.
- Aisenson, G. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. *Espacios en blanco. Serie Indagaciones*, 21(2), 155-182.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., De Marco, M., Moulia, L. et al., (2011). Las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa. *Anuario de Investigaciones*, 18, 143-152.
- Atria, F. & Sanhueza, C. (2013). Propuestas de gratuidad para la educación superior chilena. *Instituto de Políticas Públicas*, 17, 1-15.
- Batlle, S., Vidondo, M., Kaliman, F., Sansone, C., Nuñez, M. C., Bory, G. et al., (2010). El significado del estudio y de la escuela a lo largo de la Enseñanza Media. *Anuario de Investigaciones*, 17, 121-128.
- Batlle, S., Vidondo, M., Sansone, C., Nuñez, M.C., Bory, G., Kaliman, F. et al., (2011). La construcción de proyectos en jóvenes escolarizados. *Anuario de Investigaciones*, 18. 161- 167.

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Devés, R., Castro, C., Mora, M. & Roco, R. (2012). El sistema de ingreso prioritario de equidad educativa de la Universidad de Chile. *Pensamiento Educativo*, 49(2), 46-64.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bengoia, J. (1999). *Proposiciones 29. Historia y relatos de vida: investigación práctica en las ciencias sociales*. Santiago: SUR.
- Bertaux, D. & González, G. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, código y control*. Madrid: Akal.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. *Red Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 3(2), 42-69.
- Bourdieu, P. (1985). *Entrevista a Pierre Bourdieu: de las reglas a las estrategias de familia y parentesco* [en línea]. Recuperado el 9 de marzo de 2015, de <http://sociologos.com/2013/09/08/entrevista-a-pierre-bourdieu-de-las-reglas-a-las-estrategias-de-la-familia-y-el-parentesco/>
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. *Colección Pedagógica Universitaria*. 37-38, 1-21.

- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). Los tres estados del capital cultural. Texto extraído de Bourdieu, P. Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17. Extraído desde <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Brunner, J.J. (2009). Tipología y características de las universidades chilenas. Documento para comentarios. *Centro de Políticas Comparadas de Educación*, 1-27.
- Carnoy, M. (2012). ¿Puede la educación igualar las oportunidades en la sociedad del conocimiento? En Ottone, E. *Pensamiento global III*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Casal, J., García, M., Merino, R. & Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, 8(22), 9-20.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo Veintiuno.
- Castro, M.P., Antivilo, A., Aranda, C., Castro, C., Lizama, C., Williams, J. et al. (2012). El efecto de la implementación del “cupos de equidad” en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile. *Revista Isees*, 10, 161-174.
- Catalán, X. & Santelices, M.V. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Calidad en la Educación, (40), 21-52. Claro, M. (2005). *Acción afirmativa: hacia democracias inclusivas*. Santiago, Chile: Fundación Equitas.

Cohen, S. & Figueroa, M. Estrategias y estilos de afrontamiento del estrés en adolescentes. *Anales de Psicología*, 20(1), 29-52.

Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica [CONICYT] (s.f.). Recuperado el 28 de octubre de 2015, de <http://www.conicyt.cl/fondecyt/sobre-fondecyt/que-es-fondecyt/>

Consejo Nacional de Educación (2014). Caracterización general del sistema de educación superior. Recuperado el 9 de marzo de 2015, de

Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo deseable y lo posible. *Última Década*, 20(25), 71-95.

Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psyche*, 15(1), 95-106.

Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psyche*, 1(29), 29-39.

Corvalán, J. (2012). El campo educativo. Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 287- 298.

Delgado, J.M. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Díaz, A. (2014). *Vida cotidiana, cultura y poblamiento: del campus Ciudad Universitaria de la UACJ 2010-2013. Entre la inhóspita lejanía, la estética arquitectónica y la vulnerabilidad académica*. EUMED.

Extraído desde: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2015/1451/index.htm>

- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1) 7-27.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Espinoza, O. & González, L.E. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 45-57. Espinoza, O., González, L.E. & Latorre, C.L. (2009). Un modelo de equidad para la educación superior: análisis de su aplicación al caso chileno. *Revista de Educación Superior*, 38(2), 97-112.
- Espinoza, O., González, L., & Latorre, C.L. (2009). Un modelo de equidad para la educación superior: análisis de su aplicación al caso chileno. *Revista de la educación superior*, XXXVIII(2), 97-111.
- Figuerola, L., Maillard, B., Veliz, N., Toledo, S., Andaur, C., Quezada, S. & González, M. (2014). Programas Prodedéuticos: Equidad, calidad e inclusión a la vida universitaria. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/996>
- Flachsland, C. (2003). Pierre Bourdieu y el capital simbólico. *Colección Pedagógico Universitaria*, 37-38, 1-4.
- Flores, J. (2008). Exigencia académica en el aula universitaria. Un ensayo sobre rigor y exigencia en universidades mexicanas. Ensayo no publicado, extraído de <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/1Ensayo2008.pdf>
- Franco, R., León, A. & Atria, R. (2007). Estratificación y movilidad social en América Latina. *Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*. Santiago: LOM-CEPAL-GTZ.
- Gaeta, M. & Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *STVDIVM. Revista de Humanidades*, 15, 327-344.
- Gajardo, L. (2007). Desigualdad en el acceso a la educación superior en Chile. *Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH]*, 11-29.

- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- García, O. & Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 33(131), 94-113.
- (Gil, FJ., González, M., Lobos, A., & Gramsch, E. (2012). Inclusión a la excelencia. El ranking de las notas. *Sociedad*, 44.46.
- Gutiérrez, L. (2008). Jóvenes, políticas de empleo y subjetividad. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 169-191.
- Hoevel, C. (2011). La teoría de justicia de Amartya Sen y los orígenes del concepto católico de justicia social en Antonio Rosmini. *Revista Cultura Económica*, XXIX, 81-82.
- Ingreso Equidad U. de Chile. (2015). Carreras con vacantes SIPEE. Recuperado el 9 de marzo de 2015, de http://www.ingresoequidad.uchile.cl/vacantes_sipee.php
- Jiménez, M.S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-21.
- Lavatelli, L., & Aisenson, G. (2011). Trayectorias, estrategias e inserciones en contextos significativos de jóvenes de sectores socialmente vulnerables. *Anuario de Investigaciones*, 18, 199-205.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Legaspi, L., Aisenson, G., Valenzuela, V., Duro, L., Moulia, L., Lavatelli, L., et al., (2012). Temporalidad e identidad en jóvenes vulnerables. *Anuario de Investigaciones*, 19(1), 335- 343.
- Libertad y Desarrollo (2009).
- Libertad y Desarrollo (2012). Nuevo financiamiento estudiantil para la educación superior. *Temas Públicos*, 1-6.

- Martin, M.E. (2013). Configuraciones socioproductivas y trayectorias educativo-laborales de los jóvenes en la vitivinicultura mendocina. Un cuestionamiento al aporte de los estudios de trayectorias en los análisis con perspectiva territorial en Argentina. *Trabajo y Sociedad*, 20, 281-292.
- Medrano, C. (2007). *Las historias de vida: implicancias educativas*. Buenos Aires: Alfragrama Ediciones.
- Molina, W. (2013). Sentido de futuro en estudiantes secundarios: paradojas de equidad y calidad desde su experiencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 143-164.
- Montes, N. & Sendón, M.A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 381-402.
- Mouliá, L. & Legaspi, L. Jóvenes vulnerables y de élite: ¿Cómo piensan el estudio, el trabajo; y cómo construyen sus anticipaciones de futuro? *Anuario de Investigaciones*, 19(1), 345-352.
- Ojeda, A., Cuenca, J. & Espinosa, D. (2008). Comunicación y afrontamiento como estrategias individuales que buscan facilitar la adaptación social en población migrante. *Migración y Desarrollo*, 11, 79-85.
- Programa Futuro Estudiante. (2012) ¿Sabes lo que es SIPEE de la Universidad de Chile? Recuperado el 9 de marzo, de http://www.futuroestudiante.cl/med-uchile/images/stories/pdf/boletin_octubre.pdf
- Pujadas, Juan José. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Quiroga Pacheco, P. (2017). Rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, 111-130.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Redondo, J., Cancino, T., & Cornejo, R. (1998). El mundo de los jóvenes y la Reforma de la Enseñanza Media. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7, 35-49.

- Rivero Casas, J. (2017). Capacidades, reconocimiento y representación. Las contribuciones de Nancy Fraser, Iris Marion Young y Amartya Sen a la teoría de John Rawls. *Estudios Políticos*, 9(42), 53-76.
- Roberti, E. (2012). El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(1), 127-149.
- Santos Diniz, A. & Cardenal de la Nuez, M.E. (2012). Los sujetos, la educación superior y la transición. Aportaciones del enfoque biográfico. *Revista Lusófana de Educacao*, 21, 121- 128.
- Sautu, R. & Bechis, M. (2004). *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Solis, J.M., Silva, B. & Wagenreld, V. (2013). Programa de difusión de cupos SIPEE. *Nexo Inclusión, Facultad de Economía y Negocios*. Recuperado el 9 de marzo de 2015, de http://fundacionequitas.org/congreso2014/pdf/4_Programa_Difusion_SIPEE_UChile.pdf
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sharim, D. (2005). La identidad de género en tiempos de cambio: una aproximación desde los relatos de vida. *Psykhé*, 14(2), 19-32.
- Silva, C. (2010). *Un acercamiento a las estrategias de aprendizaje*. Universidad Pedagógica Nacional, México D.F., México.
- Ticona, S., Santos Monteiro, E. & Siqueira, A. (2015). Diferencias de género en la percepción del estrés y estrategias de afrontamiento en pacientes con cáncer colorrectal que reciben quimioterapia. *Aquichan*, 15(1), 9-20.

