

Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Magíster en Psicología Educacional

**Estudio cualitativo acerca de la experiencia de  
inserción a la educación superior: diálogos entre  
el modelo del estudiante no-tradicional y el  
Programa PACE.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Tesista: Javier Ismael Díaz Pozo

Director de Tesis: Roberto Fernández Droguett

Fecha de entrega: 15 de marzo de 2021

**Agradecimientos:**

A la compañía y cariño de mi Ale.

A mi familia: mamá, papá, Clau, los quiero mucho.

A Pablo Valdivieso, por ayudarme a creer.

Al Julián Miranda, por la fe y por apoyar este proyecto.

Al Roberto Fernández, por ayudarme a concluir este proyecto.

A mis profes y amigos Jorge Valdés, Carlos Opazo y Luis Zapata.

A Caupolicán Catrileo, Sereño y García, por su guía y amistad.

## **Tabla de contenidos**

I.	Resumen	6
II.	Antecedentes	8
	Educación superior en el contexto chileno reciente.	9
	Permanencia en la educación superior	13
	Lineamientos de acción desde la política pública.	14
	Financiamiento	15
	Acceso y acompañamiento	16
	Programa PACE	17
	Costos y consecuencias de la deserción en la Educación Superior	18
	Estudios de permanencia en educación superior	19
	Factores y variables implicadas	19
	Modelos teóricos acerca de la experiencia y permanencia en Educación Superior	21
	Pregunta de investigación	23
III.	Objetivos	24
	Objetivo General:	24
	Objetivos Específicos:	24
IV.	Marco Teórico	25
	Principales Modelos	25
	Modelos Psicológicos	25
	Modelos Sociológicos	25
	Modelo Organizacional	26
	Modelo Interaccional	26
	Modelo del Estudiante No-tradicional (ENT)	26
	Contexto y estructura de modelo del Estudiante No Tradicional.	27

Antecedentes históricos.	28
Concepto del Estudiante No-Tradicional.	28
Estructura del modelo ENT	29
Cuatro grupos de variables del modelo del ENT	30
Procesos o fenómenos explicados por el modelo del ENT.	31
Consideraciones teóricas del ENT, de acuerdo a Bean y Metzner.	32
Desafíos del modelo ENT para el contexto chileno actual.	33
V. Marco Metodológico	34
Descripción y justificación del enfoque metodológico	34
Ética y confidencialidad de esta investigación.	35
Técnica de recolección de información	35
Diseño muestral	36
Procedimiento de análisis	38
VI. Resultados	39
Categoría 1 Red de apoyo Institucional	41
Categoría 2: Experiencias y estrategias académicas.	51
Categoría 3: Experiencia subjetiva y socioemocional.	59
Categoría 4: Construcción de un proyecto de vida.	65
Categoría 5: Familia y red de apoyo en el hogar.	70
Categoría 6: Horarios y diversificación de actividades.	76
Categoría 7: Situación económica y material.	81
VII. Discusión y conclusiones.	86
Relación entre estos resultados y los estudios previos.	86
Relación entre estos resultados y el modelo del estudiante no-tradicional.	88

Colaboración para una perspectiva global e integral acerca de la experiencia de las y los estudiantes.	90
¿Hasta dónde puede llegar el acompañamiento en la educación superior?	92
Relación de estos hallazgos con los objetivos de investigación propuestos.	94
Proyecciones de esta investigación	96
VIII. Referencias	98

## I. Resumen

En los últimos 50 años, la educación superior chilena ha transitado desde un sistema de acceso minoritario y de élites, hacia uno masificado y guiado por una visión de mercado en la educación.

Si bien, esto conllevó un aumento de la participación de todos los sectores sociales en la educación superior, por contraparte, se replicaron las inequidades preexistentes en la sociedad chilena: estudiantes de escasos recursos se concentraron en Centros de Formación Técnica; jóvenes de sectores medios y altos, se concentraron en Institutos Profesionales; y jóvenes de sectores altos, acapararon las matrículas de las universidades públicas y privadas (CASEN, 2003; Casen, 2012).

Ante esto, desde el año 2006, surgieron iniciativas para equilibrar el acceso a la educación superior universitaria, destacándose, programas como el Propedéutico de la Universidad de Santiago (2006) y el Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior o PACE (2014).

En este contexto, se desarrolló una investigación cualitativa para sistematizar las distintas vivencias de este grupo de jóvenes, en el marco de un Programa PACE y focalizado en su primer año de inserción a la educación superior. Para ello, se articuló la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué situaciones y procesos afectan la experiencia de inserción a la educación superior en primer año, desde la voz de las y los estudiantes que acceden mediante un cupo PACE?*

La perspectiva teórica que guió este estudio y su posterior discusión, fue el modelo del estudiante no-tradicional de Bean y Metzner (1985), el cual releva la experiencia de las y los estudiantes, y su relación con variables externas a la universidad, tales como factores económicos, sociales y psicológicos.

La metodología implementada fue de enfoque cualitativo y basado en el modelo de teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2002). Para la recolección de datos, se emplearon entrevistas en profundidad (Gáinza, 2006), y su análisis se realizó mediante el procedimiento de codificación abierta, axial y selectiva (Corbin y Strauss, 2002a).

Entre sus resultados, se identificaron 56 códigos o temas que, desde la voz de las y los estudiantes, inciden en su experiencia en la educación superior. Como complemento, estos

códigos fueron organizados en torno de siete categorías cualitativas: *el rol del acompañamiento institucional; las experiencias y estrategias académicas; la experiencia subjetiva y socioemocional; horarios y diversificación de actividades; la construcción de un proyecto personal; la situación económica y de vivienda del estudiante; y el rol de la familia y su red de apoyo en el hogar.*

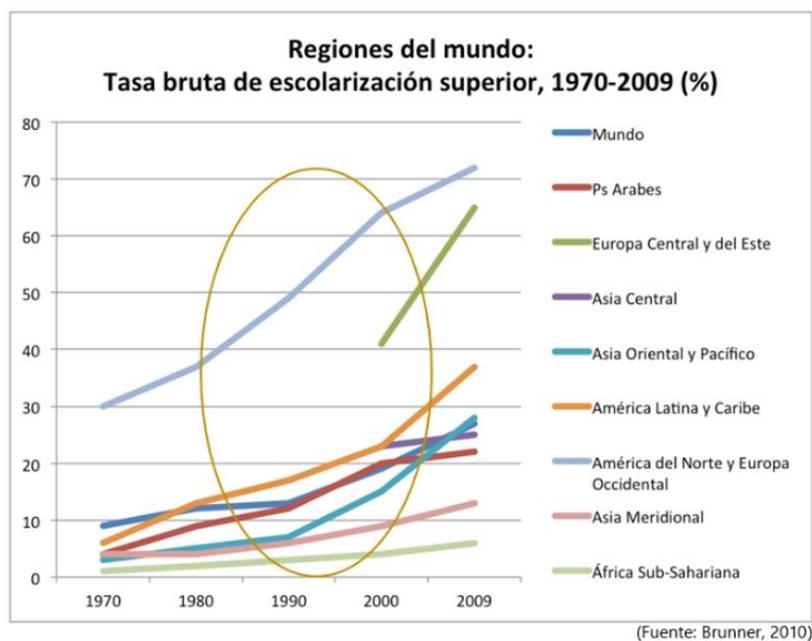
Con estos resultados, se espera colaborar con evidencia empírica y cualitativa sobre las situaciones y procesos que afrontan las y los estudiantes de sectores vulnerados, rescatando su perspectiva y sus propios conceptos. Complementariamente, se busca colaborar en la revisión de modelos teóricos, que enriquezcan la comprensión de los procesos de inserción y que incluyan estas variables cualitativas.

## II. Antecedentes

Durante las últimas décadas, la participación de la población mundial ha aumentado continuamente en la educación superior, destacándose en particular, el progreso de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Matheu, Ruff, Ruiz, Benites, y Morong, 2018).

En este proceso, resaltan los casos de América del Norte y Europa (Figura 1), cuyas tasas de acceso a la educación superior alcanzaron el 30% de la población en 1970, aumentaron a un 50% para el año 1990, y superaron el 70% de su población al año 2010 (Brunner, 2010).

Figura 1.



En el resto del mundo, este proceso marca una tendencia al alza desde 1970, donde, en el caso de América Latina y Caribe, su proceso atenúa en los 80', y luego re-acelera desde la década de 1990, tomando mayor fuerza desde el año 2000 en adelante.

En este periodo, la región Latinoamericana alcanza el hito del 30% de su población con acceso a la educación superior, el cual, diez años después, se aproxima al 40%.

Comparativamente, si bien, todos los continentes del mundo aumentaron su participación en la educación superior, por contraparte, se generaron diferencias de crecimiento que, lejos de estrecharse, han aumentado con el tiempo. Por ejemplo, en el caso de la región

Latinoamericana -la que más ha aumentado en este tramo de 50 años-, su diferencia con los países desarrollados es mayor al año 2010 (un 35%), que al año 1970 (un 20%).

Un periodo clave de esta diferencia, surge a partir de la década de los 80', momento en el cual, la diferencia del 20% aumentó de forma irreversible, hasta la década actual.

### **Educación superior en el contexto chileno reciente.**

Hasta antes del año 1980, la educación superior chilena estuvo conformada por un reducido número de universidades, donde solo dos eran estatales y seis eran privadas. En diciembre de 1980, bajo un régimen militar, se dictó un conjunto de decretos (tabla 1) que reemplazaron el modelo de provisión estatal existente, por uno regulado por el mercado (Zapata y Tejada, 2016; Arancibia y Trigueros, 2017).

*Tabla 1. Decretos por fuerza de ley (DFL)*

Decretos por fuerza de ley (DFL)	
1981	DFL 1 Universidades privadas
	DFL 2 Reestructuración universidades
	DFL 5 Institutos Profesionales no universitarios
	DFL 24 Centros de Formación Técnica

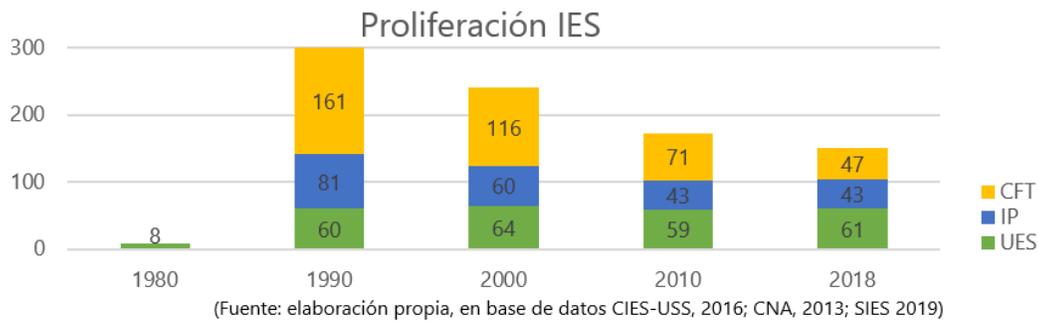
(Fuente: Elaboración propia, con datos de la Biblioteca del congreso nacional, 2010)

Estos decretos, denominados Decretos por Fuerza de Ley (DFL), promovieron la creación de las universidades privadas, sin fines de lucro, y de dos nuevos sectores, los institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT) (Zapata y Tejada, 2016; Arancibia y Trigueros, 2017).

Después de 1990, y tras la reinstalación de la democracia en nuestro país, la creación de instituciones de educación superior aumentó explosivamente, bajo un contexto de privatización desregulada y de creciente competencia (Zapata y Tejada, 2016).

De acuerdo a los datos (Figura 2), el sistema de educación superior chileno dió un salto insólito y equivalente al aumento en un 3800%, donde, pasó de 8 instituciones en 1980, a 300 instituciones en 1990. Décadas más tarde se redujo, pasando a 240 instituciones en el año 2000, a 173 el año 2010, y llegando a 151 instituciones al año 2018 (CIES-USS, 2016; CNA, 2013; SIES 2019).

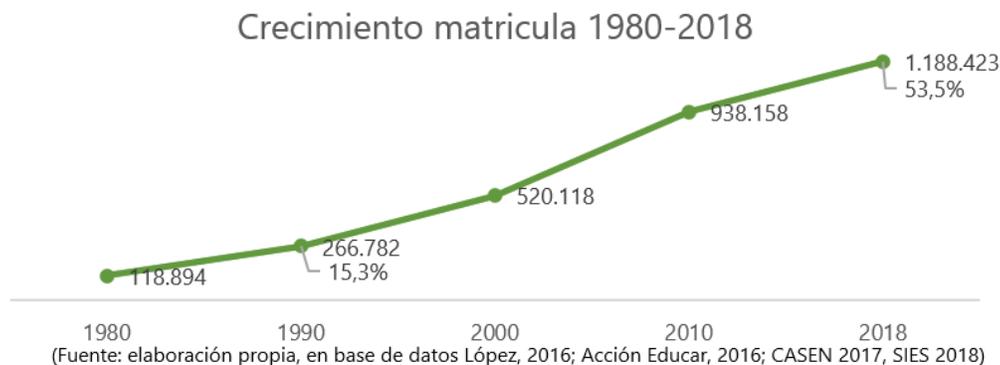
Figura 2. Proliferación IES.



En este proceso, la mayor variabilidad se observó en las nuevas instituciones de educación superior, entre las cuales, los CFT disminuyeron a un tercio de su número original, mientras que los IP se redujeron a la mitad. Las universidades, por su parte, mantuvieron un número relativamente constante desde 1980.

En relación al total de estudiantes matriculados (Figura 3), se observa un crecimiento constante y sostenido, donde, en términos netos, el sistema ha dado un salto de cobertura de un 15,3% en 1990, a un 53,5% el 2018 (López 2016; Acción Educar, 2016; CASEN, 2017).

Figura 3. Crecimiento matrícula 1980-2018.



Respecto a los factores que explican el crecimiento de la matrícula, se ha destacado la apertura de un mercado educativo con múltiples instituciones privadas; los cambios en las expectativas de desarrollo de las familias chilenas; la posibilidad de mejorar el bienestar social y económico a través de una carrera o profesión; y el requerimiento de nuevas herramientas para el mundo laboral actual (Matheu, et. al, 2018).

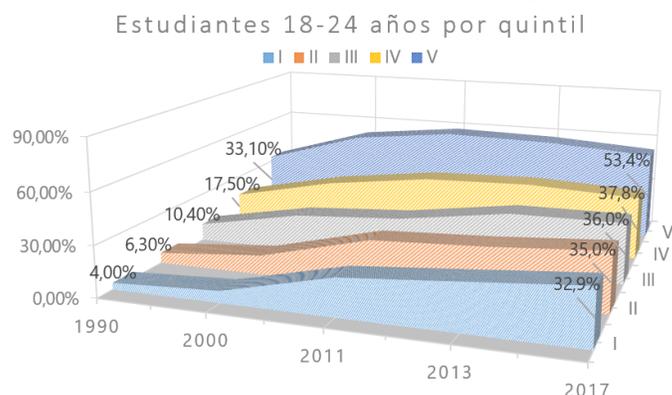
### Acceso y distribución de quintiles en la educación superior.

Consecuencia de estos elementos, diversos grupos sociales y que tradicionalmente eran excluidos de la educación superior, comenzaron a tener mayores oportunidades de acceso.

Por ejemplo, las y los integrantes de familias en los primeros dos quintiles; estudiantes con bajos puntajes en las pruebas de selección universitaria; personas con escaso capital cultural, recursos y tiempo; y, un 70% de estudiantes que son una primera generación en la familia que accede a una carrera (Donoso y Shiefelbein, 2007; Canales y De los Ríos, 2009; Arancibia y Trigueros, 2017).

Las estadísticas al respecto reflejan una creciente participación de todos los sectores socioeconómicos en la educación superior durante los últimos 30 años. Para la población entre 18 y 24 años (figura 4), durante el periodo 1990-2000, crece principalmente la participación de estudiantes en los quintiles III, IV y V. En el siguiente periodo, 2000-2011, mientras estos quintiles mantienen un aumento paulatino, crece significativamente la participación de las y los estudiantes de los primeros dos quintiles (Zapata y Tejada 2016; Acción Educar 2016; CASEN 2003-2017).

Figura 4. Estudiantes 18-24 años por quintil.



(Fuente: elaboración propia, en base de datos Acción Educar 2016, CASEN 2003-2017)

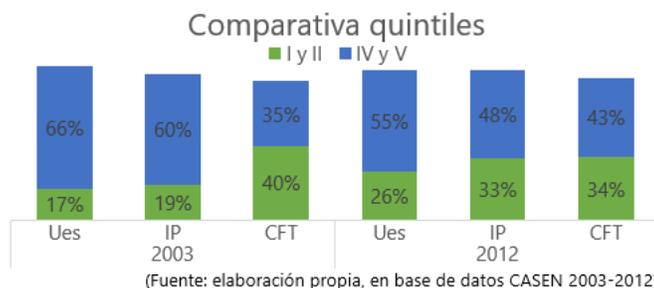
Considerando este periodo de 30 años, las y los estudiantes que provienen del quintil I, multiplicaron 8 veces su participación; del quintil II, aumentaron 6 veces su participación; del quintil III, aumentaron aprox. 3,5 veces; en el quintil IV, se duplicaron; y del quintil V multiplicaron 1,5 veces su participación.

De esta manera, en este nuevo periodo de la educación superior chilena, los sectores socioeconómicos de los primeros tres quintiles obtienen una mayor expansión, y en especial, los quintiles I y II.

Por contraparte, cabe puntualizar que, si bien existe un aumento, su distribución en la educación superior no ocurre de forma homogénea (Canales y De los Ríos, 2009).

En el año 2003, los estudiantes de los primeros dos quintiles accedieron a menos de un 20% de las matrículas en las Universidades e IP, a diferencia de los quintiles IV y V, que concentraron sobre el 60% de esta matrícula (figura 5). Para los CFT, esta relación se invirtió, donde, los quintiles I y II ocuparon un 40% del alumnado, mientras que los quintiles IV y V llegaron a un 35% (CASEN, 2003).

Figura 5. Comparativa quintiles.



Estos elementos demostraron que, si bien aumentó la participación de todos los sectores sociales en la educación superior, este acceso ha estado altamente condicionado por el sector socioeconómico desde el cual proviene el estudiante y por la institucionalidad a la cual -el sistema- les permite acceder.

Esta situación cambió discretamente en el año 2012, en donde, en el caso de la matrícula en la universidad, la participación de los primeros quintiles I-II alcanzó un 26%, en comparación con el 55% de los quintiles IV y V. Respecto a la situación en IP y CFT, se aproximaron un poco más, con coberturas promediadas del 33% y 45%, respectivamente (CASEN, 2012).

Sin perjuicio de lo anterior, la Universidad ha continuado como un espacio de concentración de matrículas de sectores altos, mientras que los IP y CFT, se han mantenido como espacios de concentración de matrícula de los sectores más vulnerados. Cabe destacar, en la mayoría de estos escenarios, se ha mantenido una subrepresentación de estos sectores.

Respecto de esta distribución entre universidades del consejo de rectores (CRUCH) y universidades privadas, los dos quintiles más desfavorecidos participan –respectivamente- un 27% y 16% de la matrícula, mientras que dos los quintiles más altos, conforman el 53% y 70% de estas instituciones. De acuerdo con esto, las universidades del CRUCH han aportado más favorablemente a la incorporación de los segmentos más vulnerables en la educación superior (OCDE, 2009, citado en Canales y De los Ríos, 2009).

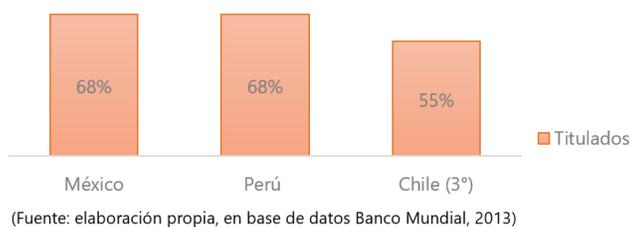
## Permanencia en la educación superior

A pesar de una mayor cobertura del sistema educativo, esto no se ha traducido en un aumento significativo en los niveles de titulación (Canales y De los Ríos, 2009; Rojas, 2019; Arancibia y Trigueros, 2017).

A nivel latinoamericano, un informe del Banco Mundial calificó como *decepcionante* el desempeño de la región, donde, casi la mitad de la población entre 25 y 29 años no había finalizado sus estudios (Banco Mundial, 2013).

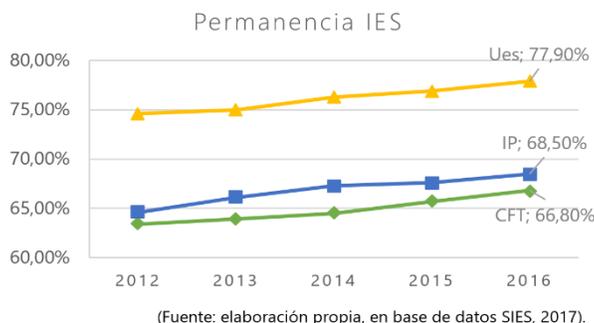
En este contexto, Chile aparece en el tercer lugar con un 55% de graduados, un 13% bajo los dos primeros lugares (México y Perú) y a un 5% del promedio de la región (Figura 6). En el caso de los restantes estudiantes en la población chilena, un 30% aún se mantiene matriculado, y un 15% desertó definitivamente (Banco Mundial, 2013).

Figura 6. Tasa titulación Latinoamérica. Primeros lugares.



Respecto de los niveles de retención dentro de una misma IES -durante el primer año-, entre los años 2012 y 2016 la retención promedio ha sido de un 72.4% a nivel país (figura 7). Desagregado por institución, aparece un 64.86% para los CFT, un 66.82% en IP y un 76.14% para universidades públicas y privadas.

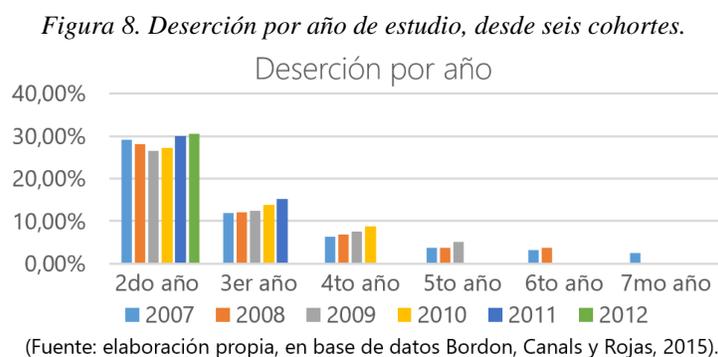
Figura 7. Permanencia IES.



Si bien, las universidades presentan una tasa de retención un 10% sobre los CFT e IP, en términos generales, todas las IES chilenas han aumentado en torno a un 5% (SIES, 2017).

Cabe considerar, y dada la distribución no-homogénea del sistema educativo chileno, que los CFT e IP no solo tienen una menor tasa de retención, sino también han concentrado la mayor parte de los estudiantes de los quintiles I y II, por lo que, no se podría descartar la incidencia de las variables socioeconómicas en estas estadísticas.

Considerando la permanencia desde la trayectoria académica del estudiante (figura 8), durante siete años de carrera en Chile (cohorte 2007-2012), se observan tasas de deserción decrecientes, con una principal concentración antes de iniciar el tercer año, que acumula hasta aproximadamente al 45% de la deserción de una misma cohorte, y que alcanza su 50% al inicio del cuarto o del quinto año.



Revisando cada nivel por separado, el inicio del segundo año registra la mayor tasa de deserción, hasta un 30%; le sigue el inicio del tercer año, con un 10%-15% de deserción; le sigue el cuarto año, con un 5%-9%; y el inicio del quinto año, con una tasa inferior al 5% (Bordon, Canals y Rojas, 2015).

Considerando estos antecedentes, los dos primeros años aparecen como los periodos más críticos para la permanencia de estudiantes, concentrando entre un 30% a un 45% de la deserción dentro de una misma cohorte.

