

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Estudio exploratorio sobre las experiencias de estudiantes universitarios de primera generación y su valoración de Programas de Acción Afirmativa. Artículo de Macarena Guerrero Valenzuela, Gabriel Rivero González, Andrés Salvo Contreras, Pilar Varas Aguilera, Danitza Vera Ponce y Andrea Flanagan-Bórquez. Praxis educativa, Vol. 26, No 2 mayo – agosto 2022. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-26.

DOI <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260208>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Estudio exploratorio sobre las experiencias de estudiantes universitarios de primera generación y su valoración de Programas de Acción Afirmativa

Exploratory study on First-generation College Students' experiences and their assessment of Affirmative Action Programs

Estudo exploratório sobre as Experiências de Estudantes universitários de Primeira Geração e a Valorização de Programas de Ação Afirmativa

Macarena Guerrero Valenzuela

Fundación educacional La Milagrosa, Punta Arenas, Región de Magallanes, Chile
macarena.agv@gmail.com
ORCID 0000-0001-6061-7318

Gabriel Rivero González

Colegio Roberto Bravo, Valparaíso, Chile
gabrivrog93@gmail.com
ORCID 0000-0003-4002-4229

Andrés Salvo Contreras

Colegio Claudio Matte, Viña del Mar, Chile

andres.salvo.c@gmail.com

ORCID 0000-0002-4546-3696

Pilar Varas Aguilera

Departamento de Educación, Cabildo, Chile

varas.pilar14@gmail.com

ORCID 0000-0001-6474-0639

Danitza Vera Ponce

Centro de Atención Integral Alguien dentro de Mí, Quillota, Chile

danitza.vera.dv@gmail.com

ORCID 0000-0003-0068-787X

Andrea Flanagan-Bórquez

Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso, Chile

Andrea.flanagan2@uv.cl

ORCID 0000-0002-0566-9841

Recibido: 2021-08- 10 | **Revisado:** 2021-10-12 | **Aceptado:** 2021 -12-30

Resumen

El presente estudio cualitativo analizó en profundidad las experiencias en educación superior de estudiantes universitarios de primera generación y su valoración de dos programas de acceso y acompañamiento implementados como política pública en Chile desde hace más de una década. Desde una aproximación fenomenológica, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad a 12 participantes, seis de los cuales ingresaron por medio de esos programas y seis que lo hicieron a través del sistema nacional regular de admisión (PSU). Los principales resultados muestran que los estudiantes de primera generación, independientemente de la vía de ingreso a la educación superior, presentan experiencias similares en su proceso y adaptación universitaria, y que los programas contribuyen principalmente a la equidad de acceso. Este estudio, asimismo, refiere algunas experiencias únicas respecto a ser EPG, aspectos que se han abordado escasamente en estudios anteriores, y que invitan a futuras investigaciones.

Palabras clave: Enseñanza superior; Estudiante universitario, Política educacional; Acceso a la Educación; Educación compensatoria.

Abstract

This qualitative study analyzed the first-generation college students' experiences in higher education and their assessment of two programs of access to and persistence, which have been implemented as a public policy in Chile for more than a decade. Using a phenomenological approach, in-depth semi-structured interviews were conducted with 12 participants, six who accessed through those programs and six who enrolled through the regular national admission system (PSU). The main results show that first-generation students, regardless of the way of access to higher education, have similar experiences in terms of university adjustment. In addition, those programs mainly FGS's meet access equity. Finally, this study also refers to some unique experiences regarding being FGS, which have not yet been addressed in previous studies.

Keywords: higher education; university student; educational policy; access to education; compensatory education.

Resumo

Este estudo qualitativo analisou em profundidade as experiências em educação superior de estudantes universitários de primeira geração e a avaliação de dois programas de acesso e apoio implementados como política pública no Chile há mais de uma década. A partir de uma abordagem fenomenológica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade com 12 participantes, dos quais seis ingressaram por meio desses programas e seis ingressaram pelo sistema regular de admissão nacional (PSU). Os principais resultados mostram que os alunos da primeira geração, independentemente da via de ingresso no ensino superior, apresentam experiências semelhantes no seu processo universitário e de adaptação e que os programas utilizam principalmente a equidade de acesso. Este estudo também se refere a algumas experiências singulares em ser EPG, aspectos pouco abordados em estudos anteriores e que convidam a pesquisas futuras.