- Universia. (2014). Beca SIPEE – Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa. Recuperado el 9 de marzo de 2015, de http://becas.universia.cl/CL/beca/225146/beca-sipee-sistema_ingreso-prioritario-equidad-educativa.html
- Valdés, M. & Flores, T. (1985). *Psicobiología del estrés: conceptos y estrategias de investigación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Veloso, C., Caqueo, W., Caqueo, A., Muñoz, Z. & Villegas, F. (2010). Estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Fractal: Revista de Psicología*, 22(1), 23-34.
- Wilkis, A. (2004). Apuntes sobre la noción de estrategia en Pierre Bourdieu. *Revista Argentina de Sociología*, 2(3), 118-130.
- Williams, J. (2013). *Discursos de estudiantes sobre su propia situación social y educativa en programas de equidad en universidades selectivas*. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366.

10. Anexos

Como fue señalado en el punto 5.3.1. Producción de datos, para la realización de las entrevistas se utilizará una guía de preguntas para guiar el transcurso de la entrevista, para lo cual a continuación se detallan las dimensiones generales y un protocolo. Ambos fueron tomados de Bolívar et al., 2011.

10.1 Dimensiones de la entrevista.

i. *Nacimiento y familia de origen.* Particulares circunstancias en que se ha nacido: edad, familia, contexto.

ii. *Factores sociales y culturales en la niñez.* Tradiciones culturales y contexto social en que se ha vivido de niño.

iii. *Escuela y educación.* Entrada, estancia, relaciones, maestros y profesores, niveles educativos, intereses, acontecimientos a destacar, etc.

iv. *Grandes etapas en la vida, hitos significativos respecto de su educación.* Estructurar la propia vida en función de acontecimientos críticos internos o externos respecto a eventos relacionados con su educación.

v. *El proceso de reconstrucción de la vida.* Finalmente, a efectos formativos, se puede comentar qué le ha supuesto el proceso de autorreflexión biográfica que ha hecho de su vida, así como ha experimentado el propio proceso de investigación.

10.2 Carta de consentimiento informado.

Construcción de trayectorias educativas de jóvenes pertenecientes a un programa de acción afirmativa en una universidad chilena altamente selectiva.

Investigadora: María Paz Rau Parot

Directora de tesis: María José Reyes Andreani

Programa: Magíster en Psicología Educacional

Departamento: Psicología

Institución: Universidad de Chile

10.2.1 Información

Introducción y propósito

Usted ha sido invitado a participar en un proyecto de investigación que se realiza en el marco del programa de Magíster en Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. El presente documento tiene como finalidad informar en qué consistiría su participación, para que usted pueda decidir si está dispuesto a colaborar.

El proyecto de investigación tiene como objetivo describir y analizar las trayectorias educativas y las estrategias desplegadas en ellas, de jóvenes que ingresaron a la Universidad de Chile a través del Programa de Acción Afirmativa “Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa”. Para ello, se utilizará una metodología cualitativa de investigación, empleando el enfoque biográfico narrativo para la recolección de datos y posteriormente se aplicará el método de análisis narrativo para interpretar la información obtenida.

La participación en esta actividad es de carácter libre y voluntaria, la cual consiste en una entrevista abierta con el objetivo de identificar cuáles fueron los hitos más relevantes en su historial académico y cuáles fueron las estrategias que puso en práctica para ingresar a la Universidad de Chile, en función de describir su trayectoria educativa. Es posible que sea contactado para una segunda entrevista con el fin de profundizar sobre algunos puntos de su relato.

Esta entrevista será registrada en audio por una grabación y luego será transcrita por la misma investigadora. Tanto el archivo de audio, transcripción y resultados de la investigación estarán a disposición a su disposición, si así lo estima conveniente. Además, usted podrá suspender su participación en la actividad en cualquier momento durante el proceso de entrevista si así lo desea.

Es importante mencionar que toda la información recopilada a través de la entrevista será de carácter anónimo y en ningún momento se recurrirá a su nombre para hacer referencia al testimonio entregado. Solamente se utilizará algún tipo de identificación para distinguir a los participantes, como, por ejemplo, entrevistado 1, entrevistada 2, etc.