### **Lineamientos de acción desde la política pública.**

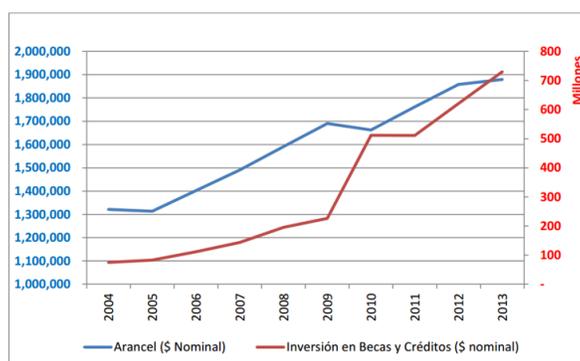
En el marco de la política pública, aparecen dos principales lineamientos para reafirmar estos procesos en la educación superior. Las primeras, son medidas orientadas hacia el financiamiento del arancel de las y los estudiantes, a través de becas y créditos para los estudiantes. Las segundas, son medidas orientadas hacia el fortalecimiento del acceso y acompañamiento en la educación superior, a través de distintos programas que, han sido

diseñados e implementado en universidades, y que posteriormente, han sido aplicados como parte de una política pública.

### Financiamiento

De acuerdo a los datos, se observa un fuerte aumento del gasto público mediante el financiamiento de Becas y Créditos para las y los estudiantes (figura 9), el cual, escaló desde \$75.046 millones al año 2004, a \$729.896 millones al 2013, multiplicándose 7,6 veces y en un plazo inferior a 10 años (Bordon, Canals y Rojas, 2015).

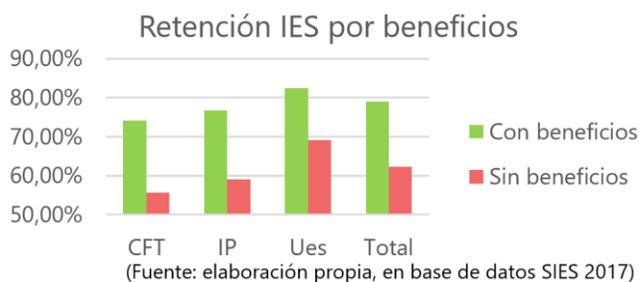
Figura 9. Aumento del gasto público en Becas y Créditos.



Fuente: (Bordon, Canals y Rojas, 2015).

Respecto de los alcances de estas medidas, estudios del SIES (2017) analizaron comparativamente la retención de estudiantes con beneficios económicos y sin beneficios (Figura 10), en donde, encontraron diferencias en las retenciones de ambos grupos, con un 79% para estudiantes con beneficios, y un 62,3% para estudiantes sin beneficios (figura 10). Esta diferencia a favor de los beneficios económicos se observa en todas las IES, presentando una mayor diferencia en CFT (18,4%), y luego, en IP (17,6%).

Figura 10. Retención de IES según beneficios del Estado.



Cabe destacar, estas instituciones son las mismas que aparecen con mayor concentración de estudiantes de los primeros dos quintiles, y con índices de retención más bajos que las universidades públicas y privadas.

Con estos antecedentes, se subraya la relevancia de los beneficios socioeconómicos del Estado, en especial, para la permanencia de las y los estudiantes que provienen de los sectores socioeconómicos más vulnerados.

#### Acceso y acompañamiento

En los últimos 20 años, resaltan distintas iniciativas de Universidades públicas para fortalecer el acceso y acompañamiento en la educación superior, tales como el Propedéutico de la USACH, Cupo SIPEE en la UCH y, posteriormente -de forma transversal- el programa PACE.

Una de las primeras iniciativas que destaca, y hasta el año 2004, es la bonificación de la Universidad de Santiago para las y los estudiantes del 15% superior de su generación, otorgándoles un 5% al su puntaje ponderado obtenido.

Tres años después, el 2007, en casa de estudios se implementó el primer Propedéutico, un programa dirigido a estudiantes de máximo rendimiento en su trayectoria escolar y de comunas de alto riesgo social. Sus seleccionados, accedieron a una beca para la totalidad de su carrera y a un programa de nivelación en el bachillerato de la universidad (Orellana y Moreno, 2015).

Bajo otra iniciativa, y desde el año 2010, la Universidad de Chile ha implementado el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), diseñado para dar un cupo en la educación superior a las y los estudiantes de los primeros tres quintiles y con resultados sobre los 600 puntos en la PSU (Williams, 2013).

Similar a esta iniciativa, el año 2011 la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica implementó el programa “Talento e Inclusión”, habilitando cupos supernumerarios al 10% de estudiantes que -según su ranking- quedaban en lista de espera. Cuatro años después, este programa se habilitó a todas las carreras de esta universidad (UNESCO, 2015).

Paralelo a estas iniciativas, surgieron propedéuticos en diversas universidades públicas y privadas en el país, tal como en la Universidad Silva Henríquez, en la Universidad Técnico Metropolitana, y así también, en universidades regionales (Williams, 2013)

Complementando este ciclo, y siete años después del primer propedéutico, se implementó lo que Francisco Gil denominaría el “propedéutico nacional” (Orellana y Moreno, 2015, p.8) y que tuvo por nombre oficial “Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior” (PACE), empleando sus bases y promoviendo la nivelación, preparación, y permanencia de estudiantes meritorios en sectores vulnerables para la educación superior (Frites, Castro, Vargas, 2015).

### Surgimiento del Programa PACE

El Programa PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior) se inauguró el 29 de mayo de 2014, con el propósito de restituir el derecho de acceso a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizando un cupo en la educación superior, junto a un proceso de acompañamiento a quienes cumplan con los criterios señalados por el Ministerio de Educación. (MINEDUC, 2018).

Actualmente, se organiza en dos niveles -secundaria y superior-, con 31 instituciones de educación superior y 572 establecimientos educacionales adscritos (MINEDUC, 2018).

En la etapa secundaria, cada IES adquiere la responsabilidad de acompañar un grupo de establecimientos educacionales, a través de un equipo de Preparación en la Enseñanza Media (PEM), buscando fortalecer las competencias y conocimientos de sus estudiantes para la continuación de sus estudios en la educación superior. Para este fin, se desarrollan actividades de apoyo -como talleres, conversatorios o apoyos en aula- para el conocimiento de habilidades y la elección de carrera (MINEDUC, 2018).

En la etapa de educación superior, cada IES adquiere la responsabilidad de acompañar a las y los estudiantes egresados de un establecimiento PACE, y que ingresaron a su institución. Este acompañamiento se realiza a través de un equipo de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) que busca fortalecer la mejora de la permanencia y progreso de las y los estudiantes PACE, a través de actividades de apoyo académico y psicoeducativo (MINEDUC, 2018).

Los estudiantes que acceden a un cupo del programa PACE, deben estar sobre el 5% de mejor nota en su establecimiento educacional, y cumplir con la asistencia mínima solicitada por el programa. Si el estudiante es beneficiado con este cupo, puede postular directamente a una carrera en una de las 31 IES participantes de este proceso.

Cabe señalar, no existe un perfil del estudiante del programa PACE, ya que los equipos de las 29 IES en convenio con el MINEDUC, trabajan con escuelas y comunidades educativas completas, cuyo fin es la formación de todos los estudiantes, y no solo de quienes acceden al cupo. Por ello, el estudiante que participa del PACE, si bien es reconocido como un talento académico desde el programa, no se caracteriza por poseer cualidades personales o individuales específicas, sino más bien, por pertenecer a escuelas adscritas al PACE (MINEDUC, 2018).

### **Costos y consecuencias de la deserción en la Educación Superior**

A nivel macro, de acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la deserción perjudica el desarrollo de capital humano y educativo necesario para la inserción laboral de personas afectadas por la pobreza (Arancibia y Trigueros, 2017).

Para el sistema nacional, en el año 2005, los costos de la deserción llegaban al 26% del gasto público en educación universitaria y al 10.2% del total del gasto total -público y privado- en este mismo sector (UNESCO, 2005, citado en Díaz, 2008).

Cifras más recientes, indican pérdidas económicas que promedian \$329 millones de dólares en el periodo 2012-2016 para las IES chilenas, desagregado en costos de US\$145 para universidades, US\$116 para IP y US\$68 para CFT (Aguirre, 2018)

Para las y los estudiantes, se destacan pérdidas sociales, emocionales y económicas. Quedan afectadas sus expectativas de estudio y desarrollo, así como también el futuro de sus familias. Además, tanto antes como después de la deserción, hay un proceso de agotamiento del estudiante, relacionado con el cuestionamiento de sus capacidades y la dificultad afectiva que implica la decisión del abandono universitario (González y Girón, 2005; Díaz, 2008).

A esto, se suma el proceso de endeudamiento familiar, que genera un daño importante a quienes pertenecen a los sectores más vulnerables y que no poseen beneficios económicos para el pago de la universidad (Díaz, 2008; Rodríguez y Gómez, 2015; Matheu, et. al, 2018).

## **Estudios de permanencia en educación superior**

Diversos autores coinciden en que los estudios de permanencia eran escasos hasta hace 10 años atrás, además estaban caracterizados principalmente por el empleo de metodologías cuantitativas, en la estimación y caracterización de la población desertora, y basados en estadísticas descriptivas del fenómeno (Himmel, 2002; Donoso y Shiefelbein, 2007; Díaz, 2008). Su análisis, por su parte, estuvo supeditado más a una cuestión de decisión individual, que como un problema multidimensional social y educativo (Rojas, 2009).

No obstante, durante la última década -de acuerdo a una revisión sistemática de Munizaga, Cifuentes y Beltrán (2018)- los estudios de permanencia aumentaron y proliferaron de forma significativa, caracterizándose por una diversidad de conceptos en torno a la permanencia, la deserción, el abandono, la retención y la evasión. De acuerdo a estos autores, la metodología cuantitativa continuó siendo el enfoque más utilizado para este tipo de estudios (68% de artículos), seguida por la investigación mixta (17% de artículos), y finalmente la investigación cualitativa (15% de artículos).

Visto desde la distribución geográfica de estos estudios, a nivel regional, aparece Colombia con la mayor cantidad de artículos (32), luego Chile (12) y Brasil (12), seguidos de Argentina (8), México (8), Cuba (3), Costa Rica (2), Perú (2), Puerto Rico (1) y finalmente Uruguay (1) (Munizaga, Cifuentes y Beltrán, 2018).

En el caso de Chile, las investigaciones se distribuyen entre artículos cuantitativos (7), cualitativos (4) y mixto (1). De estos, dos artículos investigan a jóvenes en su primer año (uno cuantitativo y otro mixto), los restantes artículos se basan en grupos de estudiantes con diversos niveles (Munizaga, Cifuentes y Beltrán, 2018).

### **Factores y variables implicadas**

Entre las variables que afectan a las y los estudiantes en su educación superior, diversos estudios reconocen un conjunto de factores combinados, de carácter sistémico, donde inciden académicos, socioeconómicos, individuales, institucionales, pedagógicos, psicosociales, afectivos, y vocacionales, los cuales, afectan no solo la permanencia, sino también su experiencia de la educación superior y los relatos que construyen acerca de si mismas/os y de su proceso (Díaz, 2008; Rojas, 2009; Williams, 2013; Álvarez y López, 2017).

Al respecto, Canales y De los Ríos (2009), desde una perspectiva cualitativa, realizaron entrevistas a jóvenes con una jornada laboral sobre 20 horas y pertenecientes a los dos primeros quintiles, para identificar qué factores inciden en la deserción en educación superior. Entre sus hallazgos, destacan cuatro factores: institucional, social, familiar y personal (Canales y De los Ríos, 2009).

Desde una perspectiva cualitativa y comprensiva, Williams (2013) realizó un análisis de discursos de un grupo de estudiantes que ingresan mediante programas de equidad a la universidad, para conocer como refieren a su propio proceso. Entre sus hallazgos, se observan trayectorias educativas altamente individualizadas, vivenciadas desde la soledad, del sentirse fuera de lugar, y en un contexto social diferente del que se proviene.

De La Torre (2013), desde una mirada cuantitativa, indaga relaciones entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes que ingresaron mediante un cupo de equidad. Entre sus resultados, destaca asociaciones entre variables individuales, sociales e institucionales, con el rendimiento académico. Al respecto, señala, que los estudiantes minoritarios o *no tradicionales*, tienen una “tendencia clara” (p.110) a un rendimiento académico menor que las y los *estudiantes tradicionales*.

Lizama (2013), desde una perspectiva cualitativa y bajo un enfoque biográfico, investigó las trayectorias de estudiantes que participan de un programa de acción afirmativa en la educación superior. Entre sus resultados, observa que las y los estudiantes “pueden llegar a sentirse menos capaces y marginados” (p.206), con poca valoración de su educación escolar, y vacíos de contenidos. Entre sus consideraciones, destaca la importancia de reconocer recursos en las y los estudiantes, el desarrollo de su agencia personal y el fortalecimiento de su capacidad para tomar decisiones.

Desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, Sobrero, Lara, Méndez y Suazo (2014) indagan la experiencia de integración a la universidad, de estudiantes que acceden mediante un programa de equidad. Entre sus resultados, las investigadoras destacan experiencias relevantes como, la vivencia de pertenecer a una primera generación familiar en la educación superior; actitudes críticas de las y los estudiantes hacia la formación en sus liceos de origen; la expresión de dificultades para socializar o pedir ayuda; sentimientos de soledad; y

dificultades horarias para participar de apoyos extras, como tutorías o programas de acompañamiento.

También desde una perspectiva cualitativa, y apoyados en un relato gráfico, Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara (2014) dan cuenta de experiencias comunes de las y los estudiantes que acceden a la Universidad mediante una vía de admisión especial. Entre sus hallazgos destacan que, aspectos como la pertenencia a la carrera y la participación, favorecen la inclusión de los estudiantes a sus carreras, y por contraparte, factores de su medio social, como el consumo de marcas con estatus (por ej. en vestimentas), el tipo de apellidos familiares, la formación escolar previa y los vínculos sociales desde secundaria, inciden negativamente en la inclusión de estudiantes, generando distanciamiento de su grupo local.

Rodríguez y Gómez (2015), desde una perspectiva cualitativa y basada en la teoría fundamentada, realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes que desertaron de la educación superior. Entre sus hallazgos, identificaron a cuatro causas que inciden en la permanencia en educación superior: institucional, económica, académica y afectiva.

Arancibia y Trigueros (2017), también desde una perspectiva cualitativa, entrevistaron a diez estudiantes desertores de programas vespertinos, buscando identificar factores que intervinieron en su decisión de abandono. Entre sus hallazgos destacan cuatro categorías: “condiciones y características personales y situacionales”, “imprevistos y circunstancias adversas”, “experiencias con la oferta institucional” y “capital y desempeño académico”.

Finalmente, y desde una perspectiva cuantitativa, Matheu (et. al, 2018), sistematizó antecedentes socioeducativos de 2741 estudiantes, en búsqueda de la construcción de un modelo predictivo de retención universitaria. Entre sus resultados, destaca el hallazgo de 17 variables que aumentan o disminuyen la probabilidad de permanencia, organizados en 3 grupos: “preparación académica previa”, “estrato socio económico” y “rasgos psicológicos o características familiares”.

### **Modelos teóricos acerca de la experiencia y permanencia en Educación Superior**

Diversos autores, refieren a la existencia de cinco enfoques o modelos para la comprensión de la experiencia y permanencia de las y los estudiantes en la educación superior, destacando entre estos, enfoques psicológicos, sociológicos, económicos, organizacional e interaccional

(Braxton, Johnson y Sullivan, 1997; Himmel, 2002; Donoso y Shiefelbein, 2007; Díaz, 2008).

Un modelo complementario, y con poca evidencia de desarrollo en nuestro país (Arancibia y Trigueros, 2018), es el modelo del Estudiante No-Tradicional (ENT), propuesto por Bean y Metzner (1985). Este modelo surge para explicar el proceso académico de estudiantes que, hasta ese periodo en la educación superior norteamericana, constituían grupos minoritarios y emergentes, cuyas características no coincidían con los grupos de estudiantes predominantes (*o tradicionales*) de su contexto social e histórico.

Para Bean y Metzner (1985), uno de los principales problemas de los modelos precedentes, y también así en los planteamientos de Tinto, es que son modelos pensados y diseñados en base a *estudiantes tradicionales*, cuyos contextos y condiciones de vida son muy diferentes a los grupos emergentes o *no tradicionales*. De acuerdo a Bean y Metzner, el *estudiantado tradicional* de los enfoques clásicos, corresponde a estudiantes que residen en el campus universitario, cuya jornada se distribuye entre actividades sociales y académicas, que no requieren trabajar para su sustento, y/o que no tienen responsabilidades familiares que les aleje de la universidad.

Por contraparte, de acuerdo a diversos autores, el grupo de estudiantes no-tradicionales ve condicionada su trayectoria en la educación superior por un conjunto de variables contextuales externas a la institución. Entre estas variables, factores como la edad de ingreso a la educación superior, el origen social, la compaginación de estudios y trabajo, un escaso tiempo libre disponible, una limitada integración institucional, desempeño de responsabilidades familiares, dificultades económicas, el constituir una primera generación universitaria, y además, la pertenencia a grupos sociales minoritarios, tales como mujeres con hijos, inmigrantes, origen en grupos étnicos, personas con movilidad reducida o con discapacidad (Bean y Metzner, 1985; Cabrera, Pérez y López, 2015; Sánchez-Gelabert y Elías, 2017).

Consecuencia de estos factores, las y los estudiantes no-tradicionales, priorizarían las situaciones de su vida externa a la universidad, en detrimento de sus actividades académicas, interactuando menos con la institución, con sus compañeros y con menor participación en las actividades extracurriculares (Cabrera, Pérez y López, 2015).

Una de las consecuencias más relevantes de este proceso, de acuerdo a sus investigadores, es un mayor desgaste en la universidad para las y los estudiantes no-tradicionales, en comparación con sus contrapartes “tradicionales” (Bean y Metzner, 1985).

### **Pregunta de investigación**

Considerando los elementos previamente descritos, entre ellos, una mayor concentración de la deserción en primer año; la subrepresentación de los primeros dos quintiles en la educación superior; la cualidad de la experiencia de las y los estudiantes que acceden mediante programas de equidad; y los múltiples factores sociales, económicos, personales y/o familiares que inciden en este proceso; a través de esta investigación, se buscará responder la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué situaciones y procesos afectan la experiencia de inserción a la educación superior en primer año, desde la voz de las y los estudiantes que acceden mediante un cupo PACE?*

Su relevancia, destaca la sistematización de información cualitativa sobre el proceso de inserción de los estudiantes chilenos, específicamente desde quienes acceden como primera generación a la educación superior. Se resalta también, la importancia de conocer estos procesos de inserción a la educación superior desde la voz y experiencia de sus mismos protagonistas.

Además, se espera colaborar con información de carácter cualitativo, en un ámbito educativo donde, de acuerdo a los estudios de permanencia, ha primado más cuantificación del fenómeno, que su comprensión o el conocimiento de sus distintas dimensiones.

Complementariamente, se destaca la importancia de realizar esta investigación en el marco de un programa PACE, ya que se especializa en el acompañamiento de estudiantes de los primeros dos quintiles, quienes, en su amplia mayoría, consisten en una primera generación en acceder a la educación superior.

Entre las limitantes de esta investigación, cabe mencionar, si bien se referirá y emplearán estudios en torno de la experiencia y factores que inciden en la permanencia en educación superior, su foco será específicamente la experiencia de estudiantes. Debido a los alcances de cualitativos de esta investigación, no se podrá determinar cuánto afectan o no la permanencia. Sin perjuicio de lo anterior, sus resultados podrán colaborar en estas investigaciones a futuro.

### **III. Objetivos**

#### **Objetivo General:**

*Comprender las situaciones y procesos que afectan la experiencia de inserción a la educación superior en primer año, desde la voz de las y los estudiantes que acceden mediante un cupo PACE.*

#### **Objetivos Específicos:**

*Identificar y describir las situaciones y procesos que caracterizan la experiencia de inserción de las y los estudiantes PACE en su primer año.*

*Analizar estas situaciones y procesos, en relación a cómo afectan la experiencia de inserción de las y los estudiantes PACE en su primer año.*

## IV. Marco Teórico

### Principales Modelos

Diversos autores refieren a la existencia de cinco enfoques o modelos para la comprensión de la continuidad de los estudiantes en educación superior, destacando entre estos, enfoques psicológicos, sociológicos, económicos, organizacional e interaccional (Braxton, Johnson y Sullivan, 1997; Himmel, 2002; Donoso y Shiefelbein, 2007; Díaz, 2008).

Además de estos, se destaca un enfoque que investiga los factores que inciden en la experiencia y permanencia del estudiante no tradicional (caracterizado como una primera generación en IES, tales como, minorías étnicas, personas discapacitadas o de origen social vulnerable), ya que sus cualidades no serían las mismas de los estudiantes con los cuales se desarrollaron los modelos anteriores (Bean y Metzgen, 1985; Sánchez-Gelabert y Elías, 2012). Considerando estos elementos, a continuación, se resumen las principales características de cada modelo:

#### Modelos Psicológicos

Enfatiza los rasgos de personalidad que diferencian a quienes concluyen sus estudios, de los que no lo hacen. El modelo de Fishbein y Ajzen (1975) es uno de los primeros representantes en este enfoque. De acuerdo a estos autores, las creencias, conductas previas, actitudes, y normas subjetivas, afectan la deserción del estudiante. De igual forma, el rendimiento académico previo influirá significativamente en el desempeño posterior del estudiante, al condicionar su autoconcepto, percepción, dificultad de estudios, metas y expectativas.

#### Modelos Sociológicos

Este modelo atribuye una mayor relevancia a los factores externos al sujeto. Su principal exponente es Spady (1970), quien sostiene que la deserción es resultado de la falta de integración de los estudiantes a su entorno académico. Incorpora a la familia, apoyo de pares y el compromiso institucional, como contextos de tensión para las y los estudiantes.

#### Modelos Económicos

De acuerdo a Himmel (2002), Donoso y Shiefelbein, y Díaz (2008), el estudiante evalúa su continuidad en la educación superior, en base a una estimación personal del costo-beneficio

que implica asistir a la universidad, contrastados con los subsidios o apoyos que cuenta para este proceso. Desde este modelo, resulta fundamental apoyar al estudiante para solventar los gastos asociados a los estudios superiores.

#### Modelo Organizacional

Bajo el modelo organizacional, el estudiante releva o destaca las cualidades organizacionales de su institución de educación superior, como sus características, servicios ofrecidos, calidad de la docencia y su experiencia en aula, como aspectos significativos para su continuidad (Braxton, Johnson y Sullivan, 1997).

#### Modelo Interaccional

Basado principalmente en la propuesta de Tinto (1975), explica la permanencia como un resultado entre el ajuste del estudiante y la institución, consecuente de experiencias académicas y sociales entre ellos. Un aspecto clave para este modelo, es la integración social y académica del estudiante a las actividades universitarias, sus experiencias previas, características individuales, las políticas y prácticas universitarias (Díaz, 2008).

#### Modelo del Estudiante No-tradicional (ENT)

Enfoques posteriores al trabajo de Tinto han adaptado su modelo a distintos tipos de estudiantes, con características que van más allá de un estudiante tradicional. Entre estos, se destaca el trabajo de Bean y Metzner (1985), quienes elaboraron un modelo basado en las variables de los estudiantes no-tradicionales (ENT) (Cabrera, Pérez y López, 2015).

Bean y Metzner abordan la permanencia desde una perspectiva medioambiental, considerando las condiciones y circunstancias personales que presentan los ENT, tales como, el escaso tiempo libre disponible, una limitada integración institucional, la existencia de responsabilidades familiares o laborales, y/o la falta de recursos financieros para cubrir sus costos de educación y de vida (Bean y Metzner, 1985, Arancibia y Trigueros, 2017).

A diferencia de los modelos de abandono universitario, que priorizan la integración social y académica de las y los estudiantes en la universidad (por ej., en el modelo de Tinto); por su parte, el modelo de Bean y Metzner, sobre los ENT, destaca sus experiencias en el entorno económico y social externo a la universidad, como las variables con mayor incidencia en sus resultados académicos (Cabrera, et. al, 2015).

Siguiendo esta misma línea, Sánchez-Gelabert y Elías (2012), señalan que los ENT postergan a un segundo plano los aspectos sociales de la universidad, interactúan menos con la institución y sus compañeros, participan menos de actividades extracurriculares o del campus, y dedican más tiempo a interacciones en el entorno externo no académico.

Respecto de la decisión de abandonar o continuar en la universidad de los ENT, esta, se ve influida por un conjunto de variables: características individuales del estudiante, variables psicológicas, académicas, institucionales y ambientales (Arancibia y Trigueros, 2017). De acuerdo a este modelo, la deserción se concretaría cuando los efectos negativos de los factores externos a la universidad -ej., problemas en el trabajo, o en la familia- no pueden ser contrarrestados por los soportes no-académicos de la institución -ej., flexibilidad horaria- (Sánchez-Gelabert y Elías, 2012; Cabrera, et. al, 2015).