Palavras-chave: educação superior; estudante universitário; política educacional; acesso à educação; educação compensatória.

Introducción

Al igual que otros países de la región Latinoamericana, Chile ha presentado de forma progresiva un aumento en la matrícula de estudiantes que acceden a la educación superior, pasando de 108.049 en el año 1983 (Aguayo y Gómez, 2011) a 654.929 en el año 2020 (Consejo Nacional de Educación [CNED], 2020a).

Este proceso se ha denominado masificación segmentada (Leyton *et al.*, 2012), concepto que comprende no solo el aumento de las instituciones educativas, sino que también el de los índices de matrícula y, con ello, la incorporación de estudiantes con menor capital económico y de sectores que históricamente habían sido excluidos de la educación superior (Castillo y Cabezas, 2010). Lo anterior ha relevado el fenómeno de la retención en espacios universitarios, desde donde se ha estudiado y se ha observado que el nivel socioeconómico y la preparación a nivel secundario son algunos de los factores que pueden influir directa o indirectamente en la retención y permanencia de jóvenes que forman parte de este nuevo cuerpo estudiantil (Navarrete *et al.*, 2013), entre los que se encuentran Estudiantes de Primera Generación (EPG). En este estudio, el concepto EPG hace referencia a estudiantes que son los primeros integrantes de sus familias en ingresar a la universidad, debido a que sus padres, madres o tutores no pudieron acceder a la educación superior o, si bien ingresaron, no lograron finalizar sus estudios (Ishitani, 2003).

Varios estudios desarrollados en la región latinoamericana en los últimos cinco años han mostrado que los EPG presentan características particulares que requieren de una especial atención y consideración a nivel institucional, a fin de promover su retención y permanencia en el sistema (McCann *et al.*, 2019; Jarpa y Rodríguez, 2017; García, 2017; Linne, 2018; López-Cárdenas *et al.*, 2018; Segovia y Flanagan-Bórquez, 2019).

Es así como varias investigaciones han señalado que estos estudiantes presentarían menores o diferentes capitales culturales, académicos y sociales que impactarían en su permanencia y retención (Flanagan-Bórquez, 2017; Webb, 2018). En este contexto, las universidades chilenas han buscado generar Programas de Acción Afirmativos, las cuales son estrategias que apoyan la movilidad académica de grupos históricamente excluidos y que brindan oportunidades en el acceso y en la permanencia a la educación superior (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2018). Estos programas están orientados a entregar herramientas y estrategias académicas y sociales a estudiantes con el fin de lograr su nivelación y, con ello, promover la equidad y la inclusión en las universidades (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE], 2012), buscando, asimismo, por medio de un trabajo de gestión, administración y docencia, la posibilidad real de que todos los alumnos aprendan, participen, tengan logros y resultados sin ningún tipo de sesgo (CNA, 2018). Dentro de estos programas, se encuentran dos importantes iniciativas que se han implementado y ejecutado a lo largo de todo Chile: el programa Propedéutico y el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE).

En términos generales, estos programas se desarrollan desde la enseñanza secundaria, en establecimientos escolares con mayor Índice de Vulnerabilidad (IVE), hasta los primeros años de ingreso a las universidades. El Propedéutico, creado en el año 2007, ofrece acompañamiento a nivel académico y socioemocional, es una propuesta que busca permitir el ingreso a la educación terciaria a través del reconocimiento de los talentos estudiantiles del último año de la secundaria con mejor rendimiento y que se encuentran viviendo en contextos más vulnerables (Figueroa *et al.*, 2016). Dicho programa busca, principalmente, fortalecer la socialización y promover la adquisición de herramientas teóricas y prácticas, consideradas necesarias para el éxito académico en la universidad. Así, el Propedéutico permitiría reducir las diferencias entre las disposiciones individuales de jóvenes con un capital cultural diferente y el espacio institucional (Leyton *et al.*, 2012). En la región de Valparaíso durante el año 2018, se habilitaron 193 vacantes desde el programa Propedéutico, los cuales fueron distribuidos en diversas universidades del Estado (públicas), privadas tradicionales (creadas previo a 1981) y privadas.