Por último, si tuviera alguna duda o pregunta, puede contactarse con María Paz Rau Parot, investigadora del proyecto, al teléfono +56956586109, correo mpazrau@gmail.com o dirigirse a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, ubicada en Ignacio Carrera Pinto #1045, Ñuñoa, RM.

10.2.2 Formulario de consentimiento

Con fecha de ____ de _____ de 2015,

Yo, _____, cédula de identidad _____, declaro estar de acuerdo con entregar información personal solicitada la alumna del Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile, con el fin de conocer el proceso de construcción de trayectorias educativas de estudiantes pertenecientes al programa SIPEE de la Universidad de Chile. Esta recolección de información se realizará a través de una entrevista abierta acerca de hitos relevantes de mi trayectoria educativa, la cual acepto realizar de forma voluntaria.

Firma entrevistada/a

10.3 Guía de preguntas para entrevistas.

1. Bueno, lo primero, quiero que me cuentes cuántos años tienes y que carrera estudias acá en la Universidad.
2. ¿Con quién vives actualmente? ¿Cómo es la relación con tus papás y tus hermanos? (O con la

persona que viva actualmente)

3. ¿A qué colegio asististe en enseñanza media y básica? (¿Fue uno o más de uno? ¿Era particular subvencionado o municipal?)

En el caso de que se haya cambiado: ¿cuáles fueron las principales motivaciones para cambiarte de colegio? ¿Cómo tomaste la decisión? ¿Tus papás te apoyaron? 4. ¿Cómo fue tu experiencia en la Escuela?

5. ¿Cómo te llevabas con tus compañeros?

6. ¿Cómo te llevabas con tus profesores?

7. ¿Hubo alguno que destacara?

8. ¿Qué otras actividades realizaste mientras estabas en el colegio? (*Deportes, tocar algún instrumento musical, pertenecer a algún grupo religioso o extra programático como scout, coros, etc.*)

9. ¿Cómo fue tu rendimiento en el colegio?

10. Cuáles eran los ramos que te resultaban más difíciles?

11. Cuáles eran tus principales pasos que seguías para enfrentarlos? 12. Te ponías nervioso?

13. Cómo estudiabas? (Solo o en grupo; ¿pedías ayuda a tus profesores o hermanos o alguien? Tuviste profesor particular)

14. Fuiste a un preuniversitario? ¿Cuál? (¿Beca?)

15. ¿Cuáles eran las principales estrategias o rutinas que tenías para estudiar? *Indagar en este ámbito, hasta llegar a acciones específicas.*

16. ¿Cómo valoras la educación recibida en tu/s colegio/s?

17. ¿Cómo evalúas en general la educación municipal o subvencionada (¿dependiendo al tipo de establecimiento al que asistió?)
18. Cómo viviste las movilizaciones del 2011? (Repetiste curso / participaste activamente)
19. Tus compañeros de tu primer colegio cómo la vivieron?
20. En caso de ser de región: ¿cómo fue el cambio de ciudad? ¿Cómo lo viviste? 21. Fue mucho el cambio del colegio a la Universidad?
22. Qué cambio fue mayor: ¿del primer al segundo colegio, o del segundo colegio a la universidad?
23. Luego, hablando de la Universidad, ¿qué te llevó a decidir tu carrera actual, ¿cuáles fueron tus principales motivaciones?
24. ¿Por qué elegiste la Universidad de Chile?
25. Tus papás te apoyaron en la decisión de carrera y universidad?
26. Tus papás y hermanos fueron a la universidad?
27. ¿Cómo te enteraste de SIPEE? ¿Si no existiera SIPEE, a qué universidad hubieras entrado?
28. En base a tu experiencia como estudiante universitario de alrededor de un año y medio, ¿cómo evalúas el nivel de exigencia de la Universidad de Chile? 29. ¿Era como te esperabas? ¿Cuáles eran tus expectativas en torno a la Universidad de Chile?
30. Cuáles son los mecanismos que utilizas para tener buen rendimiento? (*Indagar en este ámbito*)
31. ¿Cómo te sientes en relación a tus compañeros en términos de rendimiento académico? ¿Sientes que hay diferencias en ese ámbito?
32. ¿Cómo valoras en general tu paso por la Universidad? ¿En relación a la preparación para el mundo laboral y tu preparación educativa en general?
33. ¿Realizas alguna otra actividad además de los estudios? (*Deportes, música, afiliación a algún*

grupo dentro de la universidad, etc.)

34. Y ahora pensando en el futuro, ¿qué te gustaría hacer? ¿Cuáles son tus planes?