Los ENT, a su vez estarían compuestos por distintos subgrupos, entre los cuales destacan: estudiantes de minorías étnicas o raciales, estudiantes que compatibilizan estudios y trabajo, mujeres embarazadas, jóvenes de determinada procedencia geográfica, con origen socioeconómico vulnerado, estudiantes de primera generación, personas con discapacidad y/o con cargas familiares (Ariño, Hernández, Llopis, Tejerina, & Navarro, 2008; González, 2010; Sánchez-Gelabert y Elías, 2017).

De acuerdo a los antecedentes presentados, esta investigación se guiará mediante la perspectiva del estudiante no tradicional, rescatando los postulados de Bean y Metzner (1985).

### **Contexto y estructura de modelo del Estudiante No Tradicional.**

El modelo del estudiante no tradicional (ENT), desarrollado por Bean y Metzner (1985), surge en un contexto histórico de transición en la educación superior estadounidense, donde, a partir de diversas transformaciones sociales, políticas y económicas de la época, surgió un aumento en el número de estudiantes que, hasta ese momento, se veían imposibilitados de acceder a estos espacios.

Respecto de este grupo, se identificaron aspectos en común, tales como, estudiantes de una primera generación familiar de estudios en la universidad, estudiantes no-residentes en sus campus universitarios, que compatibilizan su jornada de estudios con un trabajo remunerado, y/o que acceden a la educación superior con 25 años o más.

Un aspecto fundamental sobre el estudio del grupo no tradicional, de acuerdo a sus investigadores, es el hallazgo de un mayor desgaste en la universidad en comparación con sus contrapartes “tradicionales”.

#### Antecedentes históricos.

Según Bean y Metzner (1985), en su contexto (EEUU), diversos factores políticos, económicos, curriculares, institucionales y sociales contribuyeron al incremento dramático de los niveles de matrícula de los alumnos no-tradicionales, donde destacan:

- Aumento de matrículas disponibles en los colegios comunitarios (o institutos técnicos) desde 1960, los cuales, se enfocaron en conformar su alumnado casi exclusivamente por estudiantes no tradicionales (Riesman, 1981, citado en Bean y Metzner, 1985)
- Promoción de políticas educativas acerca del rol de la educación en su sociedad, como el Acta de Educación en Defensa Nacional de 1958 o el Acta de Educación Superior de 1965. Ambas establecieron a la educación como una forma de promover el bienestar general de la nación y del gobierno federal.
- Gran variedad de programas de ayuda financiera estatal, que buscaron proveer recursos para estudiantes sin posibilidad de financiar su educación superior.
- La caída de trabajadores en el sector obrero. En consecuencia, un gran número de jóvenes vio la posibilidad de elegir entre un trabajo común mal pagado, o un trabajo bien pagado pero en áreas especializadas del servicio profesional, técnico o de negocios.
- Cambio en el rol de las mujeres en la sociedad, que hasta mediados de siglo estuvo limitado a roles de trabajo tradicionales, como meseras, secretarias, el trabajo doméstico no pagado y el cuidado de los niños.
- Cambio en las expectativas de las parejas, quienes vieron posible la obtención de dos ingresos económicos mediante el trabajo remunerado del hombre y la mujer.

#### Concepto del Estudiante No-Tradicional.

De acuerdo a sus autores, no es fácil la definición del estudiante no-tradicional, ya que tienen distintas características, y además, pueden tener orígenes muy heterogéneos: urbanos o

rurales; ricos o pobres; blancos, negros o hispanos; hombres o mujeres; con o sin hijos; casados, solteros o divorciados.

Entre los factores que consideraron para su conceptualización - en el contexto norteamericano de los años 80´ - relevaron a estudiantes con 25 años o más, dado que optaron por la educación superior en una etapa avanzada de su vida; incluyeron también a estudiantes no residentes en sus campus de estudio, algo relativamente nuevo en su época, ya que alternaban su vida entre la casa y la Universidad (Chickering, 1974, citado en Bean y Metzner 1984); y consideraron también, a los estudiantes de programas de estudios cortos o de medio tiempo, ya que tienen menos horas en la universidad.

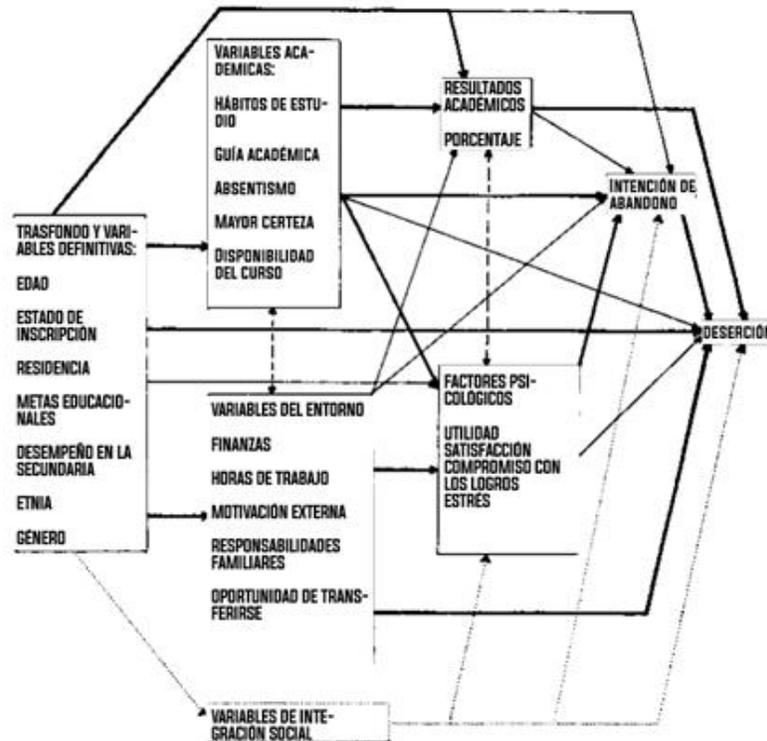
#### Estructura del modelo ENT

De acuerdo al proceso que vive el estudiantado no-tradicional, según Bean y Metzner (1985), se caracteriza por una mayor deserción que sus contrapartes tradicionales y un mayor desgaste psicológico. Para explicar esta situación, los autores refieren a la interacción de cuatro grupos de variables (trasfondo y variables determinantes; académicas; ambientales o de entorno; y de integración social), que inciden en cuatro procesos del estudiante (resultados académicos; factores psicológicos; intención de abandono; y deserción).

Su modelo se presenta como una red de variables (Figura 11), interrelacionadas entre sí, que dan cuenta del cómo las variables de la institucionalidad (asistencia, hábitos, acceso a cursos) y las externas a ésta (familia, finanzas, motivaciones, responsabilidades personales o trabajo), afectan directa o indirectamente la situación psicológica del estudiante, su tiempo disponible y sus resultados. En su conjunto, estas variables motivarían la decisión de desertar.

De acuerdo al esquema de Bean y Metzner, la decisión de abandonar se verá influenciada por factores psicológicos, variables de entorno y variables académicas; a su vez, estos factores psicológicos -como el desgaste estudiantil- se verán afectados por las variables académicas, variables de trasfondo y variables de entorno.

*Figura 11. Mapa de variables del ENT*



(Fuente: Bean y Metzner 1985).

#### Cuatro grupos de variables del modelo del ENT

Según Bean y Metzner (1985) las variables de trasfondo y variables determinantes, incluyen dos grupos de factores, por una parte, las responsabilidades asociadas a la edad, el número de cursos o créditos inscritos y la situación de vivienda (residencia en el campus, con familia, o arriendo); y por otra, las expectativas educacionales durante la vida, el desempeño académico en secundaria, la etnia, y el género del/a estudiante.

Las variables académicas refieren a factores como: las habilidades y hábitos de estudio (que repercuten en el tiempo dedicado al estudio); la valoración del apoyo académico; el ausentismo académico (que puede ser un indicio de responsabilidades personales o familiares); el grado de seguridad o certeza en sí mismas/os (asociado a una mayor persistencia); y las expectativas de los estudiantes para aprobar una carga horaria.

Las variables ambientales o de entorno considera aspectos como: las finanzas del estudiante (que expresa su capacidad o la de su familia para solventar los gastos asociados a la universidad); las horas de trabajo remunerado (que se traducen en desgaste para las y los estudiantes); motivación externa (que refiere al apoyo que reciben de personas ajenas a la

universidad); responsabilidades familiares (el cuidado de uno o más hijas o hijos); y la oportunidad de transferencia (que refiere a las expectativas de los estudiantes de poder transferirse entre universidades).

A estos elementos, se agregan las variables de integración social que indican la calidad de interacción con el entorno social. De acuerdo a los modelos de Spady (1970) y Tinto (1975) (citados en Bean y Metzner, 1985), las y los estudiantes con mayor capacidad de interacción con personas, tienen mejores posibilidades de permanecer en la institución.

#### Procesos o fenómenos explicados por el modelo del ENT.

Los resultados académicos, de acuerdo a Bean y Metzner, están en medio del proceso, son consecuencia de las variables descritas, y a su vez, son un factor que afecta los otros procesos del modelo (factores psicológicos, intención de abandono y deserción).

En este sentido, los bajos resultados académicos tensionarán la continuidad del estudiante, debido a que generarán expectativas de no cumplir las exigencias académicas mínimas de la institución, desencadenando estrés y/o temor de ser expulsados. Según los autores, es altamente probable que el estudiante renuncie antes de confirmar su expulsión.

Los factores psicológicos son entendidos de acuerdo al modelo, como resultado de las variables académicas y ambientales, y a su vez, participan de esta red afectando a los restantes procesos. En los factores psicológicos considerados, Bean y Metzner (1985), refieren al valor de utilidad futura de su profesión, el interés en los cursos inscritos y el desgaste personal.

De este punto, los autores destacan la cantidad de estrés que puede manejar un estudiante no, el cual estará tensionado por las responsabilidades externas, el control de los tiempos personales y el desarrollo de métodos de estudios eficaces.

Respecto del rol de la intención de abandono, Bean y Metzner (1985), refieren a las y los estudiantes que presentan expectativas de cambio de universidad y/o que demuestran un menor compromiso académico. Estos aspectos, de acuerdo a los investigadores, pueden derivar en actitudes de tomarse a la ligera su estudio, afectando su rendimiento.

En último lugar, y en convergencia de las distintas variables de este modelo, aparece la deserción como resultado del todo el proceso.

### Consideraciones teóricas del ENT, de acuerdo a Bean y Metzner.

Bean y Metzner (1985) destacan que, en gran parte de los estudios que revisaron en la construcción de su modelo, no lograron encontrar investigaciones guiadas por modelos teóricos.

Complementariamente, respecto de los estudios que, si emplean un modelo, señalan que se basan en el modelo de Tinto, el cual explica la deserción y desgaste en educación superior, pero desde la experiencia de estudiantes con residencia en los campus de sus instituciones universitarias, sin considerar la importancia de las variables del ambiente externo a la universidad.

Por tanto, ambos autores recomiendan el continuar la investigación en ENT con dos lineamientos: i) basándose en modelos teóricos, y ii) que incluya las variables del ambiente externo a la universidad.

### Consideraciones del modelo ENT para esta investigación

El modelo del estudiante no-tradicional, resulta relevante no sólo porque da cuenta de un conjunto de variables que inciden en la experiencia de los estudiantes, sino también, de la dinámica que tensiona esta experiencia, y que -en los casos más complejos- va socavando su continuidad en la educación superior.

Para efectos de esta investigación, y subrayando algunas fortalezas o virtudes del modelo del ENT de Bean y Metzner, en primer lugar, que es un modelo que integra e interrelaciona un conjunto de factores asociados no solo a la deserción o sus resultados académicos, sino también *a la experiencia que tienen las y los estudiantes en la universidad*, tal como, sus expectativas, su desgaste psicológico, y el rol de su vida externa durante sus estudios.

En segundo lugar, es también un modelo que ordena y prioriza estos factores, presentando secuencias a través de las cuales, por ejemplo, experiencias que pueden parecer lejanas (como hábitos o rendimiento académico en secundaria) si tienen la posibilidad de afectar la experiencia de los estudiantes, una vez que están cursando su educación superior.

Como tercer elemento, y el más destacable, es que el modelo del ENT se basa en un estudiantado heterogéneo, de diversos orígenes, que emerge en ese contexto histórico y que es contemporáneo a las transformaciones sociales y políticas de su sociedad. En

consecuencia, considera e incluye algunas de estas variables cotidianas, tales como, las tensiones entre su cotidianidad y la educación superior, el rol de su familia, sus vínculos fuera de la institución, su trabajo, sus experiencias previas en educación, sus metas, sus expectativas, la complejidades de su horario, y los distintos procesos que las y los afectan en su bienestar psicológico.

En suma, provee de recursos para pensar un modelo integral acerca del estudiantado, rescatando su contexto histórico, social y personal.

#### Desafíos del modelo ENT para el contexto chileno actual.

Sin perjuicio de lo indicado anteriormente, cabe considerar, el modelo del ENT es un modelo investigado y desarrollado en otra sociedad, con otra historia y, además, de otra década, lo cual, impide cualquier tipo de homologación con el contexto de educación superior chileno. Aunque se identifiquen semejanzas, son contextos históricos y políticos distintos.

Por tanto, y siguiendo las recomendaciones de Bean y Metzner, aquí, se abre un desafío para guiar la investigación en educación superior con modelos teóricos. Guiar y no un encuadrar. Guiar, porque son los sujetos, las colectividades locales y los procesos contextuales, quienes tienen la posibilidad de dotar de contenido a la teoría, y no al revés.

En este sentido, y para efectos de esta investigación, se rescata el modelo del estudiante no-tradicional, como un punto de apoyo para reflexionar acerca de la experiencia de inserción a la educación superior, en el marco de un colectivo de estudiantes adscritos a un programa PACE.

## V. Marco Metodológico

### Descripción y justificación del enfoque metodológico

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, el cual permite conocer los modos en que se realiza la vida de las personas, mediante la comunicación, la recolección de historias, de narrativas y la descripción de experiencias de otros. Entre sus principales características, destaca el interés por conocer la forma en que el mundo es comprendido, el interés por relevar la perspectiva de las y los participantes, y con especial énfasis, en sus sentidos y significados. Para su uso, la metodología cualitativa recolecta y analiza diversos materiales, como el estudio de caso, la experiencia personal, la entrevista, textos históricos y recursos visuales (Vasilachis, 2006).

Para Bergman y Coxon (2005) el proceso de investigación cualitativo puede ser dividido en cuatro partes: 1) la elaboración o planteamiento de una pregunta de investigación, en donde se enmarca un problema a indagar dentro de una tradición de investigación particular; 2) la recolección de datos, a través de la cual se resguarda la calidad de los datos y la consistencia del instrumento para recopilarlos; 3) el análisis de datos, que refiere a la tipología para ordenar, rotular y categorizar la información reunida; y 4) la interpretación, mediante la cual, se da sentido y validez a los datos.

Su diseño metodológico se basa en el modelo de teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2002a), el cual consiste en “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Corbin y Strauss, 2002a, p.13).

En el contexto de esta investigación, el enfoque cualitativo es empleado para el conocimiento y descripción de las situaciones y de procesos, que afectan la experiencia de inserción en primer año en educación superior, desde la voz de las y los estudiantes que acceden mediante un cupo PACE.

Respecto a la técnica de recolección de datos en el contexto de investigación, y en la cual, se planificó realizar entrevistas en profundidad, cabe destacar, que esto fue modificado por un análisis de entrevistas realizadas por terceros, debido a dos situaciones:

- Por una parte, en el contexto país, las y los estudiantes dejaron de asistir presencialmente a la educación superior, debido a la crisis social y política que ha

vivido Chile desde el año 2019 (y luego, extendido por la pandemia en todo el año 2020).

- Por otra parte, la misma institución a la cual se solicitó su autorización para realizar esta investigación, desde su iniciativa, ofreció un material de entrevistas en profundidad (audios, instrumentos y consentimientos) que realizaron con sus estudiantes PACE, en el marco de un proceso de sistematización y conocimiento de sus experiencias de inserción.

Considerando estos antecedentes, sumado al hecho que las entrevistas realizadas estaban en estrecha relación con los objetivos de esta investigación (*comprender las experiencias de estudiantes PACE en su primer año*), se tomó la decisión de emplear este material para el análisis cualitativo de este estudio.

### **Ética y confidencialidad de esta investigación.**

Para el análisis de estas entrevistas, se contó con la autorización y el consentimiento informado del representante del programa PACE y de la institución de educación superior que realizó estas entrevistas (su formato en apéndice A). Dado que este material pudiese exponer la situación de terceros (docentes, equipos y facultades), no se caracterizó esta institución, ni se realizó referencia a ningún elemento (nombres o lugares) que pudiesen generar algún tipo de asociación.

Respecto de las y los entrevistados, se contó con una copia de los consentimientos informados para el análisis de estas entrevistas (su formato en apéndice B).

Para el resguardo de la identidad de cada estudiante y de la institución, se han asignado nombres ficticios, y se han reemplazado todas las referencias a las personas nombradas, a los entrevistadores y a todo el centro de educación superior en donde se realizó.

En este marco, solo se conservaron los nombres de las carreras, ya que dan cuenta de la diversidad disciplinar del estudiantado y no refieren a ninguna institución en particular.

### **Técnica de recolección de información**

La técnica de recolección de datos empleada -y facilitada para esta investigación- fue la entrevista en profundidad. Esta técnica permite rescatar la emergencia de los puntos de vista de los sujetos entrevistados, indagando sus formas de expresar y sentir, e incluyendo

dimensiones más profundas como sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación (Gaínza, 2006).

Entre sus tipos, destaca la *entrevista en profundidad holística*, destinada a explorar o profundizar en temas generales; la *entrevista enfocada*, cuya finalidad es el abordaje de la experiencia de un sujeto en una situación o acontecimiento temporalmente delimitado; y la *historia de vida*, de carácter biográfico, para captar la vida y trayectoria del entrevistado (Gaínza, 2006).

El tipo de entrevista empleado fue de *profundidad de carácter holístico*, la cual facilitó indagar “de modo creciente un conjunto de temas (desde lo más amplio y general, a lo más específico y particular)” (Ispizúa y Olabuenaga, 1989, en Gaínza 2006). En este caso, ayudó a recolectar datos desde la generalidad de temáticas o procesos que afectan a las y los entrevistados en su proceso de inserción universitaria, hasta las situaciones y contextos en donde se manifiestan.

Respecto de los ejes o temas tratados en el proceso de entrevista, se consideró la experiencia previa de las y los estudiantes en su educación media, sus primeros días en la educación superior, su experiencia académica y subjetiva durante el primer año, sus actividades cotidianas, los roles que desempeñaron las personas de su entorno de estudio (compañeros, académicos y profesionales), y así también, las personas de su entorno en el hogar.

### **Diseño muestral**

Para el diseño muestral, se accedió a 52 entrevistas realizadas a las y los estudiantes de las cohortes 2019, 2018 y 2017. Estos datos fueron recolectados durante el segundo semestre del año 2019 (entre agosto y octubre).

*Tabla 2.*

<i>Cohorte</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Total</i>
<i>2017</i>	<i>11</i>	<i>6</i>	<i>17</i>
<i>2018</i>	<i>13</i>	<i>4</i>	<i>17</i>
<i>2019</i>	<i>14</i>	<i>4</i>	<i>18</i>
<i>Total</i>	<i>38</i>	<i>14</i>	<i>52</i>

En base a los antecedentes, al marco teórico y a los objetivos para esta investigación, se consideró una muestra de carácter intencionada y en base a los siguientes criterios de selección:

- Pertenecer a un primer año de educación superior: mediante este criterio se focaliza la investigación en una misma cohorte, se releva el grupo de estudiantes con una experiencia más reciente del primer año, y además, se prioriza el año académico que, según los antecedentes, concentra la mayor tasa de deserción.
- Pertenecer a los primeros dos quintiles y/o contar Gratuidad Universitaria: mediante este criterio, se focaliza en la experiencia de estudiantes del grupo social que más se ha expandido en los últimos 20 años en la educación superior chilena, y que -de acuerdo a los antecedentes-, son a quienes más les afectan las desigualdades sociales y económicas en su experiencia y permanencia. Esto coincide con las y los estudiantes no-tradicionales, quienes -en el contexto chileno- han sido marginados históricamente de la educación superior. Respecto a la Gratuidad Universitaria, consiste en un criterio complementario, debido que es un beneficio de arancel asignado a estudiantes del 60% de mayor vulnerabilidad en el contexto chileno (MINEDUC, 2020).
- Pertenecer a una primera generación familiar en educación superior: con este criterio, se focaliza en las y los estudiantes que no pertenecen a una continuidad o tradición familiar vinculada a estudios superiores, y que, por lo tanto, deben afrontar su inserción desde su experiencia inmediata, en base a sus propios recursos personales o subjetivos.
- Pertenecer a diversas carreras: a través de este criterio, se prioriza conocer los relatos de todas/os las y los estudiantes que cumplan con los criterios anteriores, sin excluir ninguna carrera o profesión.

En base a los criterios descritos, la muestra quedó conformada de la siguiente manera (tabla 3):

*Tabla 3.*

<i>Cohorte</i>	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>	<i>Total</i>
2019	10	2	12

En el grupo resultante, se observa una presencia mayoritaria de mujeres, y de solo dos hombres. Respecto de las carreras presentes en el grupo, se destaca la siguiente distribución: Obstetricia (1), Pedagogía En Educación Media (1), Veterinaria (1), Tecnología Médica (1), Ingeniería Comercial (1), Odontología (1), Pedagogía en Educación Básica (2), Ciencias Físicas (1), Terapia Ocupacional (1), Educación Parvularia (1), Trabajo Social (1).

### **Procedimiento de análisis**

Para el análisis de datos se implementó un proceso de codificación, entendido como el uso de etiquetas o membretes para asignar unidades de significado a la información descriptiva y compilada mediante la técnica de recolección de datos. Para ello, se asignan códigos a segmentos o frases, que son emitidas desde los sujetos investigados (Corbin y Strauss, 2002b).

Estos códigos son empleados para recuperar y organizar datos, mediante categorías que agrupan varios segmentos del texto y que pueden ser articuladas por el investigador para relacionarlas con una pregunta de investigación, hipótesis, constructo o tema (Miles y Huberman, 1994).

Para este procedimiento, se aplicaron los tres niveles señalados por Corbin y Strauss (2002a):

- Codificación abierta: proceso analítico mediante el cual se identifican conceptos y se descubren las propiedades y dimensiones de los datos. Se basa en la identificación de segmentos relevantes y elaboración de códigos.
- Codificación axial: proceso para relacionar las categorías y sus subcategorías, de acuerdo a sus dimensiones y propiedades. Se basa en la elaboración de categorías inclusivas con los códigos identificados.
- Codificación selectiva: proceso para integrar y refinar una teoría, en búsqueda de la *saturación teórica*, esto es, el encuentro de un punto en donde no surgen propiedades, dimensiones o relaciones nuevas durante el análisis. Se basa en la síntesis y la elaboración de un argumento central o principal.

## VI. Resultados

Como resultado del proceso de análisis cualitativo de las entrevistas, se consignaron 56 códigos, y a su vez, estos se organizaron en torno de 7 categorías cualitativas (tabla 4).

Tabla 4.

Categoría	Código
Categoría 1: Red de apoyo Institucional	1. "En media, PACE nos ayudaban a averiguar sobre trabajos y mallas curriculares".
	2. "Los profes siempre nos apoyaban en todo".
	3. "La orientación en mi colegio no es muy buena".
	4. Políticas institucionales de liceos que afectaron a sus estudiantes.
	5. Acompañamientos de PACE AES, etapa educación superior.
	6. Comunicación y reconocimiento de mentorías PACE AES.
	7. Identifica los acompañamientos en su facultad.
	8. Aproximaciones al uso de herramientas informáticas en la Universidad.
	9. Tensiones frente a movilizaciones en la Universidad.
Categoría 2: Experiencias y estrategias académicas.	1. Llegas a la universidad y te dicen "ya, en la media tuviste que ver todo esto".
	2. "En el colegio estudiabai un día antes de la prueba, acá mínimo, una semana antes".
	3. "Las primeras notas fueron terribles".
	4. "Me eché el curso porque daba prioridad a otras cosas".
	5. "Nunca supe cómo estudiar".
	6. "Mis compañeros tienen mejor base que yo".
	7. "Descargué un ramo porque sentí que no podía".
	8. "Tenía un poco de armas guardadas para pelear esa materia".
	9. "El primer semestre no sabía enfrentar los temas".
Categoría 3: Experiencia subjetiva y socioemocional	1. "Al principio no sentía confianza en mí".
	2. "El primer semestre fue muy estresante".
	3. "Cuando ya no quiero estudiar más, digo "ya, por algo entraste".
	4. "Me entristecía que no daba resultados todo el esfuerzo".
	5. Diversas perspectivas en torno a la discriminación en la Universidad.
	6. "Los compañeros te ayudan mucho".
	7. "Mis compañeros miran en menos".
	8. "Me cuesta socializar con las demás personas".
	9. "No converso temas personales con gente de la universidad".
	10. "Acá no encuentro alguien que me comente de PACE".
Categoría 4: Construcción de un proyecto de vida	1. "De chica quise esta carrera".
	2. Diversas expectativas de acceder a la Universidad.