Por otra parte, el PACE, implementado desde el año 2014, está orientado a facilitar vacantes a estudiantes de colegios con alto índice de vulnerabilidad social y en brindar apoyo cognitivo y no cognitivo a estudiantes en sus últimos dos años de secundaria, a fin de favorecer su acceso a la educación superior. Este programa, asimismo, entrega acompañamiento y nivelación académica durante el primer año de ingreso a la universidad (Cooper *et al.*, 2019). Desde las políticas públicas, se espera que el PACE aumente la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, produciendo una nueva panorámica en la enseñanza secundaria (Ministerio de educación [MINEDUC], 2020). Para el proceso de admisión 2018, las universidades de la región de Valparaíso contaban con un total de 529 vacantes para hacer ingreso mediante este programa. Estos cupos fueron distribuidos en universidades públicas y privadas tradicionales (MINEDUC, 2017).

A pesar de lo anteriormente expuesto y de los esfuerzos por promover una mayor equidad en la educación superior, junto con el reconocimiento que hacen las instituciones chilenas en contemplar la creciente diversidad cultural, social y económica de sus estudiantes, la revisión de la literatura muestra escasas contribuciones empíricas orientadas a identificar el impacto de los programas de acompañamiento sobre las trayectorias académicas de EPG y su retención.

En este marco, el presente estudio tuvo como objetivo indagar en el aporte entregado por los programas Propedéutico y PACE a las experiencias y trayectorias educativas de EPG de la región de Valparaíso, en relación con su acceso y permanencia universitaria, en contraste con estudiantes que ingresaron a través de la vía regular de admisión. En este contexto, se buscó reconocer diferencias y similitudes entre ambos grupos y lograr un acercamiento al aporte concreto que dichos programas realizan a la equidad en términos de acceso y permanencia en la educación superior chilena. Cabe destacar que, en el territorio chileno, Valparaíso es la segunda región que concentra la mayor cantidad de matrículas en educación superior, correspondiendo al

11 % de la matrícula nacional (CNED, 2020). De esta manera, este estudio buscó contribuir al cuerpo de conocimiento del estudio de EPG, analizando el alcance de políticas educativas existentes en términos de promoción de la equidad y reducción de las desigualdades en la educación terciaria. Lo anterior resulta crucial para mejorar los procesos de equidad al interior de las instituciones postsecundarias y el diseño de políticas educativas orientadas a estudiantes considerados no tradicionales, como son EPG.

Estudiantes de Primera Generación

El escenario actual, en educación superior, está caracterizado por una mayor diversificación del estudiantado producto de un incremento en el acceso de personas pertenecientes a sectores de la población que históricamente habían sido excluidas, visibilizando la figura de EPG (Jarpa y Rodríguez, 2017). De acuerdo con la literatura, los EPG se definen como estudiantes cuyos padres, madres o tutores no pudieron acceder a instituciones de educación superior o, de haberlo hecho, no lograron graduarse (Ishitani, 2003).

En términos históricos, las familias latinoamericanas han visto el acceso a la educación superior de sus hijas e hijos como un camino para la movilidad económica y social ascendente y, producto de aquello, muchos padres y madres generan esfuerzos para que puedan acceder a ella (Fukushi, 2013). Esta situación se aprecia claramente en EPG, quienes de alguna forma vendrían a irrumpir en la historia familiar en lo que Véliz (2016) denomina la transmisión intergeneracional de condiciones de vida, que en muchos casos ha sido desfavorable, considerando que la gran mayoría proviene de hogares de bajos ingresos económicos (Flanagan-Bórquez, 2017).

Algunas investigaciones realizadas sobre EPG muestran que este grupo posee ciertas características específicas que desafían su trayectoria y permanencia en la educación terciaria. Entre los factores mencionados por la literatura, destaca una preparación académica deficiente en la educación secundaria, un mayor desconocimiento familiar sobre cómo apoyar el proceso de acceso y transición a la educación superior, mayores tasas de reprobación de asignaturas, distanciamiento de las familias y de la comunidad de origen, un mayor desconocimiento de la cultura académica universitaria, y la presencia de múltiples roles que deben desempeñar además de ser estudiantes (e.g. tener que trabajar) (Chen, 2005; Flanagan-Bórquez, 2017; Fukushi, 2013; Segovia y Flanagan-Bórquez, 2019; Soto, 2015).