	3. “Empecé a investigar más la carrera”.
	4. Experiencia o situaciones que la/o llevaron a elegir su carrera.
	5. Conocimiento de la malla curricular
	6. "Me siento más independiente".
	7. “Me imagino terminando la universidad en otra carrera”.
	8. Proyecciones como profesional
Categoría 5: Familia y la red de apoyo en el hogar.	1. Diversidad en la constitución familiar.
	2. “Mi grupo familiar son mis abuelos”.
	3. Tiene a su cuidado hija/o y/o hermana/o.
	4. “El apoyo de mi familia siempre lo tengo”.
	5. Cuenta con apoyo de su familia y/o cercanos.
	6. Conflicto con sus padres por no entender la dificultad de la universidad.
	7. Relación distante de figura materna o paterna.
	8. Otras situaciones que podrían afectar el clima familiar.
Categoría 6: Horarios y diversificación de actividades.	1. "La universidad me ha consumido mucho tiempo, antes realizaba muchas cosas".
	2. "El camino a mi casa era como de una hora o dos horas".
	3. "En la noche me acuesto muy tarde".
	4. Actividades que tiene en su tiempo libre.
	5. Trabaja en su tiempo libre.
	6. Distribuye su tiempo en labores de cuidado.
Categoría 7: Situación económica y material.	1. Diversidad de residencias durante el proceso de estudio.
	2. Dificultades asociadas a la vivienda de estudio.
	3. Gastos adicionales para estudiantes de sector interurbano y de regiones.
	4. “Echarse un ramo y la plata”.
	5. Busca otros medios para apoyar su financiamiento.
	6. Recibió apoyo de materiales por parte de compañeros o de la universidad.

La primera categoría, “*Red de apoyo Institucional Red de apoyo Institucional*”, resume las experiencias de apoyo presentes en el relato de las y los estudiantes. Estas experiencias se distribuyen en la etapa de educación media (en distintos liceos PACE), y en la etapa de educación superior (institución en donde se matriculó este grupo de estudiantes).

La segunda categoría, “*experiencias y estrategias académicas*”, recoge los relatos focalizados en el proceso de estudio personal, sus primeros resultados, junto a las explicaciones y significados que les dan.

En la tercera categoría, “*Experiencia subjetiva y socioemocional*”, se presentan las impresiones, sensaciones y experiencias que manifiestan las y los estudiantes de sí mismos, y en el contexto de su primer año universitario. Se da relevancia a sus vivencias subjetivas, emocionalidad, y las percepciones que tienen de su proceso personal e interpersonal. Respecto de esto último, se resumen algunas impresiones de sus pares y de su entorno social.

La cuarta categoría, “*Construcción de un proyecto de vida*”, resume las expectativas, metas y sueños personales referidos por los estudiantes, junto a las experiencias que les han motivado para continuar sus estudios en la educación superior.

Para la quinta categoría, “*Familia y red de apoyo en el hogar*”, se presentan algunos aspectos que comunican las y los estudiantes de su grupo familiar, tal como, quienes lo conforman, su diversidad, los apoyos que perciben dentro de su hogar y algunas situaciones que les afectan en su vida universitaria.

En torno de la sexta categoría, “*Horarios y diversificación de actividades*”, se subraya el cómo esta nueva etapa en la educación superior genera un impacto en la jornada de los estudiantes, con repercusiones directas en sus actividades libres y el tiempo de descanso. Cabe agregar, estas situaciones se ven acentuadas en estudiantes que desarrollan labores de cuidado y en quienes cuentan con un trabajo remunerado.

En la séptima categoría, “*Situación económica y material*”, se resumen los diversos contextos que deben afrontar las y los estudiantes para participar en la educación superior, las cuales comprometen traslados o gastos de vivienda, transporte interurbano o interregional, la preocupación por perder beneficios socioeconómicos y/o la búsqueda de nuevas fuentes de mantención.

### **Categoría 1 Red de apoyo Institucional**

De acuerdo al relato de las y los estudiantes, participaron de distintas acciones de acompañamientos tanto en su educación media y educación superior. Aparecen actores relevantes como: sus docentes secundarios, orientadores de la escuela, las y los profesionales talleristas PACE, sus académicos universitarios, y la diversidad de profesionales PACE y profesionales de acompañamiento en distintas facultades.

Si bien, todos estos actores conforman una misma red de acompañamiento para la transición e inserción a la educación superior, esta red es amplia, heterogénea y con matices: se compone de profesionales de diferentes comunidades educativas, con distintos procesos de apoyo, y con diversos equipos detrás, tanto de profesores como profesionales de acompañamiento PACE.

Considerando esta diversidad, se observan dos ejes principales: educación media y superior. El eje en educación media, está compuesto por los apoyos que destacan las y los estudiantes en esta etapa, resumidos en los primeros cuatro códigos de esta categoría, y referidos mediante algunas citas de sus experiencias de apoyo.

El segundo eje, educación superior, se compone también por los acompañamientos destacados por estudiantes, pero esta vez en su nueva etapa en la educación terciaria. Estos hallazgos, se resumen entre los códigos cinco al diez, y citan algunas de sus experiencias en los apoyos recibidos por académicos de la universidad y por profesionales del equipo PACE AES, tales como, tutorías, orientaciones, beneficios y mentorías.

### **1. "En media, PACE nos ayudaban a averiguar sobre trabajos y mallas curriculares".**

Uno de los elementos que aparecen en relación a los acompañamientos recibidos por las y los estudiantes en su educación media, son las actividades de juego, de socialización y de orientación vocacional desarrolladas por PACE PEM.

*“eran como más que nada en 3° y 4° medio eran como, como, puros juegos como sociabilizar con el curso que se lleve bien, cosas así y en 4° medio era como profundizar así como en las carreras que estaban en cada universidad”* (Lisette, Pedagogía En Educación Media).

*“iban a todos los cuartos medios daban las charlas, estas, nos hacían actividades, pero habían actividades los días sábados pero esas eran opcionales, se hacían en Graneros que era como una parte de la UMCE que estaba ahí entonces designaban como un bus y los niños que querían participar en los opcionales iban a la UMCE”* (Nicole, Terapia Ocupacional)

*“averiguar sobre que podías trabajar o que las mallas curriculares cosas así cómo ya ¿Qué aspecto de tu carrera? ¿En que puedes trabajar? O ¿En qué área se*

*especializa tu carrera? O si no tienes carrera ¿En qué área te gustaría especializarte? cosas así?* (Teresa, Veterinaria)

Este acompañamiento también aparece en la inscripción a la PSU y en proceso de postulación a la educación superior.

*“decían “ya mañana le toca al cuarto no sé qué” “ir a inscribirse para la PSU”, entonces íbamos todos... todo el curso iba a la sala de computación, llegábamos y había un profesor adelante y él nos iba guiando, primero “entran aquí, rellenen esto” y no ve que al principio cuando uno se está recién inscribiendo hay que colocar cuánto gana el papá la mamá todo eso, entonces aparte de profesor estaba el asistente social”* (Nicole, Terapia Ocupacional).

*“vino esta persona de PACE y para postular a todas estas cosas tuvimos dos días, entonces en esos dos días -junto a los papás, también los que podían llevar a los papás porque como pedían algunos datos como de sueldos y cosas así por los papás- y ahí hicimos todo la postulación y ella nos explicaba paso por paso”* (Josefa, Pedagogía en Educación Básica)

*“también nos ayudó a hacer las postulaciones, dijo “no, a esta universidad no, a esta tampoco...”, así, como que nos ayudaba a ver qué era la mejor opción.”* (Francisca, Educación Parvularia)

## **2. “Los profes siempre nos apoyaban en todo”.**

Destaca de manera significativa, los acompañamientos recibidos por parte de profesoras de la comunidad educativa local, en sus liceos de enseñanza media, en donde, además de motivar a sus estudiantes a continuar en la educación superior, generaron proceso de acompañamiento para guiar sus expectativas, decisiones y procedimientos institucionales.

*“Si, todos los profes, sobre todo los profes siempre nos apoyaban en todo nos daban muchos consejos, la orientadora también era súper movida para lo que quisiéramos nos orientaba, siempre nos estaba diciendo sobre las becas que se postulaba”* (Josefa, Pedagogía en Educación Básica).

Por otra parte, algunas participantes, comentan la relevancia que tuvo la orientación de su profesora quien las ayudó a proyectar sus estudios más allá de la educación técnica, valorando sus habilidades y sus posibilidades de acceder a la universidad.

*“segundo medio cuando ya quedaba poco, ella [la profesora] nos empezó a aconsejar mucho más de que las carreras técnicas no eran para nosotras, como que no era por desmerecerlo, pero que no nos quedáramos con eso y que siguiéramos estudiando porque teníamos la cabeza”* (Melisa, Obstetricia).

*“tenían mal visto los que se metían a humanidades.. ah humanista... porque dicen era muy difícil ingresar a la universidad por el colegio entonces de primera, como en segundo medio quería solamente una especialidad, pero después una profe me charlo y me dijo "ustedes tienen la posibilidad de salir adelante entonces no se desperdicien", (...) y nos ayudó a seguir en humanista y ahí siempre tuve el apoyo de mis profesores y mi familia”* (Camila, Tecnología Médica).

Destaca entre estos relatos la experiencia de Gloria, quien tuvo su hija en tercero medio y que recibió apoyo de su escuela y de su directora durante su embarazo. Este apoyo también se extendió a cuarto medio, cuando su hija -recién nacida- estuvo semanas hospitalizada en una unidad de cuidados intensivos:

*“la Estefi tenía como cuatro meses y yo no quería... no quería volver, y me negaba porque ya había salido de unidad básica y todo eso, pero ella seguía débil, seguía mal y yo me negué a entrar po. Pero siempre fui destacada por las notas, entonces la directora no me dejó no estudiar, y me empezaron a mandar trabajos (...) me dejaron cursarlo solamente con trabajos y pruebas libres”* (Gloria, Pedagogía en Educación Básica).

### **3. “La orientación en mi colegio no es muy buena”.**

El acompañamiento vocacional aparece como un punto de divergencias entre las experiencias relatadas, donde no todos los establecimientos y/o equipos PACE tuvieron una misma repercusión en sus estudiantes:

*“- ¿Y veían temas de orientación vocacional... que te gustaría estudiar o en qué universidad?”*

*- mmm no recuerdo mucho, pero creo que si en algún momento tocaron el tema de vocación” (Melisa, Obstetricia).*

*“la orientación en mi colegio no es muy buena, como que igual es como... como que lo que más dejan de lado, es la orientación vocacional, y siento que es lo más importante (...) Ahí me las ingenié yo...tengo a una [compañera] que salió de una carrera, tengo a otra que está a punto de salirse... entonces creo que es por la mala orientación, porque no todas tienen... Por ejemplo, yo tuve la facilidad de tener hermanas que estaban en la U, pero todos mis compañeros no tenían hermanas que estaban en la U” (Francisca, Educación Parvularia).*

De acuerdo a lo que indica Francisca, ante su molestia por el poco apoyo vocacional, se apoyó en sí misma y en la guía de su familia, en contraste a sus compañeros, a quienes no contaban con esta guía.

Por otra parte, también aparece la experiencia de Camila, quien tampoco encontró mayor presencia de un apoyo vocacional.

*“- Ya... y en el colegio aparte de PACE ¿Tuvieron como acompañamiento más de orientación vocacional?*

*- Mmm... no hubo mucho, por lo que yo recuerde eh no hubo mucho acompañamiento*

*- ¿Hay alguna orientadora, algún psicólogo, alguien en el colegio que las apoyara en el colegio que las apoyara con esa información?*

*- Había un psicólogo pero que... Mmm como que no te ayudaba a encontrar la vocación, yo sé que era para otro tema” (Camila, Tecnología Médica).*

Entre estas apreciaciones, también hay referencias directas al acompañamiento vocacional de algunos equipos PACE en educación media.

*“- ¿Y tus otras compañeras (...) participaban en estas reuniones del PACE?*

*- Ee es que a nadie le gustaba ir la verdad*

*- ¿A nadie le gustaba ir?*

*- No no les gustaba ir*

- *¿Ya y tampoco supiste si alguna vez le explicaron qué hacer con las mallas?*

- *No no no, no hubo ninguno de esos temas, solo sé que la actividad que yo fui y que mi amigas iban, y fueron como tres veces y después se aburrieron porque era como lo mismo, elegir una carrera y ponerla en orden de preferencia, o como que te gusta como ir asociando algunas carreras, y eso, pero así como todo teórico, escribir lo que te gusta, pero nada práctico, nada didáctico, no llamó la atención y nadie quería ir po” (Gloria, Pedagogía en Educación Básica)*

#### **4. Políticas institucionales de liceos que afectaron a sus estudiantes.**

Entre los relatos, también aparecen observaciones o críticas a distintas prácticas institucionales dentro de las escuelas, que afectaron a sus estudiantes en esta etapa. Uno de estos aspectos se relaciona con la disponibilidad de cursos esenciales para la PSU y la educación superior, los cuales no estaban garantizados a todos los estudiantes, sino que sujetos a una demanda de inscripción.

*“el año que yo estuve nadie eligió física, o como 10 personas, entonces a ese curso no le hicieron... y la idea es que esos niños eligieran como otra especialidad, entonces ese curso no se hace, pero a veces, por ejemplo, el año pasado creo, o este año, física tuvo muchos más alumnos entonces hicieron ese científico de física” (Nicole, Terapia Ocupacional)*

También refieren a la rotación y ausencia de profesores en asignaturas claves en sus liceos, tales como física, matemáticas y química.

*“- física solo tuve en cuarto medio, porque los años anteriores no tenía, no había profe (...) en primero medio había profe y después se fue, porque igual era lejos y casi la mayoría no eran de Til Til, así que después vino otro profe y se fue. Una vez tuvimos 3 profes de matemáticas distintos, no tuvimos matemáticas bien.*

- *¿Eso fue en tercero o cuarto?*

*Fue toda la media (...) a mi parecer no tenían como un programa bien definido, nos enseñaban una cosa acá, después otra acá, y otra acá, y era así como, no sé. Después de un año no tuvimos química y cuarto medio tuvimos química y matemática” (Melisa, Obstetricia).*

Otro elemento que también aparece, es la separación de estudiantes en cursos distintos, de acuerdo a su rendimiento.

*“si quedaron varios compañeros míos, porque yo era como del A, porque separan los liceos como por nivel, y me carga eso porque como que todos nos tenían mala porque “el A los mejores”, que no sé que, “el F son los repitentes” y ya me carga que hagan eso (...) La cosa es que nos separaban y como que todo el A quedo con PACE y decían “ah, el A tiene prioridad” y no sé qué, pero quedamos bastantes”* (Gloria, Pedagogía en Educación Básica)

Esto, no solo implicó la construcción de estereotipos entre estudiantes, sino también el prejuicio de que los otros cursos tendrían menos posibilidades de acceder al cupo PACE para la universidad, replicando, en consecuencia, las desigualdades del sistema educativo, pero esta vez, dentro de la misma escuela y a pesar de la presencia de este programa.

##### **5. Acompañamientos de PACE AES, etapa educación superior.**

Posterior al momento de matrícula, ya en la universidad, en las entrevistas aparecen mencionados distintos dispositivos de acompañamientos para los estudiantes. Por ejemplo, Julian refiere al proceso de inducción universitaria y las tutorías PACE:

*“era como una inducción universitaria, y nos daban como consejos y charlas, y cómo organizar el tiempo, y cómo estudiar y eso (...) me llamaban para tomar tutorías”* (Julian, Ciencias Físicas)

Respecto a las tutorías, también se menciona su estructura de trabajo, organizadas desde conocimientos básicos y mediante un diálogo en torno a la materia:

*“ese día nos juntábamos y las primeras dos horas hacíamos álgebra, entonces no sé, empezaba así, de lo básico, y si tenía preguntas y cosas así, yo se las hacía y él cómo trataba de responder”* (Lisette, Pedagogía En Educación Media).

Conjuntamente, por ejemplo, estudiantes comentan sus apreciaciones sobre estos espacios y los resultados de este acompañamiento:

*“Ella fue la única que me ayudó en todo, si ella no me lo hubiese dicho, yo me hubiese echado esos 3, 4 ramos”* (Ana, Trabajo Social)

*“que alguien que entre por PACE y que entre con una pésima base, que pida desde ya tutores y que, si encuentran un error, de que no está entendiendo, también poner tutores, porque siento que es la única manera... y el estudio propio”* (Melisa, Obstetricia).

En el caso de Melisa, además, enfatiza el rol de la tutoría PACE como un aspecto clave para aprender en la universidad.

## **6. Comunicación y reconocimiento de mentorías PACE AES.**

La mentoría académica -un docente de la universidad que guía a sus estudiantes- es otro espacio de acompañamiento del Programa PACE, que aparece mencionado en las experiencias, no obstante, con matices en su rol y alcances. Por una parte, no son pocos los estudiantes que no identifican a esta figura institucional o que no la conocen. Por otra parte, aparecen estudiantes que refieren a la mentoría como un actor fundamental en su proceso de inserción.

Entre algunos elementos destacados sobre las mentorías PACE, surgen relatos de estudiantes que no conocen este espacio:

*“- ¿Tienes mentor o mentora? ¿Sabes lo que es eso?*

*- Mmm... no”* (Teresa, Veterinaria)

*“- Y, ¿te contactó tu mentor?*

*- sí (...) pero como que tuvimos tres clases solamente, porque como que no compatibilizamos con los horarios”* (Lisette, Pedagogía En Educación Media)..

*“Aaah si esa mi mentora, fue con la que hablé ese día aquí en la misma facultad, pero no me acuerdo el nombre porque solo fue esa vez (...) nunca más nos contactamos”* (Josefa, Pedagogía en Educación Básica).

Desde el grupo de estudiantes que conocieron este espacio de apoyo, lo indican como una ayuda para recordar la eliminación de cursos y/o apoyarlas con implementos en la universidad.

*“hicieron una reunión que nos contaron que por cualquier cosa nos contactáramos. Incluso creo que hicieron un WhatsApp en donde están ellas y mandan, mandaron,*

*así como si una quiere botar ramos y que papeles debíamos presentar” (Melisa, Obstetricia)*

*“Si, ahí fue cuando hablamos y como que me estaba apoyando de que no me complicara y que siguiera que estudiara hasta que de verdad entendiera, igual ella me apoyo mucho porque en temas de implementos ella estaba encargada de los casilleros, entonces ahí muchos alumnos dejaban los implementos que no iban a usar, entonces ella igual me dio implementos y todo eso” (Andrea, Odontología)*

### **7. Identifica acompañamientos en su facultad.**

Además de los acompañamientos mencionados, también aparecen ayudas disponibles en sus respectivas facultades y en distintas áreas, algunas relacionadas con apoyar contenidos, otras facilitar materiales, otras como una figura de comunicación, y también como apoyo en caso de no tener para comer, o de derivaciones al psicólogo.

*“hacían clases de biología, de física, de química y matemáticas, y eso ayudó bastante antes de entrar porque igual te preparaban” (Melisa, Obstetricia)*

*“uno que es de primer año, tiene como una madrina de la misma carrera, entonces ellas nos daban materiales y todo eso” (Nicole, Terapia Ocupacional).*

*“Fui a hablar con la asistente social y ella fue la que me dieron vales de comida y me dijo que fuera al psicólogo porque no me veía bien” (Ana, Trabajo Social).*

### **8. Aproximaciones al uso de herramientas informáticas en la Universidad.**

Resaltan actitudes de las y los estudiantes frente al uso de herramientas informáticas de su institución de educación superior, por ejemplo, en lo que respecta al uso del correo electrónico y la plataforma web.

*“Que de hecho siempre reviso el correo, pero no, no los contesto” (Josefa, Pedagogía en Educación Básica).*

*“me mandan correos y no leo los correos (...) Entonces como que nunca miro ese correo, por eso me pierdo de muchas cosas” (Francisca, Educación Parvularia).*

Estos elementos permiten preguntarse cuán familiarizados están los estudiantes con el uso del correo electrónico, o acaso, de sí comprenden su relevancia como un medio de

comunicación formal e institucional. Además, permite pensar que tan factibles les puede ser el sostener una comunicación por correo electrónico, y con todas las formalidades que implica este canal de comunicación.

Otra herramienta informática dispuesta en la Universidad, son sus plataformas online para la toma de cursos. Respecto de estos, aparece una situación de una estudiante que no comprende cómo se usa y que, debido a esta situación, no inscribió cursos.

*“No me inscribí a los cursos, no los seleccioné, pensé que iban a ser automáticos como la toma de ramos, pero yo no los seleccioné, entonces no aparezco en un curso” (Ana, Trabajo Social).*

Estos elementos, dan cuenta que el uso de las plataformas o herramientas virtuales no necesariamente será algo automático. En estos casos, incluso, podrían ser una barrera de comunicación de los estudiantes y su facultad.

## **9. Tensiones frente a movilizaciones en la Universidad.**

Las movilizaciones, como paros, tomas y marchas, también se presentan con matices entre los entrevistados, por ejemplo, como una experiencia de aprendizaje, y así también, como algo que interrumpe sus estudios.

*“decía ¡Ay que mierda! Jajaja ¿Por qué marchan? ¿Por qué van a hacer desorden? Y ahora entiendo, todas esas cosas las entiendo ahora (...) yo tenía hartos compañeros que tenían experiencia, entonces sabían, conocen de las movilizaciones, se criaron con esas cosas, con otra mente, yo no po, si el liceo los técnicos no muestran nada de eso, como que fuimos los pollitos a la deriva nosotros los que salimos de técnico” (Ana, Trabajo Social).*

*“Como el hecho de los paros... Como que me cargan... O sea, no me cargan, sí sé que es una universidad que se va harto a paro, pero como que no me gusta mucho, porque pierdo el hilo (...) me dan cosita tantas cosas que pasan en las marchas... Igual me hubiera gustado participar” (Francisca, Educación Parvularia).*

Considerando lo señalado por Ana y Francisca, las movilizaciones no solo posicionan al estudiante frente a un debate local o una situación del país, sino también los interpela a ellos mismos en relación a sus experiencias anteriores y sus premisas personales. ¿Cuánto cambia

su concepto de una marcha, una vez dentro de la universidad? ¿Cómo resuelven su intención de participar de un paro, y/o de seguir estudiando sin perder “el hilo”?

Las movilizaciones constituyen una experiencia que remueven esquemas, preconcepciones de la universidad y de su propio sistema de estudios, llevando a las y los jóvenes, a repensar su ejercicio cotidiano como estudiantes y como ciudadanos.

### **Categoría 2: Experiencias y estrategias académicas.**

Entre los diversos relatos de las y los estudiantes, aparecen recurrentemente, sus experiencias y estrategias de estudio durante los primeros meses. Estos relatos, dan cuenta de constantes comparaciones que realizan entre sus prácticas de estudio en sus establecimientos de origen, y su aplicación en la educación superior.

Sus impresiones de este proceso, no son del todo gratificantes. Están empañadas por rupturas de expectativas y por frustraciones. Se expresan críticos, tanto de la formación en sus establecimientos de origen, como del colectivo docente-universitario que les recibe, y además, de sus propias estrategias para abordar este cambio.

Por contraparte, a través de estas mismas experiencias, también dan cuenta de sus progresos en su primer año en la universidad: logran reafirmarse en sus estudios y desarrollan un sentido de autosuperación. Para alcanzarlo, diversifican sus estrategias para adaptarse a la universidad, aprenden a evaluar la carga académica de sus cursos e implementan nuevos métodos de estudios.

Para profundizar estos aspectos, entre los códigos 1 al 3 se resumen las experiencias iniciales de los estudiantes en su ámbito académico. Entre los códigos 4 al 6, se citan los relatos a través de los cuales se explican este proceso. Complementariamente, entre los códigos 7 al 9, se resumen las estrategias y aprendizajes que han desplegado para abordar estas situaciones.

#### **1. Llegas a la universidad y te dicen “ya, en la media tuviste que ver todo esto”.**

Las y los estudiantes se expresan incómodos ante actitudes o frases de sus docentes, a través de las cuales, dan por hecho o como un “deber” del estudiante, que hayan adquirido conocimientos mínimos de la disciplina:

*“en las primeras pruebas me fue pésimo, así por ejemplo yo no sabía nada y como que los profes dicen “no, si esto lo vieron en la enseñanza media” (...) en álgebra, lo primero que vieron fueron lo de seno, coseno, y yo no sabía nada, y decían “no, si eso es fácil”, y yo le iba a preguntar al profesor y decía “no, si eso tendrían que haberlo visto... está como en el currículum” (Lisette, Pedagogía En Educación Media).*

La justificación para esta actitud, estaría vinculada con las expectativas que tienen los docentes de los aprendizajes esperados en educación media, y su concepto del currículum escolar.

*“Y aquí llegas a la universidad te dicen “ya en la media tuviste que ver todo esto”, no ven el tema de que no hubo profe, de que quizás no tuviste la clase” (Melisa, Obstetricia).*

De acuerdo a lo que mencionan, esta expectativa del docente universitario acerca del currículum escolar, no se condice con las condiciones de aprendizajes que realmente tuvieron algunos estudiantes *“no hubo profe”*, o con los contenidos que efectivamente tuvieron *“lo primero que vieron fue seno, coseno y yo no sabía nada”*.

*“llegue acá con muy mala base, entonces los profes igual hacían como “noo, esto ya debieron de verlo en kínder”, entonces no le daban la profundidad que quizás a un alumno que entró con mala base” (Camila, Tecnología Médica).*

Esta actitud no es neutra ni nociva para sus estudiantes, tiene consecuencias que les afectan, ya que se ven obligados a realizar sus primeras evaluaciones debiendo entender y aprender un conjunto de contenidos, los cuales, no son explicados ni en su educación media, ni en su educación superior:

*“en las primeras pruebas me fue pésimo, así por ejemplo yo no sabía nada” (Lisette, Pedagogía En Educación Media)..*

*“mi profe, que era de práctico de química (...) hay días en los que él tenía que enseñarnos y hacer las actividades...pero como súper así, como que “ah ustedes ya saben esto” (Andrea, Odontología).*

*“no me gusta, como que hayan metido a todos los estudiantes al mismo saco, de que todos tenían la misma base, de que “todos” deben saber esto”* (Melisa, Obstetricia)

Junto a lo anterior, esta actitud cierra posibilidades de las y los estudiantes para contar con sus docentes o que les enseñen estos contenidos, por otra parte, genera distancia con sus estudiantes, ya que sus dudas no son recibidas por sus profesores de cátedra, y además, les genera malestar, debido a que se invisibiliza la diversidad de trayectorias formativas.

## **2. “En el colegio estudiabai un día antes de la prueba, acá mínimo, una semana antes”.**

Otro aspecto que aparece con fuerza en el relato de las y los estudiantes, es el cambio en la exigencia e intensidad del estudio en la educación superior, lo cual, comparan con su etapa secundaria.

*“en el liceo (...) no tenía que estudiar tanto”* (Andrea, Odontología)

*“uno estando ahí en el colegio le beneficia, pero no, está mal (...) nunca tuve exigencia, nunca fue difícil sacarme buena nota”* (Josefa, Pedagogía en Educación Básica)

*“teníamos prueba todos los días, entonces todos los días tenías que estudiar y allá en el colegio no po, tu estudiabai como antes de la prueba, pero acá una semana mínimo tení que prepararte”* (Camila, Tecnología Médica)

Este cambio, que supera las expectativas que las estudiantes tenían de la exigencia en educación superior, conlleva una importante sensación de malestar,

*“me sentí como mal porque me costaba mucho como aprender de esa forma como volver a todo de nuevo y volver comprender la forma que explican los profesores”* (Lisette, Pedagogía En Educación Media).

*“Fue muy difícil porque yo nunca estudié en el liceo, nunca pesqué un cuaderno y sentarme a estudiar, no lo hice, y ahí llegar y si o si tienes que tener un plan de estudio, planificarte, yo no planificaba en nada, no sabía qué hacer, era todo muy estresante (...) en la media tenía biología y tenía química, pero siento que la química en comparación con lo que te piden acá no era nada, era como muy básica”* (Melisa, Obstetricia)

*“en el colegio nunca me formé el hábito del estudio, entonces yo iba a las clases, después en la prueba con lo que me acordaba de la clase, y con eso me servía, tenía bastante buenos resultados, diferente de ahora. De hecho, por eso mismo me eché química (...) no me acordaba con exactitud la materia, sino me acordaba muy general las cosas”* (Teresa, Veterinaria).

Este cambio también tiene costos, ya que hay un mayor cansancio, estrés, y eventualmente, la reprobación de asignaturas que las y los estudiantes no supieron abordar con claridad al inicio del curso.

### **3. "Las primeras notas fueron terribles".**

Respecto a sus impresiones de sus primeras notas, algunas estudiantes expresan sorpresa, ya que son resultados que nunca tuvieron en secundaria.

*“un 1,5 en física, oh en el primer control, me quería morir cuando vi la nota. No estaba acostumbrada, yo creo que muchas personas cuando ven ese cambio como que se ponen a llorar, y a mi me daba risa, cómo que aún no me la creo (...) uff en el liceo era puros seis, puros siete, no bajaba del 6,5, y aquí eran los 1.0, los 3.0, y ya con 4.0 ya estabas feliz”* (Melisa, Obstetricia).

Junto a la sorpresa, también expresan desconcierto, ya que, a pesar del estudio y esfuerzo dedicado, obtuvieron calificaciones muy bajas,

*“los otros profesores apoyaban, me daban material de estudio, pero yo estudiaba, pero no sé, después un 2 o 3 entonces no sé, para los exámenes igual estudié harto y me saque un 3 entonces”* (Lisette, Pedagogía En Educación Media).

Las estudiantes expresan como “terrible” este proceso, el cual va acompañado por sensaciones de pena y tristeza.

*“las primeras notas las enfrenté... no sé, fueron terribles, siempre me dijeron "no, en la u vai a tener menos notas" entonces por esa parte no impactó mucho, pero igual, si me entristecía al ver que no daba resultados por todo el esfuerzo que yo le estaba poniendo... entonces fue terrible”* (Camila, Tecnología Médica).

*“yo siempre como que me alenté "noo yo voy a poder, yo voy a poder", venía acá y naa "si yo voy a poder", entonces cuando me di cuenta que no iba a poder, como que fue muy penoso para mi entonces la pasé súper mal”* (Nicole, Terapia Ocupacional).

#### **4. “Me eché el curso porque daba prioridad a otras cosas”.**

Respecto a la reprobación de cursos, algunas estudiantes realizan una autocrítica y explican que la reprobación de debe a que, son cursos que no les dieron importancia y que se tomaron “a la ligera”,

*“es que era un ramo fácil, entonces como que nunca le tome mucha importancia, y ya después, cuando llegó la instancia de los exámenes, sentí que lo iba a pasar porque no me iba mal po, pero estaba difícil”* (Nicole, Terapia Ocupacional).

*“sume mal y valía como cierto puntaje, entonces como que no alcance el 4 y me lo eché (...) lo tomé muy a la ligera y ahora recién me estoy dando cuenta que no es así, como yo pensaba, sino que igual es más difícil y me exige cierta como disciplina que no tengo”* (Teresa, Veterinaria).

Entre estas observaciones, se repite la idea de “difícil”, dando a entender nuevamente que sus expectativas de la dificultad de los cursos, no coinciden con lo que enfrentan en el semestre,

*“me eché matemática y yo me lo eché de pura tonta porque no estudiaba, como lo tenía una vez a la semana decía “ya no estudio”, y le ponía prioridad a otras, yo ponía prioridad a química, física, y ahora no, ya sé que hay que darle tiempo a todos”* (Melisa, Obstetricia)

Conjuntamente, aparece también la idea de “disciplina”, “prioridad” o de “dar un tiempo a todos”, puntualizando que aspectos como, ajustes en la dedicación al estudio y los tiempos empleados, son un factor importante para cambiar esta situación.

#### **5. “Nunca supe cómo estudiar”.**

Otros factores que tensionan su proceso de aprendizaje, se relacionan con la forma de estudio de las y los entrevistados, las cuales no tienen un mayor impacto, a pesar de dedicar varias horas a esta actividad,

*“nunca supe cómo estudiar, entonces sentía que quizás lo estaba estudiando mal o no estaba estudiando lo suficiente... no, y me exigía mucho, porque yo me levantaba a las 5 y me dormía a las 3, entonces era mucho”* (Camila, Tecnología Médica)

Además de lo anterior, también aparece la dificultad en la comprensión de los textos académicos, junto a la incertidumbre de no entender lo mismo que sus compañeros,

*“Yo no entiendo los textos, yo no los entiendo, mis compañeros los leen, los entienden, después como que comparan y no es na lo que yo entendí. Yo entendí una cuestión na que ver, después llega la prueba y tampoco es lo que corresponde (...) No po, como que leía, yo sabía que lo leí, me acordaba, pero como que entraba en un círculo, malo me ponía a llorar”* (Ana, Trabajo Social)

Entre otros factores mencionados, también se hace referencia a las dificultades para comprender dinámica de clases universitarias:

*“era muy desordenado en los profes, como que escribían por un lado y después por otro, y como que no habían, como, por ejemplo, una planificación de clases”* (Lisette, Pedagogía En Educación Media).

## **6. “Mis compañeros tienen mejor base que yo”.**

Complementando los relatos anteriores, algunas estudiantes también se muestran críticas e inconformes con su propia formación escolar:

*“tenía compañeras que venían por ejemplo de liceos mejores que yo o habían tenido una buena base o compañeros que sabían harto”* (Camila, Tecnología Médica).

*“como la base que yo tenía no era tan buena, entonces igual como que eso afecta bastante”* (Lisette, Pedagogía En Educación Media).

Estos elementos también tienen repercusiones en cómo se ven a sí mismas y a los demás,

*“Si todos todos todos son secos ahí po (...) saben todo, yo a veces no sé qué están hablando, siendo trabajo en grupo, no sé de qué hablan”* (Ana, Trabajo Social).

Ante esto, surge la interrogante de cómo -estas distancias que van construyendo de sus docentes, o de sus compañeros- afectan sus propias expectativas de aprendizaje, o también, como incide en su posibilidad de relacionarse con otros en condiciones de un trato par, de

igualdad, y no uno asimétrico tal como lo señalado en la cita anterior “*todos son secos (...) no sé de qué hablan*”.

Esta situación es relevante, ya que deja al estudiante en una situación de desvaloración de su propio conocimiento, en detrimento de su capacidad de posicionarse como un sujeto legítimo frente a otros.

#### **7. “Descargué un ramo porque sentí que no podía”.**

Para abordar estas situaciones, las y los estudiantes comentan el uso de distintas herramientas o estrategias que emplean para poder abordar su semestre. Algunas de las cuales operan a nivel institucional, como lo es la descarga académica o eliminación de cursos,

*“incluso descargué un ramo porque no... porque sentía que no podía”* (Melisa, Obstetricia)

*“Bote dos, creo que me quedé con cinco y aprobé tres”* (Ana, Trabajo Social)

En estas situaciones, como lo menciona Melisa, lo realizó debido a su imposibilidad de continuar con un curso en específico. En el segundo caso, Ana, de un total de siete cursos, si no hubiese contado con la posibilidad de eliminar algunos, podría haber reprobado hasta cuatro cursos en un mismo semestre.

*“al principio yo no quería porque decía que me la puedo con siete, puedo las siete materias, pero después vi que no, y dijeron que era... fui a hablar a mi escuela, me dijeron que igual era mejor descargar porque era mejor pasar bien”* (Camila, Tecnología Médica)

En esta situación, la misma estudiante explica su negación a bajar su carga académica, debido a su convicción de tener la capacidad resolver esta situación. Así también, mediante su propia experiencia y no mediante la recomendación de otros, reevalúa su contexto y toma la decisión de descargar.

#### **8. “Tenía un poco de armas guardadas para pelear esa materia”.**

En este proceso, también cabe destacar las evaluaciones donde se les facilitó aplicar conocimientos adquiridos en su enseñanza media.

*“No llegué como nueva a la Universidad, porque ya me hacían escribir ensayos. En el primero no me fue muy bien. En el segundo me fue mejor. Y el hecho de que también en los ensayos contaba la ortografía, entonces tengo mejor ortografía, sé un poco de normas APA, que es como lo básico. Siento que me sirvió, porque tengo compañeras que me decían "no sé ni siquiera escribir un ensayo". Creo que nunca habían escrito uno”* (Francisca, Educación Parvularia).

*“Si, cuando vi el 6.0 en física en un control dije “ya, bien”. La última materia de física fue la que tuve en el liceo igual, y ahí igual sentí que tenía un poco de armas guardadas para pelear esa materia”* (Melisa, Obstetricia).

### **9. “El primer semestre no sabía enfrentar los temas”.**

En este proceso de inserción a primer año, donde afrontan muchas dificultades y viven nuevas experiencias, también reportan cambios y evoluciones para sí mismas/os,

*“el primer semestre, donde no sabía enfrentar los temas, no sabía cómo estudiar esto. Entonces, cuando pasó el primer semestre y empezó el segundo semestre, dije "no, ya sé lo que me tengo que enfocar y en lo que no me tengo que enfocar” (...) Trato de ver más en programa de estudio, entonces el programa de estudio me sirve como un organizador”* (Camila, Tecnología Médica).

*“transcribo todo, estudio, hago las guías, siento que este semestre uno ya sabe, no sabe todo, pero ya estoy mejor organizada que el semestre pasado. Yo creo que el semestre pasado fue un aprendizaje, de cómo estudiar, de cómo organizarse”* (Melisa, Obstetricia).

Las estudiantes identifican cambios entre el primer y segundo semestre, que les ayuda a dar sentido a las dificultades vividas y a prepararse mejor:

*“siento que es una instancia buena para mi haber pasado esa parte de echarme un ramo (...) la tutoría la empecé a tomar desde ahora del principio, no como el semestre pasado que la tomé ya casi al final”* (Nicole, Terapia Ocupacional).

Así, en algunas estudiantes, surge un sentido constructivo de las experiencias complejas. Desde otras perspectivas, también expresan una diversificación de las metodologías o estrategias de estudios:

*“en distintas materias estoy probando diferentes formas como memorización, con resúmenes o con videos entonces estoy viendo cual me sale mejor”* (Teresa, Veterinaria).

*“grabo sus clases y después las escucho en la casa, y como que ese metodo estoy utilizando”* (Josefa, Pedagogía en Educación Básica).

*“me quedan muchos textos, entonces como para que no se me junten, trato de, no sé, leerme la mitad de un texto un día y el otro la mitad del otro”* (Francisca, Educación Parvularia).

Estos elementos, en suma, indican que, si bien la experiencia académica de las y los estudiantes puede parecer compleja y rodeada de connotaciones adversas, el proceso no es estático, está sujeto al cambio, es dinámico y evolutivo.

### **Categoría 3: Experiencia subjetiva y socioemocional.**

Las valoraciones de las y los estudiantes acerca de su vida universitaria, no se acotan exclusivamente a su proceso institucional y académico, sino que se extienden también, a su propia experiencia emocional y a los vínculos que establecen (o que no establecen) con sus pares.

Entre los relatos de este ámbito, la experiencia social y emocional en primer año aparece de forma heterogénea, donde aparecen casos de estudiantes que, por una parte, reportan mucha incomodidad con su propia vida emocional y sus vínculos con otros, pero por otro, estudiantes que se sienten muy agradecidos de cómo han vivido este proceso y de los apoyos que han encontrado -en sus pares y en la universidad- para afrontarlo.

Detallando estos aspectos, entre los códigos 1 al 4 se comparten las impresiones de las y los estudiantes, acerca de su propio proceso emocional en su inserción académica; entre los códigos 5 al 7, se resumen sus apreciaciones sobre el rol de sus pares en la universidad; y entre los códigos 8 al 10, se comentan sus valoraciones acerca de la misma universidad.

#### **1. "Al principio no sentía confianza en mí".**

Algunas estudiantes comparten palabras acerca de las primeras sensaciones durante su inicio en la universidad,

*“Igual estaba nerviosa porque no conocía nada, no sabía nada y más encima que no estaba con mi hermana, siempre habíamos estado juntos en una sala de clases y al no estar con ella y al estar sola, ya cambia”* (Melisa, Obstetricia)

*“me sentía asustada porque pensé que no iba a poder y después siempre me estresaba antes de las pruebas y decía “no me va a ir mal, no estudié lo suficiente”, y después me entregaron las notas y me iba bien y entonces me fui como relajando un poco”* (Josefa, Pedagogía en Educación Básica)

Por una parte, aparece una sensación de nerviosismo, reforzado por el temor de sentirse sola en un contexto nuevo. Por otra parte, también están los temores a las exigencias académicas y las evaluaciones.

## **2. “El primer semestre fue muy estresante”.**

Se refiere también la experiencia del cansancio y del estrés, del sentirse desorientada con “*muchos temas*” y la ansiedad de intentar abordarlo todo,

*“No fue tan bonita la experiencia del primer semestre, fue muy estresante. No saber que hacer, estar muy estresado, no saber a qué ponerle prioridad, o tratar de abarcar muchos temas en tan poco. Y acostumbrarse a ese sistema de que todas las semanas hay control”* (Melisa, Obstetricia).

Desde otra vereda, también se destaca la experiencia de una estudiante que vive su proceso de inserción a la vida universitaria, con la responsabilidad de cuidar y compartir con su hija:

*“Es que a veces me siento como demasiado culpable, por ejemplo, hay días que salgo un cuarto para las seis y llego muerta a la casa. Igual me da pena porque mi hija quiere jugar conmigo, pero la verdad yo “no, estefi no”, o sea, necesito estudiar, leer, bañarla, lavarle su ropa, hacerle todo a ella, a mi, y estudiar po”* (Gloria, Pedagogía en Educación Básica).

Junto con el estrés y el cansancio, aparece también la angustia de no tener tiempo o energía para dedicar a su maternidad, a la vez que, debe mantener diariamente su ritmo de estudio en la universidad.

### **3. “Cuando ya no quiero estudiar más, digo "ya, por algo entraste”.**

Cabe destacar, la sensación de satisfacción que reportan algunos estudiantes por el mero hecho de ser estudiantes regulares en su universidad, donde, en momentos de estrés o cansancio, esto constituye un factor de motivación para continuar,

*“Saber que lo logré me da como satisfacción, y como el hecho de decir cuando ya no quiero más... Como "ya, entraste". Como cuando ya no quiero estudiar más, no quiero leer más y digo "ya, pero por algo entraste", y ahí me doy el ánimo y sigo”*  
(Francisca, Educación Parvularia)

### **4. “Me entristecía que no daba resultados todo el esfuerzo”.**

Las y los estudiantes, también comparten su experiencia de algunos procesos que afectan significativamente su emocionalidad,

*“mucho estrés del primer semestre fue horrible... las primeras notas las enfrenté, no sé, fueron terribles (...) me entristecía al ver que no daba resultados todo el esfuerzo que yo le estaba poniendo... entonces fue terrible”* (Camila, Tecnología Médica)

Mediante este ejemplo, es posible notar que las evaluaciones no son reducibles a un mero trámite intelectual o un desafío cognitivo para la estudiante. Detrás de esto, se desenvuelve una dimensión más compleja vinculada a su subjetividad y que se expresa en su sentir cotidiano: cómo impactan internamente estos resultados, cómo afronta las tristezas asociadas, y del cómo reponen sus esperanzas para continuar.

*“antes de las pruebas terminé con mi pololo, y son cosas que yo encontraba como tonto, como si "ya, no importa" (...) pero es algo más pequeño que hizo mucho daño en mí”* (Francisca, Educación Parvularia)

Considerar esta dimensión, posibilita dar legitimidad a procesos sociales y afectivos que, incluso para las mismas estudiantes pueden ser algo “tonto”, y que, no obstante, tienen la intensidad afectiva suficiente para hacer un “daño”, afectando no solo un momento específico en la vida de las y los estudiantes, sino también otros aspectos, como sus motivaciones, concentración y prioridades en la universidad.

*“Si, de eso como que ya todo me da lo mismo... como que me acostumbré a lo que vivo, hay veces que me dan rabia y no pienso bonito, entonces eso para mí no es normal”* (Ana, Trabajo Social)

Desde otro punto de vista, también aparecen emociones más complejas en escenarios altamente delicados, como lo es el hogar. Dependiendo del impacto y el alcance que tengan los procesos que viven los estudiantes, y de su posibilidad de abordarlos, podría ser altamente necesario disponer de estrategias institucionales para que puedan encontrar un apoyo, y no se agudice ese malestar subjetivo en ese contexto.

### **5. Diversas perspectivas en torno a la discriminación en la Universidad.**

Se manifiestan distintas apreciaciones en torno a las interacciones sociales con otros, y en especial, a temas asociados a la discriminación. Por una parte, aparecen relatos que valoran mucho el trato de igual entre pares y el recibido desde la Universidad:

*“no es un ambiente como que se miren en menos unos a otros, como “oh tiene menos plata que yo, tú eres menos”, siento que esas cosas del nivel socioeconómico en esta universidad no es algo importante”* (Nicole, Terapia Ocupacional).

También se destacan apreciaciones positivas sobre la recepción del Programa PACE en general, por parte de sus pares y la universidad:

*“hasta el momento no he sufrido como “el ser menos”, como que no me hayan mirado mal porque... ingresar por vía el PACE, eso me ha gustado porque me han tratado como una igual”* (Camila, Tecnología Médica).

Desde otra vereda, surgen relatos sobre episodios de discriminación por parte de docentes y en clases:

*“Había una profe que decía, así como que encontraba una estupidez como lo de PACE... Como que no le gustaba...que entraba cualquier persona”* (Francisca, Educación Parvularia).

Esto también se manifiesta entre pares, quienes, de acuerdo a la estudiante, no ejercieron una discriminación explícita, pero si, notó que la aislaron socialmente:

*“No me sentía cómoda con las personas que me junté tampoco sentía como que me aislaban, como que no me gusta eso a mí, me empecé a sentir mal”* (Ana, Trabajo Social).

Estos aspectos, ejemplifican que la discriminación no es un tema ausente en la institucionalidad, sino que, complejamente, puede llegar a ser expresado por docentes y/o pares. Por contraparte, este escenario es diverso, ya que también hay estudiantes que manifiestan sentirse a gusto y tratado como iguales.

#### **6. "Los compañeros te ayudan mucho".**

Por otra parte, las estudiantes comentan las actitudes colaborativas y amistosas entre pares,

*“Como que igual me sorprende que todos eran súper amigables (...) Si, como que pensaba que iban a ser así como distantes, pero no, eran como todos súper así... como que todos participaban, como que me gustó el ambiente”* (Andrea, Odontología).

En estos contextos, el entorno social es altamente valorado como un espacio de apoyo y cercanía,

*“me gusta mucho demasiado, todo el curso es muy unido, generé un lazo con siete niñas y somos demasiadas cercanas, nos apoyamos en todo”* (Gloria, Pedagogía en Educación Básica).

#### **7. "Mis compañeros miran en menos".**

Sin perjuicio de lo anterior, también aparecen matices en la experiencia de otras estudiantes, quienes señalan abiertamente sentir incomodidad o temor en sus espacios sociales entre pares de su carrera,

*“tenía miedo de preguntar (...) veía que algunos compañeros preguntaban y si se equivocaba, uno como que se reían, entonces eso como que afecta”* (Lisette, Pedagogía En Educación Media).

En esta heterogeneidad de experiencias, también aparece el temor a la burla y el preguntar en clases, debido a las actitudes de sus pares.

*“Algunas compañeras, que dicen que hacían como que el primer año era para sacar a toda la admisión especial de PACE y todo. Sí, porque “no era justo que ellos entraran como no ponderando ciertos puntos para entrar en la Universidad” no sé qué (...) Una compañera me dijo eso y yo le dije así cómo “¿Y qué tiene que los de PACE entren si la PSU no dice nada?”. Y me dio rabia, me sentí súper mal esa vez, porque dije pucha, igual como que miran en menos cómo uno entra”* (Francisca, Educación Parvularia)

*“mis compañeros saben hartito, y cada vez que pregunto nadie me responde”* (Ana, Trabajo Social)

Estos elementos, dan cuenta que la realidad social de los estudiantes no es la misma, y que puede estar sujeta a los cursos o grupos en donde se desenvuelvan socialmente.