Lo anterior genera sentimientos de exclusión y prácticas autoexcluyentes por parte de este grupo, lo que, sumado a su poca familiaridad con la vida universitaria, termina generando falencias en lo que respecta a las exigencias universitarias (Soto, 2015). Finalmente, se pueden generar conflictos de identidad, del origen social y entorno universitario, en especial al estudiar en universidades de "elite" (Reay *et al.*, 2010).

Trayectoria educativa

Otro concepto en el que se basa el presente estudio es el de trayectoria educativa (Castillo y Cabezas, 2010), el cual se vincula con el plano social del estudiantado y con las posiciones que ocupan en la estructura social. Investigaciones orientadas a estudiar este tema se han centrado en el grupo social de origen, el grado de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar y el título obtenido, entre otros factores. En términos del “inicio” de la trayectoria de las personas y relacionado con el grupo social de origen, los grupos familiares y el capital cultural que poseen y heredan se vuelve un elemento angular en el futuro proceso de sus descendientes. Dávila *et al.* (2008) definen las trayectorias de la siguiente manera:

Igual que la biografía comienza con el lugar y fecha de nacimiento, las trayectorias sociales tienen un punto de inicio que está definido, en este caso, por el volumen y estructura de capitales con que cuenta un individuo al momento de nacer. En la definición de este punto, la familia es el factor determinante. De ella depende el “patrimonio” de capital heredado, condiciones materiales que determinan la existencia, el lugar donde se vive. (p. 80)

Pese a esto, la trayectoria no es determinista en términos de establecer recursos y barreras que serán inamovibles en el desarrollo del estudiantado; esta es solo una forma de contextualizar y situar socialmente el desarrollo de la población estudiantil. Respecto a lo anterior, la noción de estrategia empleada por Bourdieu y Passeron (1998), y utilizada por Castillo y Cabezas (2010), permite dar cuenta del rol reflexivo y a la vez activo que desempeñan las personas, y cómo desarrollan la capacidad estratégica que les permite no solo heredar el capital cultural familiar, sino que generar rupturas en sus propias trayectorias. En este sentido y a pesar de las diversas características y necesidades que presentan EPG en su paso por la educación superior, diversas investigaciones muestran que una alta cantidad de personas de este grupo logra desarrollar y potenciar capacidades individuales que les permiten enfrentar activa y eficientemente los obstáculos presentes en su tránsito por la educación terciaria (Flanagan-Bórquez, 2017). Por otro lado, Dubet y Martucelli (1998) destacan el rol que la escuela tiene sobre el desarrollo de esta capacidad estratégica, lo cual, situado en el contexto chileno de obligatoriedad de la educación secundaria, permite entender a la escuela como responsable socialmente de esta expansión del espacio universitario y del ingreso de sectores excluidos, representados en la figura de EPG.

En relación con lo anterior, surge, a la vez, la figura de la familia como parte del proceso de ingreso y permanencia que enfrenta el estudiantado en la educación universitaria. Al respecto, Elgueta (2013) considera al menos dos elementos de relevancia en relación con la familia. En primer lugar, destaca el capital económico, en cuanto determina el capital de inversión en educación que la familia posee y que, previo al ingreso a la universidad, puede determinar, entre otras cosas, el tipo de establecimiento al que asiste durante su educación secundaria. En segundo lugar, la escolaridad de padres, madres o cuidadores, entendiendo que familias con una tradición universitaria en su historial dota de recursos de tipo cultural que favorecen su permanencia. Por

último, y sumado a lo anterior, la composición familiar (presencia de ambos padres u otros parientes) y su capital cultural (años de escolaridad de los padres y número de libros por hogar) terminan abriendo posibilidades para que las siguientes generaciones puedan ingresar a las universidades (Castillo y Cabezas, 2010).