#### **8. "Me cuesta socializar con las demás personas".**

Entre otros elementos, aparecen dificultades por parte de las y los mismos estudiantes para relacionarse con otros compañeros:

*“mi carrera es cien por ciento hablar con gente, pero me cuesta mucho, hasta el día de hoy no hablo tanto con gente de mi carrera”* (Melisa, Obstetricia).

*“me cuesta mucho, como, sociabilizar con las demás personas (...) ese tema igual como que me complica un poco”* (Lisette, Pedagogía En Educación Media).

Llama la atención sobre cuánto tiempo pueden pasar las y los estudiantes sin generar vínculos con otros compañeros, y/o como puede llegar a repercutirles durante la carrera.

#### **9. "No converso temas personales con gente de la universidad".**

Relacionado estrechamente a lo anterior, también aparecen relatos en los cuales algunas estudiantes se muestran distantes a querer recibir ayuda por parte pares o de la universidad,

*“no sé cómo agarrar mucha confianza con gente como desconocida, pero cuando tengo algún problema como que hablo con mis hermanas, no con gente de la U”* (Francisca, Educación Parvularia)

*“el problema más académico y cuando tengo que solucionar problemas como... temas de las notas ahí, ahí vine para acá (...) el problema de la universidad con ellas sí, pero problemas personales no”* (Nicole, Terapia Ocupacional)

Considerando estos relatos, se observa que las y los estudiantes podrían no relacionarse con sus pares por diversas razones, por ejemplo, por sentirse discriminados, por la dificultad de socializar, o también, solo por desvalorar el apoyo de personas nuevas.

#### **10. “Acá no encuentro alguien que me comente de PACE”.**

*“siento que es un programa que está como muy tabú, como que nadie habla de él, como que siempre se habla del ----- y de PSU (...) cuando hacen estas charlas de la universidad, siempre se habla de programas especiales de los deportistas, programas especiales de mujeres que entran no sé porque, pero siento que lo que les falta es como nombrarlo más al PACE porque en mi colegio lo nombran, pero [acá] nunca encuentro que alguien me lo comente”* (Nicole, Terapia Ocupacional).

*“Ay, que cambien un poco la mentalidad. Si la PSU no es la única forma de entrar a la universidad...es como lo que me pasó a mí, porque no conozco a ninguna de segundo hacia arriba que haya entrado por PACE”* (Francisca, Educación Parvularia).

#### **Categoría 4: Construcción de un proyecto de vida.**

Las apreciaciones que realizan las y los estudiantes acerca de su proceso de estudio -sea institucional, académico o socioemocional-, se enmarcan en un conjunto de expectativas y deseos que los motiva a ingresar a la educación superior.

Estos elementos, que van más allá de la experiencia cotidiana, expresan la posibilidad de las y los estudiantes de dar un valor a sus procesos, de transformarlos y de redireccionarlos a sus propios intereses, como sujetos activos y constructores de sus proyectos.

Por esta razón, en este apartado se presentan los relatos de las y los estudiantes acerca de su propia trayectoria, su proceso de búsqueda de una carrera y proyecciones futuras.

Para resumir estos aspectos, en los códigos 1 y 2 se presentan algunas de sus expectativas previas a la educación superior; entre los códigos 3 al 5, se resumen elementos relevantes

que consideraron para elegir su carrera; y entre los códigos 6 al 8, se citan sus percepciones acerca de su presente y del cómo se ven a sí mismas/os al finalizar sus carreras.

### **1. "De chica quise esta carrera".**

Respecto al momento en que decidieron estudiar su carrera, algunas estudiantes, mencionan que desde hace mucho tiempo, ya sabían lo que querían estudiar.

*“de chica, yo creo que desde que empecé a buscar las carreras y las mallas. Me interesó mucho la de esta, particularmente la de esta universidad”* (Melisa, Obstetricia)

*“cuando chica me preguntaron hace como 5 años que quería ser, y así como que na, quiero ser veterinaria y nunca lo cambié”* (Teresa, Veterinaria)

*“la carrera porque desde muy pequeña siempre dije “quiero ser profesora”, quiero enseñar eso”* (Josefa, Pedagogía en Educación Básica)

### **2. Diversas expectativas de acceder a la Universidad.**

Considerando la posibilidad de acceder a la educación superior, aparecen expectativas diversas, donde, no todas y todos los estudiantes tuvieron el mismo grado de certeza de obtener un cupo PACE,

*“yo siempre lo supe, porque mi hermana igual ingreso vía PACE y yo tenía 6,9 en los cuatro años, entonces como que yo estaba asegurada con eso”* (Gloria, Pedagogía en Educación Básica).

*“no esperé que me lo iba a ganar. Cuando supe, quedé así como “¿En serio, de verdad?”* (Francisca, Educación Parvularia).

*“me dijeron “hola” -toda feliz- “quedaste con un cupo PACE (...) en trabajo social” y yo no entendía que onda que pasaba y yo le dije “¿sabí qué? me podi explicar mejor, porque no estoy en un buen momento por favor”* (Ana, Trabajo Social).

Llama la atención estos tres relatos, ya que ejemplifican posturas muy distintas acerca de la confirmación del cupo PACE. Por una parte, una estudiante que cuenta con la experiencia de su hermana y con notas en enseñanza media que le dan mucha confianza de acceder; por otra parte, una segunda estudiante que no lo esperaba y a quien le llega por sorpresa la noticia; y

una tercera estudiante, en una perspectiva aún más escéptica, que no esperaba la llamada y que no comprendía el alcance de esa oportunidad.

### **3. “Empecé a investigar más la carrera”.**

Para la definición de una carrera, algunos estudiantes investigaron en distintas fuentes para entender su área de dedicación,

*“encontré obstetricia, y ahí empecé a investigar más la carrera y me di cuenta de que no solo se dedicaba al área de los bebés, sino que al área de la mujer y ahí ya me enamoré de la carrera”* (Melisa, Obstetricia)

Destaca el uso de internet, videos y conversaciones con terceros para generar tener una diversidad de opciones,

*“ahora lo buscas por internet y ves videos en youtube y dices, ¡ay que bonito!”*  
(Nicole, Terapia Ocupacional)

*“Internet (...) y es como ir averiguando yo, conversando con personas, buscándome un pool... Ahí me las ingenié yo”* (Francisca, Educación Parvularia)

### **4. Experiencia o situaciones que la/o llevaron a elegir su carrera.**

Complementariamente, también identifican distintos escenarios laborales que emplean como un recurso para definir su carrera y que las lleva a inclinarse por una u otra profesión,

*“me gustaba mucho educadora, pero era como un caos (...) entonces descarté educadora, y después quería de media de matemática, pero pensé en que cada vez las generaciones van peor (...) yo creo que lo mejor para trabajar son los niños de básica”* (Gloria, Pedagogía en Educación Básica).

*“me gustaba el tema de laboratorio o radio que también me gusta, ahora me gusta la anatomía, entonces por eso, son más que nada... elegí la carrera por la investigación que había en ella”* (Camila, Tecnología Médica).

En estos casos, la visualización de esos contextos también les permitió generar una proyección futura para sus carreras de interés. Siguiendo esta misma línea, también aparece como un factor la posibilidad de conocer *in situ* el ejercicio profesional de la carrera,

*“- En tercero medio me empezó a gustar el tema, porque fui harto a la muni, me gustó ese ambiente, me gustaron las señoras que ayudaban (...)*

*- ¿Y conociste a la asistente social porque tú tuviste que ir a la asistente social en tercero medio?*

*- Acompañando a mi abuela, sí.*

*- ¿Por qué tenías que ir para allá?*

*- acompañando a mi abuela que se enfermó de los riñones, entonces, como ella necesitaba unos vales que dan de mercadería (...) entonces veía” (Ana, Trabajo Social).*

## **5. Conocimiento de la malla curricular.**

La malla curricular también puede constituir un recurso en este proceso, pero su uso está sujeto a la posibilidad de los estudiantes de comprenderla,

*“- ¿y porque te gustó la malla curricular?*

*- porque sentí que estaba muy completa, tenía de todo, solo no me gusto primero que era pura ciencia, pero veía lo demás y si me gustaba” (Melisa, Obstetricia)*

En este caso, Melisa da cuenta que revisó y evaluó su malla curricular, identificando incluso, que aspectos le gustaban más o cuáles no tanto. Por otra parte, surgen relatos de estudiantes que, en una posición muy distinta, a pesar de revisar sus mallas, no lograban comprender su sentido o utilidad,

*“Eeh.. me metía a mallas, pero no las entendía” (Ana, Trabajo Social)*

*“yo no cachaba de las mallas (...) como que nos hacían buscar mallas y yo las descargaba, pero yo no sabía que tenía que fijarme entonces como que era muy tonta en ese sentido porque mis papas no cachan nada, mis hermanas poco” (Gloria, Pedagogía en Educación Básica)*

Considerando esto, la malla curricular puede desempeñar un rol en la búsqueda de carrera, pero no necesariamente opera como documento entendible para todos los estudiantes.

## **6. "Me siento más independiente".**

Con el transcurso de su primer semestre en la universidad, las y los estudiantes reconocen la adquisición de nuevos aprendizajes que van más allá del ámbito académico. Se destaca, por ejemplo, una mayor cercanía con la carrera y su quehacer,

*“he aprendido muchas cosas, aprendí a estudiar, igual hay ramos de carrera que quizás no son tan de carrera, pero que te acercan más. Uno aprende lo que puede hacer”* (Melisa, Obstetricia).

*“En lo que respecta a mi carrera ya estoy más inmerso, me cuesta menos, y todo eso. Ya me acostumbré al sistema, a la universidad como la vida y eso... aparte de manejarme en Santiago, porque tampoco era de aquí”* (Julian, Ciencias Físicas).

Surge también la valoración de conocer una nueva ciudad, situación que viven las y los estudiantes de regiones que conocen poco o nada de Santiago.

Entre otros aspectos, se destaca la valoración de la capacidad de sobreponerse a las dificultades vividas durante la carrera, como lo puede ser la reprobación de un curso:

*“uno es más independiente, como más grande ¿Me entiende? Esas cosas de echarse ramos y conversar con una persona que también se hecho un ramo, como que a veces uno no se siente tan mal (...) y como que tener esa capacidad de decir "no, da lo mismo”, si lo importante es sacar la carrera”* (Nicole, Terapia Ocupacional).

## **7. “Me imagino terminando la universidad en otra carrera”.**

Durante el ciclo de primer año, no todas y todos los estudiantes mantienen la misma convicción por mantenerse en su carrera. Este proceso es reevaluado en función de sus intereses y formaciones técnicas previas,

*“me imagino terminando la universidad en otra carrera, así como en el área administrativa (...) en la parte administrativa yo ya tengo como una base para seguir avanzando, entonces eso igual me va a dificultar menos, porque los conocimientos yo ya los tengo”* (Lisette, Pedagogía En Educación Media).

*“No sé si continuar odontología o cambiarme de carrera (...) Estaba pensando más (...) como contabilidad, que yo pienso que me fue bien”* (Andrea, Odontología).

## **8. Proyecciones como profesional.**

Respecto a cómo se imaginan en su futuro desde su carrera actual, también aparecen proyecciones importantes de destacar y compartir, por ejemplo, en el ámbito laboral:

*“clases, pero me gustaría como estar en un colegio más rural”* (Josefa, Pedagogía en Educación Básica).

Por otra parte, surgen proyecciones con tendencias más académicas o investigativas,

*“En un hospital y después igual me gustaría sacar algo más para seguirme en el ámbito de investigación”* (Camila, Tecnología Médica).

*“Teniendo que postular a becas para seguir al posgrado”* (Julián, Ciencias Físicas).

Desde un ámbito mucho más afectivo, y comprometida con su familia, destaca una proyección en relación a un cambio en las condiciones de vida:

*“Trabajando, me gustaría cambiarme de casa, salir de estar allegada y tener algo propio, como no sé po, comprar un terreno, tener la casa propia”* (Melisa, Obstetricia).

### **Categoría 5: Familia y red de apoyo en el hogar.**

Otro ámbito que aparece con recurrencia en el relato de las y los estudiantes, es el rol que ocupa su familia, tanto antes como después de ingresar a la universidad.

De acuerdo a los relatos, el rol de la familia es complejo, se caracteriza por brindar importantes apoyos y contención en los momentos más difíciles de las y los estudiantes, pero así también, posee un conjunto de dinámicas internas que no siempre les ayudan en su proceso.

Su composición es diversa y no necesariamente coincide con el concepto de familia nuclear (constituida por los progenitores e hijos). En gran parte de los casos, la madre o el padre son figuras simbólicas cuyo rol se deposita en otras personas significativas para la/el estudiante. En el caso de las experiencias relatadas, puede ser la madre desempeñando ambos roles, o también, pueden ser los abuelos quienes ocupan ese lugar.

Detallando estos elementos, entre los códigos 1 al 3 se presentan sus relatos acerca de la composición familiar; entre los códigos 4 al 9 se resumen algunos roles que ocupa la familia durante su transición a la educación superior.

### **1. Diversidad en la constitución familiar.**

Ante la consulta de quienes componen su familia, la respuesta es heterogénea y se observan núcleos familiares compuestos por ambos padres y hermanas/os, o, por la madre y hermanas/os.

*“con mis padres y mi hermana”* (Lisette, Pedagogía En Educación Media)..

*“Ambos padres y hermanos”* (Teresa, Veterinaria).

Si bien esta composición es diversa, aparece con mayor frecuencia un segundo grupo compuesto por madre y hermanas/os

*“Eeh... solo con mi mamá, solo con mi mamá”* (Nicole, Terapia Ocupacional).

*“Aam... vivo con mi mamá y mis dos hermanas”* (Camila, Tecnología Médica).

*“Con mi mamá y mi hermano... Bueno, con mi mamá, porque mi hermano ya no está, se fue”* (Julian, Ciencias Físicas).

*“Con mi mamá y mi hermanita”* (Ana, Trabajo Social).

### **2. “Mi grupo familiar son mis abuelos”.**

Complementando lo anterior, también aparecen grupos familiares donde son los abuelos son quienes desempeñan rol de madre o padre:

*“mi grupo familiar son mis abuelos y mis hermanas”* (Francisca, Educación Parvularia).

*“- con mis tías, con una me crié, le digo hermana, con ella más que nada y con mi abuela (...) yo me crié con ella, mi mamá no me crió, por eso es que le digo hermana, nos criamos como hermanas*

*- Y ¿quién te crió?*

*- Mi abuela, por parte mamá, [y] con la pareja de ella de mi abuela, que yo le digo papá”* (Ana, Trabajo Social).

### **3. Tiene a su cuidado hija/o y/o hermana/o.**

Se destaca también, casos donde son las estudiantes tienen hijos, o desempeñan funciones de cuidado de sus hermanos.

*“soy mamá y me cuesta demasiado, o sea, más que la universidad me ha ido super bien, me gusta mucho, pero el viaje es demasiado, una hora y media en bus y luego una hora y media más en metro, entonces me vengo parada en todo, me voy parada y es demasiado agotador”* (Gloria, Pedagogía en Educación Básica).

*“Llegaba a la casa para cuidar a mi hermana a hacer aseo y eso, cocinar y acostarme (...) hay veces que he tenido que dejar de ir para cuidarla”* (Ana, Trabajo Social)

En esta situación, dada la responsabilidad del cuidado de su hija en un caso, y su hermana en otro, el rol dentro de la familia de la misma estudiante cambia, ya que ellas, además de encargarse de sus procesos personales, también velan por el bienestar de su hija y/o hermana.

### **4. “El apoyo de mi familia siempre lo tengo”.**

Respecto a los apoyos que han brindado sus familias, las y los estudiantes destacan significativamente el rol que han desempeñado y los episodios que les han reconfortado:

*“todos me apoyaron en realidad, pero era como que al final, yo era el autor de todo”* (Claudio, Ingeniería Comercial).

*“Mi papá es super frío, pero me dijo “te felicito, hoy vamos a celebrar”* (Josefa, Pedagogía en Educación Básica).

*“siento que el apoyo de mi familia, siempre lo tengo, cuando les dije que me echaba un ramo me dijeron “no, tranquila es algo normal”, aunque ellos nunca han ido a la universidad”* (Nicole, Terapia Ocupacional).

*“mi mamá era más como “tenís que estudiar”, pero por ejemplo, nunca me dijeron “no, tú tienes que trabajar” (...) siempre me apoyaron más por el lado del estudio más que del trabajo”* (Teresa, Veterinaria).

En estos relatos, las familias aparecen como figuras de contención, que comprenden la situación de la estudiante, y aparecen también como guía, reforzando o priorizando la trayectoria de estudios de sus hijas/os.

*“siempre las combatió sola con nosotras, y siempre nos protegió y ahora como ya no estábamos cerca de ella, como que no sabía que hacer para ayudarnos, que no lloramos con la nota, que no nos frustráramos, no sabía que hacer, igual era algo nuevo para ella”* (Melisa, Obstetricia)

Surge también los contextos donde, es tal el apoyo de su mamá, que ella misma le cuesta adaptarse a ver las dificultades que viven sus hijas en la universidad (como verlas llorar por una nota), sin saber cómo poder ayudarlas.

### **5. Cuenta con apoyo de su familia y/o cercanos.**

Entre las otras figuras de apoyo de la familia en el hogar, además de los padres y abuelos, también aparece el rol de las/os hermanos y/o de sus tías.

*“De primero medio, empecé como a buscar y mis hermanas, son más grandes que yo, entonces iban a las ferias universitarias y me traían los folletos... entonces yo iba viendo.”* (Francisca, Educación Parvularia).

*“la tía María era bacán, todo el rato pendiente, “¿Jose, donde quedaste? avísame cualquier cosa avísame para ayudarte”, entonces, como que ellos se acercaron”* (Josefa, Pedagogía en Educación Básica).

Estos elementos son claves, ya que dan cuenta que la familia opera como una red que respalda los logros y trayectorias de sus estudiantes, que valora sus decisiones y proyectos, y que los acompaña desde diversas perspectivas: puede ser una madre, o un padre, o sus hermanas y hermanos, o sus abuelos, y también sus tías.

### **6. Conflicto con sus padres por no entender la dificultad de la universidad.**

Las familias tienen sus propias dinámicas internas, prioridades y premisas que, en ocasiones, pueden contraponerse con la forma en que las y los estudiantes van resolviendo sus procesos personales y sus estudios. Parte de estas dinámicas, en el ámbito académico, se reflejan en la forma en que pueden abordar la reprobación de un curso, o el extender la jornada de estudio hasta la madrugada:

*“Porque [mi mamá] tiene la misma visión que yo tenía del colegio, como que es fácil (...) no le he contado porque si le digo se muere (...) así como que “no, es que te lo*

*echaste y todo el show” (...) pero mi mamá, no... se le caería el mundo”* (Teresa, Veterinaria)

El “tener la misma visión que yo tenía del colegio” implica que su mamá se imagina a la universidad de forma homóloga a la escuela, sin ver el cambio en la dificultad o la exigencia académica. En esta situación, su madre se vuelve una figura de controversia, quien -eventualmente- podría no comprender las razones por las cuales su hija llegar a reprobado un curso, teniendo como consecuencia, una discusión por esta situación. En este caso, la estudiante opta por no comentarlo con ella, para no verse expuesta a un contexto así.

*“ella igual nos pone horarios, y a mí me carga que me ponga horarios, porque me está restringiendo el estudio, igual ahí hay choque con mi mamá, dice “hasta las doce se quedan hoy”, y yo “no mamá, hasta que yo sienta que estudié, me iré a acostar”. Porque uno a veces siente que no ha estudiado y que le falta estudiar”* (Melisa, Obstetricia).

En este relato surge una tensión por las prioridades de cada una. Por su parte, la madre le cuesta un poco ver complejidad que implica mantener un ritmo de estudio en la universidad, por otra parte, su hija se ve en conflicto consigo misma, dado que considera no haber estudiado lo suficiente.

En ambos contextos, se observa un desconocimiento de las familias en torno a lo que implica la jornada de estudios en la universidad, quienes, basándose en el imaginario de la escuela, les toma tiempo adaptarse a los nuevos ritmos, los tiempos y exigencias de estudios de sus hijos. Eventualmente, no hay una consideración que la jornada de estudio se extiende mucho más allá de la jornada presencial, continuando gran parte del tiempo en la casa y de forma autónoma.

## **7. Relación distante de figura materna o paterna.**

Entre otros aspectos de las dinámicas internas de la familia de las y los estudiantes, aparece con frecuencia la distancia de sus progenitores, aunque, mayoritariamente aparece la distancia o ausencia del padre que de la madre.

Respecto a una relación distante con su mamá, se comparten algunos relatos:

*“mi mamá sufre de trastorno de la personalidad y se decidió ir de la casa.”* (Gloria, Pedagogía en Educación Básica)

*“Ya, mi papá... Se separó de mi mamá. O sea, no se separó como legalmente, se separó como de palabra cuando yo nací, o sea yo no lo conozco... Y yo veo a mi mamá, pero no así como yo vivir con ella.”* (Francisca, Educación Parvularia)

Respecto a la distancia del padre, se resumen algunos casos:

*“Él no está con mi mamá, pero paga pensión... y sí lo banco (...) a veces, no mucho”* (Julián, Ciencias Físicas).

*“No tanto, como una vez al año, dos veces al año, así que yo creo que nada”* (Melisa, Obstetricia).

*“No, o sea, nunca hablamos, nunca como que no tiene intenciones de nada”* (Andrea, Odontología).

*“por parte de papá no tengo ninguna relación, no sé nada de ellos”* (Ana, Trabajo Social).

Considerando la relevancia de la familia en el desarrollo afectivo de sus hijos, queda la duda sobre cómo esto podría afectar el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, tal como, en su autoimagen, en su confianza personal o en las habilidades sociales para comunicarse con otros, aspectos claves para desenvolverse en la universidad y su futuro profesional.

## **8. Otras situaciones que podrían afectar el clima familiar.**

Entre otros procesos que comparten los estudiantes acerca de su, aparecen situaciones más complejas, como el caso de integrantes de la familia con diagnósticos médicos o psiquiátricos.

*“Si algo así, está como con depresión y entonces está con psiquiatra.”* (Josefa, Pedagogía en Educación Básica).

*“Si, pero lo que pasa es que mi mamá va a los... va al psiquiatra, al psicólogo y le dan las pastillas y todo y no se las toma. Le da la lesera, pelea con mi papá, pelea conmigo o con quien sea”* (Gloria, Pedagogía en Educación Básica).

Por otra parte, también comunican sobre conflictos en su dinámica familiar, que las afecta y que permanecen en el tiempo,

*“No, porque ella no es buena como mamá. No nos llevamos bien, ni un minuto (...) Es que a veces se ponen a discutir al frente de mi hermana y ella no tiene por qué ver eso”* (Ana, Trabajo Social).

*“Si, o sea al principio cuando recién se separaron como que fue complicado porque mi papá no daba nada, entonces igual fue como 6 meses, o sea, yo igual trabajaba y todo (...) tuvimos que apoyarnos en la familia de mi mamá”* (Andrea, Odontología).

En estos casos, las estudiantes indican de forma directa como incide en ellas su situación familiar. Las afectan en su salud emocional, cuando debe lidiar con estos conflictos; la afectan en su preocupación, cuando ven que se generan problemas económicos; y la afecta en su tiempo, cuando deben trabajar para ayudar a su familia.

#### **Categoría 6: Horarios y diversificación de actividades.**

De acuerdo a las experiencias descritas por el grupo entrevistado, el acceso a la educación superior también involucra cambios importantes en las actividades cotidianas de las y los estudiantes, y en los tiempos que dedican a cada una.

Por una parte, si bien, no refieren a mayores diferencias entre la jornada escolar y la universitaria (toman un tiempo similar), por otra, si dan cuenta de modificaciones en otros aspectos: cambian sus tiempos de traslado -hacia una nueva comuna o provincia-, surge una mayor demanda a sus horas de estudio no presencial, disminuyen sus tiempos de descanso, y disminuyen sus tiempos dedicados al ocio y sus actividades recreativas.

En algunos casos, además, se suma el desempeño de un trabajo remunerado y/o el desarrollo de labores de cuidados (de hijas/os, o hermanos/as menores)

Considerando estos elementos, aparecen diversas formas en las que se configuran sus horarios y actividades personales, los cuales, no necesariamente logran articular con facilidad en sus primeros meses en la universidad.

Considerando su relevancia, a continuación, entre los códigos 1 al 3 se comentan los cambios que -desde la voz de las y los estudiantes- han vivido en relación a esta nueva jornada; y se presentan, entre los códigos 4 al 7, algunas de las actividades que realizan en esta nueva etapa.

### **1. "La universidad me ha consumido mucho tiempo, antes realizaba muchas cosas".**

Uno de los primeros cambios indicados de las y los estudiantes, es el abandono de actividades que realizaban en sus horarios libres,

*“yo hacía circo antes, me dedicaba como al trapecio, y después llegó un nuevo taller y me metí como para hacer trapecio y la niña me dijo “¿quieres ser profesora y ayudarme con los nuevos?”, le dije que ya. Y a eso como que me dedique todo un año. Me gustaba po, pero después salí del colegio y no seguí haciéndolo”* (Josefa, Pedagogía en Educación Básica).

Uno de los factores que afecta en esto, de acuerdo a la estudiante, es el cambio de institución. Al salir de la escuela, inevitablemente, pierde contacto con el taller en donde participaba.

*“Antes de entrar a la U hacía muchas cosas, tejía, salía, iba a talleres que hacían en mi comuna (...) cuando tenía tiempo me gustaba tejer, pero ahora, ya el tiempo libre lo ocupo para estudiar”* (Melisa, Obstetricia).

*“ahora no hago nada de danza, ni nada, porque no sé, no tengo tiempo o no me hago el tiempo (...) pero siento que igual la universidad me ha consumido mucho tiempo, porque antes igual realizaba muchas cosas salía a pasear no sé bailaba y como que ahora no hago mucho”* (Nicole, Terapia Ocupacional).

Desde otras perspectivas, las estudiantes dejan de desarrollar sus actividades recreativas, principalmente, por una menor disponibilidad horaria, tal cual indican en su experiencia: *“la universidad me ha consumido mucho tiempo”* y *“el tiempo libre lo ocupo para estudiar”*.

Junto a lo anterior, también aparecen cambios en los tiempos de traslado. Esto afecta a parte importante de las y los estudiantes del programa PACE, ya que varias escuelas adscritas al programa, se encuentran en comunas o en provincias de la periferia de la región

metropolitana, a la vez que, sus respectivos campus -en su mayoría- están en las cercanías del centro de Santiago.

A continuación, se citan algunas de sus experiencias:

*“el camino a mi casa era como de una hora dos horas, entonces terminaba a las nueve o terminaba a las ocho, y yo tenía que correr, porque el último bus salía a las nueve entonces no me quedaba a esas porque se hacían muy tarde”* (Camila, Tecnología Médica).

*“es que como era lejos, me demoraba como cerca de dos horas más o menos”* (Lisette, Pedagogía En Educación Media)..

*“No sé, promedio dos horas”* (Claudio, Ingeniería Comercial).

Entre algunas implicancias de esta jornada, por una parte, cuentan menos tiempo para sus actividades cotidianas, y por otra, están expuestas/os a un mayor agotamiento en el transporte público, el cual -en ida y vuelta- podría tomar hasta cuatro horas diarias.

### **3. "En la noche me acuesto muy tarde".**

La extensión de la jornada de estudio es otro factor nuevo que afecta sus horarios, empleando horas de la madrugada (y de su descanso) para continuar su proceso de estudio,

*“En la noche me acuesto muy tarde, ó sea, no tan tarde, pero como a las una máximo”* (Nicole, Terapia Ocupacional)

*“me exigía mucho, porque yo me levantaba a las 5 y me dormía a las 3, entonces era mucho* (Camila, Tecnología Médica)

En este último caso -misma estudiante que emplea cuatro horas en transporte público-, en términos neto, estaría llegando a dormir solo dos horas, lo cual -de mantenerse en el tiempo- es perjudicial para su salud física y psicológica.

### **4. Actividades recreativas en el tiempo libre.**

Respecto al uso de sus tiempos libres, aparecen actividades donde destacan reuniones sociales con la familia o amigos,

*“Mmm no, quizás los días viernes no más que siento que ya es más como los días de relaxo, entonces llego a mi casa... estudio en la universidad... y en vez de llegar a estudiar, veo una película y compro algo rico para hacer como una tarde de familia viendo películas en mi casa.”* (Camila, Tecnología Médica).

*“Trato de distraerme con mis amigos, salgo”* (Andrea, Odontología).

También aparecen actividades más autónomas, como el hacer ejercicio, usar el computador o distraerse con el celular,

*“Ver videos en youtube, jugar, hacer ejercicios”* (Julian, Ciencias Físicas)

*“Soy muy poco activa (...) me dedico como a la vagancia se podría decir porque no... no hago ningún deporte, hobby, nada. En mis tiempos libres leo en el teléfono, a veces tejo, es como lo que hago”* (Teresa, Veterinaria).

De la totalidad de entrevistados, llama la atención que no comenten su participación en nuevos talleres (comunales o universitarios), o que tampoco estén inscritos en grupos específicos (de estudios, religiosos, políticos, obras sociales u otros).

Con estos elementos (y retomando la idea que han abandonado actividades que realizaban en la escuela y que gran parte de su tiempo libre es “consumido” por la universidad), se puede considerar que la universidad ha tenido un impacto importante -total o parcial- en las actividades que realizan en su cotidianidad.

Por una parte, esta dinámica, las y los lleva a que abandonen sus actividades recreativas en pos de estudiar más, y por otra, los deja con muy pocos márgenes de tiempo libre, cuyo uso lo dedican principalmente para estar en el hogar.

## **5. Trabaja en su tiempo libre.**

Dentro del grupo de entrevistadas y entrevistados, también aparecen estudiantes que trabajan de forma esporádica o en sus fines de semana,

*“En las vacaciones de invierno trabajé... pero eso, es cuando me sale algo”* (Claudio, Ingeniería Comercial).

*“Si, sábado y domingo, y a veces cuando hay feriado al mes, tengo un día libre (...) eh, igual a veces como que me complica, en el liceo no me complicaba tanto, pero”*

*cuando entre a la universidad si, por ejemplo, tenía que estudiar para el lunes, y cuando tengo que hacer 20 horas los días sábado y domingo, entonces, como que igual llegaba tarde” (Andrea, Odontología).*

En este último relato, cabe destacar que prácticamente no descansa en el mes, teniendo apenas los días feriados para descansar.

## **6. Distribuye su tiempo en labores de cuidado.**

Dependiendo el caso, hay estudiantes que compatibilizan el cuidar a su hermana con tiempo para despejarse,

*“estoy llevando a mi hermana los días sábados y lunes a un grupo folklórico club de cuecas, entonces igual hay uno se despeja un poco”. (Lisette, Pedagogía En Educación Media).*

En otros casos, el cuidado de la hermana toma un tiempo mayor y se realiza en horarios que prácticamente topan con las clases,

*“Porque a mi hermana la cuidaban en la mañana nomás, y en la tarde yo me tenía que hacer cargo de ella. A veces salía de clases y me tenía que ir al tiro para allá... como es chica no se puede cuidar sola, y la abuela de parte paterna cobra muy caro” (Ana, Trabajo Social).*

De esto último, se destaca la falta de apoyo en el hogar, y la situación de que su abuela, en vez de ayudarla, le cobra por cuidar a su nieta. Esta situación, da cuenta que -en este caso puntual- la estudiante debe resolver por su cuenta (y con su horario), situaciones que pueden ser indicadores de conflictos en su familia.

Desde otra arista, y considerando el caso de la estudiante que compatibiliza su maternidad con la universidad, se rescata nuevamente su experiencia:

*“salgo un cuarto para las seis y llego muerta a la casa. Igual me da pena, porque me hija quiere jugar conmigo, pero la verdad yo "no, estefi no"... o sea, necesito estudiar, leer bañarla, lavarle su ropa, hacerle todo a ella, a mí, y estudiar po.” (Gloria, Pedagogía en Educación Básica).*

En esta situación, la estudiante se ve obligada a compatibilizar distintos factores: el cansancio de la universidad, los tiempos de traslado y los cuidados de la maternidad. Se entiende, en consecuencia, exprese que llega “muerta a la casa”, debido a que día a día debe lidiar con actividades complejas y agotadoras.

### **Categoría 7: Situación económica y material.**

Como última categoría a resaltar de los relatos de las y los estudiantes, se destacan las condiciones económicas y de vivienda en las cuales se desenvuelven y que constituyen sus recursos fundamentales para apoyar sus estudios en la educación superior.

Estos elementos, que no se reducen a un aspecto monetario, son necesarios para que puedan desarrollar su cotidianidad en la universidad y acceder a bienes necesarios para su aprendizaje, tales como: tener un lugar donde vivir, tener la posibilidad de pagar su transporte, y/o tener la posibilidad de comprar sus implementos de clases.

La falta o ausencia de cualquiera de estos recursos, afectará otros ámbitos de su vida e implicará la búsqueda de nuevos apoyos, sea en su entorno familiar, en becas de estudios, o disponer de su tiempo libre para conseguir un trabajo.

Profundizando estos aspectos, entre los códigos 1 al 3 se rescatan sus experiencias asociadas a su situación de vivienda, mientras que en los códigos 4 al 6 se presentan algunas situaciones económicas que han debido afrontar y/o que han recibido apoyo.

#### **1. Diversidad de residencias durante su proceso de estudio.**

Las y los estudiantes comentan sobre distintas situaciones de vivienda durante su educación superior, especialmente, quienes provienen desde regiones y desde provincias de la periferia de la región metropolitana:

*“Con unos amigos que éramos compañeros de curso, del liceo allá donde yo vivía, entonces llegó el momento de cuando dieron los resultados y todos quedamos acá en Santiago, entonces nos juntamos, somos 4 personas contándome a mí, vivimos los 4 acá en el departamento y hasta fin de año”* (Nicole, Terapia Ocupacional).

*“Con mi tía en Maipú. O sea, primero llegué y me inscribí a residencias, pero después vi que me resultaba más económico estar allí (...) yo vivo ahí en una pieza,*

*porque mis primos se fueron. Entonces yo vivo en esa pieza y vivo como normal. Ella me da comida y todo, y no tengo que pagar”* (Julián, Ciencias Físicas).

En estos dos relatos, ambos estudiantes provienen desde regiones y resolvieron su residencia en Santiago de formas distintas: Nicole arrienda con compañeros de su liceo, y Julian optó por la residencia universitaria, la cual, posteriormente cambió para vivir con su tía.

Desde otra perspectiva, aparece el caso de una estudiante que vive en Pirque, y que cuenta con la ayuda de su tía para quedarse en Ñuñoa, y así, no viajar todos los días ese largo trayecto entre su casa y la universidad.

*“mi tía me ofreció que me quedara algunos días en Ñuñoa, y otros días estoy en Pirque... aportamos con mercadería acá en el departamento, mercadería, útiles de aseo y eso, entonces me quedo el lunes, martes y miércoles donde mi tía, y miércoles en la tarde, jueves y viernes en Pirque”* (Josefa, Pedagogía en Educación Básica).

Por otra parte, también hay situaciones donde la familia nuclear de la estudiante no tiene vivienda, y viven allegadas en el terreno de otros familiares. En su caso, ella no cuenta con la posibilidad de una residencia cerca de Santiago centro, por lo que viaja todos los días entre su casa y la Universidad.

*“en Til Til (...) vivimos en el terreno de mi tío (...) es un terreno donde se separan por casa, entonces en una casa vive mi tía y en dos casas apartes viven mis primas y en una casa yo”* (Melisa, Obstetricia)

## **2. Dificultades asociadas a su vivienda de estudio.**

Dependiendo del lugar y las condiciones en que viven, algunas estudiantes expresan dificultades asociadas a sus viviendas. Por ejemplo, en el caso de Gloria -estudiante y madre a la vez- quien vive en un sector altamente rural, comenta dificultades con el contexto donde vive, el cual no cuenta con un jardín infantil para su hija,

*“Porque donde vivo yo es en el campo, campo, y no hay jardín, no hay nada”* (Gloria, Pedagogía en Educación Básica).

Por otra parte, Melisa cuenta su experiencia de estudios en una casa pequeña, donde comparte la mesa del comedor con su hermana para estudiar, y en donde, además, el dormitorio de su mamá queda al lado:

*“hay veces que tenemos que estar las dos necesariamente, y no tenemos un espacio muy grande como para dar los métodos de estudio que tiene cada una, o a veces igual es tarde y no queremos incomodar ni a mi mamá, o a veces tenemos muchos cuadernos encima de la mesa y se ve muy desordenado”* (Melisa, Obstetricia).

### **3. Gastos adicionales para estudiantes de sector interurbano y de regiones.**

Respecto a la situación económica, aparecen otros factores que afectan a las y los estudiantes, como en el caso de quienes arriendan y que, en verano, desean tomar un curso en la universidad (química) pero no pueden porque implica un gasto extra, y/o es un mes que queda fuera de contrato:

*“cuando uno es de región uno no puede darse el lujo de estar enero y no pagar el departamento (...) querer hacer química en el verano es mejor (...) tengo que ver donde vivir, porque mi contrato se termina justo en diciembre po”* (Nicole, Terapia Ocupacional).

En el caso de quienes no arriendan, pero que viven en provincias de la periferia de la región metropolitana, aparecen gastos extras asociados al transporte, los cuales empeoran cuando no tienen su pase o tarjeta escolar, ya que no pueden acceder a las tarifas preferenciales.

*“Gasto igual ene en pasajes, entonces mi papá me da \$10.000 semanal y ahí es donde tengo que jugar po, porque gasto en la micro para acá y me cobran estudiante \$700, pero ahora mi pase se bloqueó y me cobran \$1.500, y estoy esperando hasta el 28 de octubre porque el temporal “no que ese puede ser de cualquiera” y le ponen color, entonces no me lo reciben y pago \$1.500 para acá, y después el metro y después combino, combino, micro, llego, y después de vuelta lo mismo.”* (Gloria, Pedagogía en Educación Básica).

### **4. “Echarse un ramo y la plata”.**

Otros aspectos que constituyen una fuente de preocupación de las y los estudiantes, es la incertidumbre de qué pasará si llegan a perder sus beneficios de arancel por reprobar cursos, o el temor de cómo pagarán la universidad, en caso de agotarse su gratuidad universitaria:

*“me dicen así "no tranquila si te va mal da lo mismo ahí vemos cómo lo arreglamos" porque igual como que echarse un ramo y la plata, eso es lo otro, que tampoco es como tan ricachona” (Nicole, Terapia Ocupacional).*

*“el profe...lo voy a decir con todas sus palabras... porque me dijo que era normal. Él se echó muchos ramos, que al final igual salió. Y yo le dije “pero es que usted tiene para pagárselo, después yo no voy a tener para pagarlo. Para usted es normal haberse echado ramos, para mí no, para mí es un sacrificio, para mi papá, no para usted” (Ana, Trabajo Social).*

A través de estas experiencias, las estudiantes señalan que, para ellas, el reprobar o echarse un curso, no es solo un tema de rendimiento académico, sino que también lo ven desde el temor de tener que pagar más, y/o de la incertidumbre del no tener un beneficio para cubrir ese costo a futuro, y con la inseguridad de que lo terminen cobrando a sus padres.

##### **5. Busca otros medios para apoyar su financiamiento.**

Entre las estrategias complementarias para poder resolver algunos temas económicos, hay casos en que las y los estudiantes recurren a las asistentes sociales de la universidad, o en otros, emplean sus vacaciones o fines de semana para trabajar,

*“No, estoy postulando a eso porque me faltó llevar, o sea no sabía que tenía que llevar unos papeles, ahora recién los estoy empezando a juntar, o sea ya los tengo juntos, solo que estoy esperando que se abra el proceso” (Melisa, Obstetricia).*

*“igual a veces como que me complica, en el liceo no me complicaba tanto, pero cuando entré a la universidad sí, por ejemplo, tenía que estudiar para el lunes, y cuando tengo que hacer 20 horas los días sábado y domingo, entonces, como que igual llegaba tarde” (Andrea, Odontología).*

Cabe considerar, no deja de ser complejo que un estudiante trabaje en su tiempo libre de primer año, considerando la carga académica que tiene, y que está recién adaptándose a ese ritmo.

## **6. Recibió apoyo de materiales por parte de compañeros o de la universidad.**

Cómo últimos a destacar, también aparecen experiencias de ayuda que han tenido algunas estudiantes donde, compañeros o académicos de su facultad, les han facilitado ayuda con materiales para la universidad:

*“Hay una cosa en facultad que, como uno que es de primer año, tiene como una madrina del superior, pero de la misma carrera, entonces ellas nos daban materiales y todo eso”* (Nicole, Terapia Ocupacional).

*“Ella me apoyó mucho, porque en temas de implementos, ella estaba encargada de los casilleros, entonces, ahí muchos alumnos dejaban los implementos que no iban a usar, entonces ella igual me dio implementos y todo eso”* (Andrea, Odontología).

## VII. Discusión y conclusiones.

### Relación entre estos resultados y los estudios previos.

El fenómeno social que fundamenta esta investigación es la experiencia de inserción a primer año en educación superior, de estudiantes que provienen de sectores sociales vulnerados y que, históricamente, han sido excluidos de participar en estos espacios.

En el contexto chileno actual, y a diferencia de otros períodos históricos, esta exclusión cambió, pero, mediante una estructura institucional que ha fomentado la segregación social y la construcción de guetos educativos (Canales y De los Ríos, 2009; Arancibia y Trigueros, 2017).

Ante esta dinámica institucional, los últimos 20 años, surgieron valiosas iniciativas para restituir el derecho a la educación superior de estudiantes de los sectores más vulnerados, donde destacan, especialmente, el Programa Propedéutico y, lo que Francisco Javier Gil denominaría como el *primer propedéutico nacional*, esto es, el Programa PACE (Williams, 2013).

Definidos este grupo y este espacio institucional como el contexto de investigación, como recursos y antecedentes para su desarrollo, se consideraron diversos estudios acerca de la experiencia en educación superior, tales como, estudios y modelos de permanencia, de deserción, de trayectoria universitaria y revisiones sistemáticas (Díaz, 2008; Rojas, 2009; Williams, 2013; Álvarez y López, 2017; Munizaga, Cifuentes y Beltrán, 2018).

A través de estos insumos, se identificó la importancia de reforzar el conocimiento *cualitativo* acerca del estudiantado en la universidad, que *releve la voz* de estudiantes en los *dos primeros quintiles*, y focalizando el grupo de jóvenes que están cursando su *primer año*. Considerando estos elementos, y esperando dar cuenta de la heterogeneidad de relatos, se desarrolló una investigación en el marco del Programa PACE, focalizada en doce estudiantes de la cohorte del año 2019, para identificar y sistematizar la información acerca de sus experiencias durante el primer año.

Resultado de este proceso, se identificaron 56 códigos o temas que -desde la voz de las y los estudiantes- inciden en esa etapa. Complementariamente, se construyeron siete categorías cualitativas para organizar y resumir estos códigos (figura 12).

Figura 12. Categorías cualitativas.



Fuente: elaboración propia.

Respecto de la colaboración o aportes de estos hallazgos a los modelos y evidencias previamente existentes, en primer lugar, se reafirman algunas situaciones referidas con anterioridad y que, mediante este análisis cualitativo, se identifican como la *experiencia académica*, el rol del *acompañamiento institucional* y la relevancia de la *experiencia subjetiva* (Rojas, 2009; Canales y De los Ríos, 2009; De la Torre, 2013; Lizama, 2013; Sobrero, Lara, Méndez y Suazo 2014; Rodríguez y Gómez, 2015; Munizaga, Cifuentes y Beltrán, 2018).

En segundo lugar, resaltan algunos fenómenos referidos con escasa frecuencia en la educación superior, tales como, el *rol de la familia*, la *situación económica y de vivienda* del estudiante (Bean y Metzner, 1985, Canales y De los Ríos, 2009; Williams, 2013; Arancibia y Trigueros, 2017, Munizaga, Cifuentes y Beltrán, 2018).

Como tercer aspecto, resaltan y ocupan un lugar entre estas categorías, los relatos acerca de la *construcción de un proyecto personal*, a través de las metas, expectativas y proyecciones que comparten los estudiantes. Estos últimos elementos, son escasamente referidos o descritos en la literatura investigada (Bean y Metzner, 2018; Williams, 2013).

De esta manera, a través de estas categorías y del análisis cualitativo de los relatos estudiantiles, se sintetiza un amplio espectro de situaciones y procesos que viven en su primer año, a través de los cuales se espera aproximar, dar cuenta de la complejidad y de la heterogeneidad de escenarios que afrontan en esta etapa.

### **Relación entre estos resultados y el modelo del estudiante no-tradicional.**

El estudiantado no-tradicional, corresponde a la generación de estudiantes que históricamente han sido excluidos de la educación superior y que, por motivos sociales, políticos y económicos, ven aumentada su posibilidad de participación en estos espacios. Este proceso, que en el contexto de los autores de este modelo (EEUU) inició entre las décadas del 70' y 80' (Bean y Metzner, 1985), en nuestro país -de acuerdo a diversos datos disponibles- inició 30 años después, desde el año 2000 en adelante (CASEN, 2003; CASEN, 2017).

El modelo del estudiante no-tradicional consiste en una red de factores, interrelacionadas entre sí, que da cuenta del cómo las variables de la institucionalidad -asistencia, hábitos, acceso a cursos- y las externas a ésta -familia, finanzas, motivaciones, responsabilidades personales o trabajo-, afectan la situación psicológica del estudiante, sus resultados, y además, una eventual decisión de abandono (Bean y Metzner, 1985).

Si bien, este nivel de integración de variables queda fuera de los alcances de esta investigación, entre sus hallazgos, se destacan componentes teóricos que están en sintonía con estos planteamientos (Bean y Metzner, 1985; Sánchez-Gelabert, 2012), y que se reflejan en la experiencia local de las y los estudiantes:

- La importancia de la residencia. El estudiantado PACE da cuenta de distintas experiencias de residencia, en donde, algunos se mantienen en el hogar con sus familias, otros viven allegados con toda su familia, otros se trasladan de región y buscan domicilio (arriendos, residencia universitaria, casas de familiares), u otros, se mantienen en sus casas en sectores interurbanos, emprendiendo largos viajes entre el centro y la periferia de la región metropolitana.
- Rol de las metas educacionales. Está presente de forma heterogénea a través de los relatos. Aparecen metas relacionadas con lograr un título universitario, y otras que van más allá, por ejemplo, proyectándose en una especialidad o en postgrados.
- Desempeño en la secundaria. Este factor ocupa distintos roles. Por una parte, ayuda a ganar confianza en los jóvenes y, por otra parte, genera expectativas de rendimiento que no necesariamente se mantendrá en la educación superior.

- Hábitos de estudio. Es uno de los factores que con mayor fuerza aparece entre los relatos, principalmente como una experiencia de aprendizaje producto del primer semestre académico. Constituye un ámbito evolutivo y que progresa durante el año.
- Finanzas. Se manifiesta a través de los gastos en pasajes, acceso a alimentación, y principalmente, a través de preocupaciones ante la pérdida de becas. En algunos casos, para reforzar este ámbito, los estudiantes reciben apoyos de familiares externos (como abuelas o tías), o también, optan por trabajar de manera remunerada.
- Horas de trabajo. Está presente en pocos estudiantes entrevistados. Trabajan los fines de semana o en las vacaciones, quedando con muy poco tiempo libre para el descanso o actividades recreativas.
- Motivación externa. De acuerdo a las entrevistas, está presente a través de los distintos apoyos familiares, tanto antes, como después de ingresar a la Universidad.
- Responsabilidades familiares. Aparecen en casos de maternidad y de cuidado de hermanas/os menores. En estos casos, las estudiantes compatibilizan su jornada diaria con distintas acciones para la atención de niños, tales como, cocinar, alimentar, bañar, entre otras actividades.
- Resultados académicos. Se observa una importante frustración o ruptura de expectativas en los primeros meses. En una etapa avanzada del semestre, las y los estudiantes dan cuenta de nuevos aprendizajes y mejoras.
- Intención de abandono. Aparece en los relatos de dos estudiantes que se sienten frustradas con su rendimiento en educación superior, y que desean retomar las carreras técnicas que tuvieron en educación secundaria.
- Factores psicológicos. Con frecuencia, aparecen referencias al cansancio, a la tristeza por las bajas notas, y la frustración por esforzarse sin obtener los resultados deseados.
- Utilidad. Aparece a través de la valoración de la experiencia del *estar en la Universidad* y de esforzarse por obtener un título profesional.
- Estrés. Está presente prácticamente en todos los relatos, producto del ritmo e intensidad del estudio. Se observa también, en el temor a reprobado un curso, o incluso, en perder

sus becas por las bajas notas. Además, aparecen relatos de un estrés vinculado a la familia, asociados al temor de sentirse criticados por reprobar un curso.

De acuerdo a estos elementos, es posible identificar un diálogo o convergencias entre las experiencias locales del estudiantado PACE, y las variables señaladas en el modelo del estudiante no-tradicional.

Visto desde las categorías descritas, y con énfasis en las variables externas a la institución que tensionan trayectoria de los estudiantes, entre los hallazgos más críticos, aparece la importancia de *la familia* (mediante temas como, responsabilidades de cuidado, conflictos con padres y clima familiar); aparece el rol de los *horarios y la diversificación de actividades personales* (trabajo, tiempos de traslado, disminución actividades personales y labores de cuidado); y aparece la importancia de la *situación económica y de vivienda* (tales como, vivir allegados, estar sujetos a temporadas de arriendo, vivir por primera vez en Santiago, y falta de espacio de estudio).

Respecto de estas variables, cabe recalcar, no todas están consignadas en el modelo del estudiante no-tradicional (Bean y Metzner, 1985), pero si, aparecen a través de los relatos estudiantiles. A modo de ejemplo, no aparece con claridad en el modelo del ENT, pero si aparece en los análisis de las entrevistas: la importancia del clima familiar; los nuevos tiempos de traslados; o la diversidad y dificultades asociadas a la vivienda, entre otros.

Se releva la importancia de estos hallazgos, debido que, provienen genuinamente desde las experiencias de estudiantes y que son descritas en el marco de una investigación cualitativa, y no, desde una revisión bibliográfica o sistemática. Son relatos y experiencias ancladas en el contexto local de nuestro sistema de educación superior.

### **Colaboración para una perspectiva global e integral acerca de la experiencia de las y los estudiantes.**

Cuidando no reducir estos procesos a meras variables aisladas, complementariamente, se promueve la construcción de perspectivas globales e integrales en torno de las experiencias estudiantiles, que conserven su riqueza y que no excluyan situaciones que, desde el mismo relato estudiantil, son relevantes en su primer año, tales como, sus preocupaciones, sus procesos afectivos, la búsqueda de medios para substituir, la búsqueda de un lugar donde vivir, entre otros más.

Respecto del énfasis en esta globalidad e integralidad, se rescata y ejemplifica mediante uno de los episodios relatados, en el cual se pueden observar distintas dimensiones o categorías implicadas:

*“el profe...lo voy a decir con todas sus palabras... porque me dijo que era normal. Él se echó muchos ramos, que al final igual salió. Y yo le dije “pero es que usted tiene para pagárselo, después yo no voy a tener para pagarlo. Para usted es normal haberse echado ramos, para mi no, para mi es un sacrificio, para mi papá, no para usted”.*

La estudiante refiere una interpelación a su docente, quien, en un intento de contención, le aconsejó que no se preocupara por reprobado cursos. La estudiante, en desacuerdo, le replica que es una situación que tensiona su situación económica, la de su familia, y especialmente, a su papá. Esto es entendible debido a que, su ingreso per cápita corresponde a los dos primeros quintiles, lo que se traduce en una alta diferencia entre el costo de la universidad y la capacidad de pago de su familia, al punto que -y tal como indica- este pago se vive, efectivamente, como un sacrificio.

Bajo una mirada global e integral, y con los recursos conceptualizados a través del relato de las y los estudiantes, es posible identificar la convergencia de múltiples factores o categorías comprometidas en este contexto, por ejemplo: 1) *la experiencia académica*, a representada en la reprobación del curso; 2) *la situación económica*, a través de las dificultades para pagar; 3) la importancia de *la familia*, representada en el trabajo de su papá; 4) *la experiencia subjetiva de la estudiante*, manifiesta en su preocupación; y 5) *el rol del acompañamiento institucional*, mediante la contención que realiza el docente.

Este episodio denota la complejidad de la experiencia en el primer año de las y los estudiantes que provienen desde sectores sociales vulnerados, quienes, deben equilibrar tanto las demandas que plantea la institución de educación superior, en conjunto, con las variables externas a esta, y que afectan su proceso de estudio y su continuidad (Bean y Metzner, 1985; Sánchez-Gelabert y Elías, 2012; Cabrera, et. al, 2015).

La respuesta a estos episodios, en consecuencia, requiere de una mirada global e integral acerca del contexto estudiantil, que considere los distintos factores que condicionan el progreso de las y los jóvenes (*global*), y reconozca el cómo estas situaciones interactúan entre

sí, afectando múltiples dimensiones de sus estudiantes: afectivas, cognitivas, familiares y sociales (*integral*).

### **¿Hasta dónde puede llegar el acompañamiento en la educación superior?**

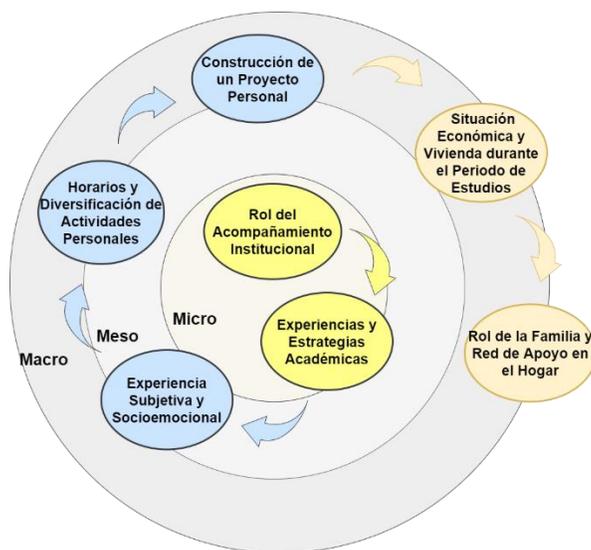
Tal como lo indica Arancibia y Trigueros (2017), los factores externos “sobre los cuales las universidades no tienen suficiente control” (p.5) son los que pueden transformarse en las situaciones que más afectan la trayectoria del estudiante, o incluso, llegar a desencadenar una decisión de abandono.

Por tanto, ¿hasta dónde pueden llegar las acciones de acompañamiento para apoyar la trayectoria del estudiante en la educación superior? Esta respuesta no es fácil. La labor de la universidad tradicional (tal como la formación de cátedras), ha cambiado, incorporando nuevas dimensiones del estudiante y nuevos profesionales para su apoyo.

Actualmente, en la Universidad, es posible encontrar profesionales de acompañamiento en diversas disciplinas, tales como, asistentes sociales para temas económicos; profesoras/es para la enseñanza de contenidos; psicopedagogas/os, para apoyo en el proceso de estudio; psicólogas/os, para temas afectivos o psicoeducativos; sociólogas/os y antropólogas/os, para la articulación de equipos o seguimiento de programas; médicos y dentistas, para temas de salud; e intérpretes de lenguaje de señas, para personas con discapacidad auditiva; entre varios otros más. Dada esta riqueza profesional, no es fácil delimitar qué puede ser un objetivo de los programas de acompañamiento, o que no puede llegar a serlo. En la práctica, son aspectos dinámicos, movilizados por las premisas de cada institución de educación superior y de sus respectivos programas de acompañamiento.

Para intentar responder esta pregunta, es posible delimitar un esquema (figura 13) en base a los niveles micro, meso y macro planteadas por Buckingham (UNESCO, 2012), en conjunto a las categorías cualitativas construidas en esta investigación.

Figura 13.



Fuente: elaboración propia.

El esquema planteado, considera un progreso evolutivo desde los temas centrales trabajados en el marco la institucionalidad educativa y sus programas de acompañamiento (tradicionales), hacia otros ámbitos de exploración, incorporando dimensiones o temas de creciente complejidad para la experiencia del estudiante -como las variables externas-, las cuales, tal como lo indica Trigueros y Arancibia (2017) son las que más escapan al control de la universidad. Estos temas, de acuerdo a los alcances de la institucionalidad, pueden jerarquizarse en tres niveles: micro, meso y macro.

En un primer nivel, micro, se pueden visibilizar las acciones de acompañamientos ya institucionalizadas y los apoyos más tradicionales (contenidos académicos, reforzamientos, estrategias de estudios y talleres).

En un segundo nivel, meso, se pueden organizar los temas que no son abordados por los espacios tradicionales de la universidad, y que comprometen el desarrollo de habilidades o conocimientos que van más allá de estos espacios y que requieren de una articulación interdisciplinaria. Entre estos, se pueden ubicar los procesos *subjetivos* y *socioemocionales* de los estudiantes (ej. habilidades sociales, estrés y procesos terapéuticos), los *horarios* y *diversificación de actividades* (ej. planificación del tiempo), o también, la *construcción de un proyecto personal* (regulación de expectativas, desarrollo de metas personales u orientación vocacional). Entre los profesionales requeridos en estas áreas, destacan

especialistas tales como, talleristas, profesoras/es, intérpretes de lenguaje de señas, profesionales de salud, psicopedagogos/os y/o psicólogos/os educacionales.

En un tercer nivel, macro, se pueden organizar los temas que quedan más al margen de la institucionalidad, pero que, son igualmente relevantes e inciden en la experiencia de las y los estudiantes. De acuerdo al modelo del estudiante no-tradicional, son incluso, los que más relevancia pueden llegar a tener en el proceso de los jóvenes (Bean y Metzner, 1985; Sánchez-Gelabert y Elías, 2012; Cabrera, et. al, 2015). Entre estos, se destaca la *situación económica y de vivienda del estudiante* (sus posibilidades de pago, la situación económica personal o sus condiciones de vida), y el rol de la *familia o su red de apoyo en el hogar* (apoyos recibidos, el clima familiar, figuras significativas, entre otros). En estas áreas, se puede requerir el apoyo de profesionales especialistas y con experiencia, tales como asistentes sociales, psicólogos/os clínicos/os, médicos, e incluso, personal de la municipalidad local, entre otros.

Retomando la pregunta ¿hasta dónde pueden llegar los acompañamientos en la educación superior?, es una situación que no tiene una única respuesta, y que depende de los marcos institucionales en donde se desarrolle este acompañamiento, y de los avances que tenga en cada uno de los temas referidos. Esto último significa que, para abarcar un próximo nivel, es importante cubrir los anteriores.

En consecuencia, es posible identificar una gama o un continuo de temáticas, donde se puede planificar un acompañamiento progresivo, que evolucione con el paso del tiempo y que, paulatinamente, aumente tanto, la participación interdisciplinaria, así como también, la articulación intra e interinstitucional.

### **Relación de estos hallazgos con los objetivos de investigación propuestos.**

A través de esta investigación, se han identificado y caracterizado un conjunto de episodios que viven las y los estudiantes durante su primer año de educación superior, desde la perspectiva del estudiantado PACE, y con la guía del modelo del estudiante no-tradicional.

De acuerdo a los objetivos propuestos, cabe considerar, se identificaron y describieron las situaciones y procesos, que caracterizan la experiencia de inserción de las y los estudiantes, a través del hallazgo de 56 códigos o temas relevantes en su primer año. Estos componentes, dan cuenta de la amplitud y la heterogeneidad de su experiencia de inserción.

Producto de estos códigos y descripciones, se construyeron y caracterizaron siete categorías cualitativas acerca de su experiencia.

Complementariamente, se analizaron estas situaciones y procesos, en relación a *cómo afectan* la experiencia de inserción de las y los estudiantes PACE en su primer año. Respecto de algunas de sus consecuencias, se resaltan:

De acuerdo al *rol del acompañamiento institucional*, este aparece de forma amplia y heterogénea. En algunos casos, las y los estudiantes se expresan agradecidos de estos espacios, y por otra, manifiestan relativa indiferencia o desconocimiento de los apoyos recibidos. Dada la heterogeneidad de equipos que inciden en esta transición, se dificulta tener claridad del proceso, por lo que se hace necesaria su futura sistematización, y así también, de sus articulaciones y de las experiencias de acompañamiento implementadas.

Considerando las *experiencias y estrategias académicas*, se observa como un ámbito de tensiones para las y los estudiantes, que genera constantes rupturas de expectativas de su rendimiento y de los aprendizajes en secundaria. Si bien, es un proceso complejo para el estudiantado, producto de esta experiencia y aprendizajes, logran organizar mejor sus tiempos y diversifican sus formas de estudios.

De acuerdo a la *experiencia subjetiva y socioemocional*, los estudiantes dan cuenta de un excesivo cansancio, y de sentimientos de tristezas y frustraciones por las primeras notas o la reprobación de cursos. Respecto a su interacción con pares y docentes, algunos estudiantes se expresan agradecidos de los apoyos recibidos y del entorno social al cual llegaron, mientras que otros, se muestran más reticentes de socializar o de pedir ayuda. En algunos casos, aparecen relatos de rechazos o de discriminación por parte de pares.

Considerando la *construcción de un proyecto de vida*, y gracias a la experiencia en su carrera, gran parte de las y los estudiantes confirman su interés en la disciplina que eligieron y reafirman los motivos que los llevaron allí. Entre otras apreciaciones, también desarrollan nuevas proyecciones futuras, como deseos de investigar o continuar en un postgrado. En pocos casos, la experiencia de primer año no es atractiva, y motiva algunos estudiantes a retomar las carreras de sus liceos técnicos.

Por su parte, el *rol de la familia y la red de apoyo en el hogar* tiene múltiples efectos en el proceso las y los jóvenes. La familia aparece de forma diversa, donde, no necesariamente la

figura más significativa es el progenitor, sino que otra persona, como una abuela o un abuelo. Dependiendo el rol de su familia, en algunos casos, pueden llegar a sentirse protegidos y apoyados, o en otros, inmersos en situaciones conflictivas que les dificulta su vida universitaria.

Respecto a *los horarios y la diversificación de actividades*, se observan cambios bruscos en su primer semestre, junto a una desvinculación de las actividades que practicaban antes de acceder a la universidad. En el caso de estudiantes de sectores interurbanos, suman hasta 3 o 4 horas de traslado a su jornada diaria. Si bien, los estudiantes comentan que aprenden a manejar mejor sus tiempos, por otra parte, reconocen una constante falta de tiempo libre, o que este es usado para estudiar más. Respecto a quienes señalan tener tiempo libre, este es usado mayoritariamente dentro del hogar, o actividades vinculadas a dispositivos electrónicos (celular, computador o televisión).

Como último elemento caracterizado, y que también afecta la experiencia de inserción, aparece la *situación económica y material* como un factor de preocupación para las y los estudiantes. En el caso de quienes provienen de región o de sectores interurbanos, surgen nuevos gastos asociados al transporte y/o al arriendo. Respecto a la vivienda, aparecen dificultades por un reducido espacio de estudio, que genera conflictos la familia. Para afrontar limitantes económicas, algunos estudiantes buscan becas, otros reciben ayuda de su familia, y otros, trabajan de forma remunerada.

### **Proyecciones de esta investigación**

Entre las proyecciones de esta investigación, se recomienda continuar el conocimiento de cada categoría, pero profundizando y complejizando los temas en cada una. Por ejemplo, uno de los hallazgos más relevantes en este año de pandemia, ha sido la situación precaria de conectividad, dispositivos y de espacio de estudio de las y los jóvenes. Estos elementos, serían altamente relevantes para enriquecer lo que correspondería a la categoría de *situación económica y de vivienda*, debido a que ocupan un rol fundamental en la experiencia de aprendizaje no presencial del estudiante.

Por otra parte, se recomienda la construcción de instrumentos que faciliten un levantamiento de información acerca de estos factores, tanto para conocer la situación general de las y los estudiantes en una determinada institución, como para realizar estudios censales acerca de

cómo están viviendo su educación, especialmente el estudiantado de sectores vulnerables que no cuentan con apoyos de programas de inclusión para la educación superior.

Asimismo, se recomienda la construcción de dispositivos de acompañamiento que, paulatinamente, incorporen en sus planificaciones la globalidad e integralidad de la experiencia del estudiante, entendiéndolo, no solo como un sujeto que adquiere conocimientos, sino también en su complejidad, como un sujeto con dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, familiares, históricas y materiales.

## VIII. Referencias

- Acción Educar (2016). Evolución Reciente De La Cobertura De La Educación Superior En Chile Recuperado de: <http://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2016/08/Evoluci%C3%B3n-reciente-de-la-cobertura-de-la-educaci%C3%B3n-superior-en-Chile.pdf>
- Aguirre, D. (2018), Diario el Mercurio, 16 de abril del 2018. [http://www.fen.uchile.cl/uploads/sala\\_prensa/6ca39d1fc0e8507d445a5e393d78e3495ab14d2d.pdf](http://www.fen.uchile.cl/uploads/sala_prensa/6ca39d1fc0e8507d445a5e393d78e3495ab14d2d.pdf)
- Alonso, R. (1994). La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa (Vol. 218). Editorial Fundamentos.
- Álvarez y López (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de La Laguna (España).
- Arancibia y Trigueros (2017) Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 165743.
- Ariño, A., Hernández, M., Llopis, R., Navarro, P., & Tejerina, B. (2008). El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles. Publicacions de la Universitat de València, València.
- Banco Mundial (2013). Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bergman, M. & Coxon, A. (2007). La calidad en métodos cualitativos. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 6, No. 2).
- Biblioteca del Congreso Nacional (2010). Decretos con fuerza de ley 1981. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=3394>
- Biblioteca del Congreso Nacional (2010). Hitos Legislativos de la Educación Superior. 1980 - 2010.
- Bordón, P., Canals, C., & Rojas, S. (2015). Retención en los programas e instituciones de educación superior: nueva evidencia para Chile. *Estudios de Política Educativa*, 2, 176-214.

- Braxton, J. M., Shaw Sullivan, A. V., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. *HIGHER EDUCATION-NEW YORK-AGATHON PRESS INCORPORATED-*, 12, 107-164.
- Brunner, J. (2005) Educación en Chile: el peso de las desigualdades. En VV.AA Conferencias presidenciales de humanidades. Santiago de Chile.
- Bunner, J. (2010). Políticas de Educación Superior: Tendencias Internacionales. Recuperado de: <https://200.6.99.248/~bru487cl/files/JJBrunner23112010.pdf>
- Cabrera, A. F., Pérez, P., & López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: bases conceptuales y puntos de inflexión. *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calidad en la Educación*, (30).
- CASEN (2003). Encuesta CASEN 2003. Recuperado de: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2003>
- CASEN (2006). Encuesta CASEN 2016 Recuperado de: [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen\\_2017.php](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2017.php)
- CASEN (2012). Encuesta CASEN 2012 Recuperado de: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2013>
- CASEN (2017). Encuesta CASEN 2017 Recuperado de: [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen\\_2017.php](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2017.php)
- Castro, J., Frites, C., & Vargas, P. (2016). El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE). *Estudios de Caso*, 135, 1-12.
- CIES (2015). Serie Creación Documento De Trabajo N°1: Cambios De Las Universidades En Los Últimos 35 Años: El Aporte De Las Universidades Privadas. Recuperado de: <http://www.uss.cl/wp-content/uploads/2017/06/Serie-creacio%CC%81n-documento-de-trabajo-n%C2%B01-Cambio-de-las-universidades-en-los-u%CC%81ltimos-35-an%CC%83os.pdf>

- CNA (2013). Cuenta Pública 2013 Comisión Nacional De Acreditación Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuenta%20P%C3%BAblica%202013.pdf>
- CNA (2014). Informe Matrícula 2018 En Educación Superior En Chile Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuenta%20P%C3%BAblica%202013.pdf>
- Corbin y Strauss (2002). Los conceptos y la codificación. Encontrar sentido a los datos cualitativos.
- Corbin y Strauss (2002a). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia. Colombia.
- De Torres Bustos, H. (2013). Estilos de aprendizaje y características sociales, personales e institucionales asociadas al rendimiento académico de estudiantes de psicología en un proyecto de acción afirmativa.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86.
- 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 (Valdivia)*, 33(1), 7-27.
- Elías Andreu, M., & Sánchez Gelabert, A. (2014). Relación entre actitudes y acciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2014, vol. 1, p. 3-14.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in higher education*, 31(3), 279-293.
- Fernández, N. (2012). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*, 33(2), 063-088.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*.
- Flick, U. (2002). "Investigación cualitativa - estado del arte". *Social Science information*, 41 (1), pp. 5-4
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, 219-263.

- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 135-151.
- Gonzalez, D. y Girón, L. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil en el programa de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Economía, Gestión y Desarrollo*.
- González, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado*, 14(3).
- Gutiérrez, L. M., Rubio, U. M., & Meléndez, D. R. (2014). Permanencia académica: Una preocupación de las instituciones de educación superior. *Escenarios*, 12(2), 130-137.
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108.
- Irigoin, del Valle, Ayala (2013). Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad. *AEQUALIS*, Santiago de Chile.
- Lizama Bucarey, C. J. (2013). Trayectorias educativas de jóvenes que ingresan a la educación superior por medio de programas de acción afirmativa que promueven el acceso.
- López (2016). Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/140834/La-calidad-en-Educacion-Superior-y-su-relacion-con-el-desarrollo-social-inclusivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Matheu, Ruff, Ruiz, Benites, & Morong. (2018). Modelo de predicción de la deserción estudiantil de primer año en la Universidad Bernardo O'Higgins. *Educação e Pesquisa*, 44, e172094.
- Meléndez, R. (2007). Estudio sobre deserción y permanencia académica en la facultad de Ingeniería en la Universidad de la Guajira desde período II de 2005 hasta el periodo II de 2007. Riohacha: Tesis de Grado
- MINEDUC (2018). Orientaciones técnicas para los componentes de preparación en la educación media y de acompañamiento en la educación superior. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2020). Gratuidad Educación Superior <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/gratuidad-educacion-superior>

Ministerio de Hacienda (2016). Proyecto de ley de Educación Superior.

Munizaga, F., Cifuentes, M. B., & Beltrán, A. (2018). Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática. *Education Policy Analysis Archives*, 26.

Orellana, M., & Moreno, K. (2015). Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social.

Pérez, & Aguilar, (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *PARADIGMA*, 38(1), 48-71.

Rodríguez, E., & Ballen, L. (2015) Análisis de las causas de deserción universitaria de los estudiantes de los primeros años del programa de administración de empresas de la Universidad de Cundinamarca, extensión Chía.

Rojas, M. (2009). El abandono de los estudios: deserción y decepción de la juventud. *Hologramática*, 4(10), 75-94.

Sánchez-Gelabert, A., & Elías Andreu, M. (2012). Como ser un estudiante no tradicional y no morir en el intento. El impacto del nuevo perfil de universitarios en el abandono de los estudios. In Congreso Español de Sociología.

Sánchez-Gelabert, A., & Elías Andreu, M. (2012). Como ser un estudiante no tradicional y no morir en el intento. El impacto del nuevo perfil de universitarios en el abandono de los estudios. In Congreso Español de Sociología.

Sánchez-Gelabert, A., & Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios.

SIES (2010). Matrícula De Pregrado 2010 De Educación Superior Recuperado de: [https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informes\\_anuales/matricula/mat\\_pregrado\\_2010\\_sies2010.pdf](https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informes_anuales/matricula/mat_pregrado_2010_sies2010.pdf)

SIES (2017). Informe Matrícula 2017 En Educación Superior En Chile Recuperado de: [https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informes\\_anuales/matricula/informe%20matricula%202017\\_sies.pdf](https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informes_anuales/matricula/informe%20matricula%202017_sies.pdf)

SIES (2017). Informe retención de 1er año de pregrado. Cohorte 2012-2016.

SIES (2018). Informe Matrícula 2018 En Educación Superior En Chile Recuperado de: <https://www.mifuturo.cl/wp->

content/uploads/2018/SIES/informes\_anuales/matricula/informe%20matricula%202018\_sies.pdf

SIES (2018). TENDENCIAS DE LA MATRÍCULA DE PREGRADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

SIES (2019). Instituciones De Educación Superior En Chile Recuperado de: <https://www.mifuturo.cl/instituciones-de-educacion-superior-en-chile/>

SIES (2019). Tendencias Índices Posgrado Período 2005 - 2019

Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento Educativo*, 51(2).

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles educativos*, 62, 56-63.

Tudela, (2015). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*.

UNESCO, (2012). *Learning Analytics*.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial. Barcelona, España.

Velasquez, M., (2010). *Acciones para favorecer la permanencia*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Williams, J. (2013). *Discursos de estudiantes sobre su propia situación social y educativa en programas de equidad en universidades selectivas*. Santiago: Universidad de Chile.

Zapata, G., & Tejeda, I. (2016). *Informe Nacional–Chile. Educación superior en iberoamérica, informe*.