Retención y deserción universitaria

En el presente estudio, la retención y deserción son entendidas como fenómeno dual, donde una es complemento de la otra, y afecta a todo integrante de la educación superior, es decir, no solo al alumnado, sino también a sus familias y al profesorado. Se define retención como “el conjunto de acciones que desarrolla el aparato educativo de una institución para asegurar la trayectoria completa del estudiante y apoyar su proyecto de vida” (Ayala *et al.*, 2013, p. 52). Según las investigaciones del último tiempo, los apoyos orientados a la retención y deserción estudiantil están dirigidos a quienes posean mayor riesgo de desertar de la educación universitaria, centrándose principalmente durante los dos primeros años de estudios de pregrado (Berríos *et al.*, 2013). En el caso de EPG, tienen un 82 % más de probabilidad de deserción que sus pares (Soria y Zúñiga, 2014).

Estudios como los de Leyton *et al.* (2012), Berríos *et al.* (2013) y Donoso *et al.* (2013) han coincidido al describir los factores de riesgo que afectan al estudiantado. El primero, y el más estudiado, corresponde a la vulnerabilidad económica y social de quienes acceden a la educación universitaria producto de sus condiciones para financiarla, y el segundo factor es el asociado al capital cultural que los diferencia de quienes poseen tradición familiar universitaria y se definen como estudiantes de segunda generación.

De esta manera, la deserción universitaria tiene varias aristas que pueden ayudar a la comprensión del fenómeno. Para Tinto (2006), es un proceso de abandono voluntario o forzoso de estudiantes hacia la carrera en la que se matriculó, ya sea por la influencia positiva o negativa, o por circunstancias internas o externas a este.

Bean y Metzger (1985) proponen un modelo explicativo de deserción y retención orientado en estudiantes no tradicionales, en el cual toman en consideración aquellos factores externos a la institución, ya que pueden influir en las decisiones del estudiantado en el establecimiento (Viale, 2014). Estos factores influirían, en un mayor grado, en estudiantes no tradicionales, es decir, quienes no lograron ingresar a la educación superior inmediatamente tras egresar de la enseñanza secundaria; ser padres, madres o tutores; no vivir cerca de su entorno universitario; tener una independencia económica; ser EPG o minoría étnica, entre otros (Fonseca y García, 2016).

En este modelo, están involucradas al menos cuatro dimensiones, todas ellas relacionadas. La primera son los antecedentes personales, como la edad, residencia, metas educativas, entre otros. Otra dimensión es la académica, vinculada a las horas de estudios, tasas de ausentismo y presencia o ausencia de asesoría académica. La dimensión ambiental se refiere a

estímulos externos, tales como responsabilidades familiares, horas de trabajos, etc. Finalmente, la última dimensión refiere a los resultados académicos y psicológicos (e.g. satisfacción) derivados de ser estudiante universitario (Bean y Metzner, 1985).

Metodología

Enfoque

El presente estudio cualitativo exploratorio empleó una aproximación fenomenológica trascendental (Moustakas, 1994) con el objetivo de lograr una descripción en profundidad de las experiencias de EPG que ingresaron a distintas universidades chilenas por medio de programas especiales y por vía regular de admisión (PSU).

Dada la racionalidad de los estudios cualitativos y fenomenológicos, en los cuales se estudia un fenómeno en un contexto particular (Creswell y Guetterman, 2019; Guetterman, 2015), para propósitos de este estudio, se buscó explorar y rescatar las experiencias de EPG situados en su contexto universitario y los significados que otorgan a dicho proceso.

Esta investigación mantuvo un diseño emergente, el cual se fue construyendo y modificando en el proceso de investigación (Creswell y Poth, 2017), entendiendo que, al ser un diseño abierto, flexible y no lineal, permitió realizar cambios en diferentes etapas del estudio con el fin de aproximarse a las experiencias de EPG (Pérez-Luco *et al.*, 2017).

Unidades de análisis

Este estudio se desarrolló entre marzo del año 2018 y enero del 2019. Participaron 12 estudiantes de primera generación universitaria, a quienes se contactó a través de la técnica de bola de nieve (Creswell y Poth, 2017), la cual consistió en acercarse a personas que tuvieran conocimiento de potenciales participantes y que estas pudieran identificar a nuevas personas que quisieran participar y entregar nueva información (Creswell y Poth, 2017).

Los criterios de inclusión y exclusión para quienes participaron del estudio fueron los siguientes: ser EPG; ser estudiante regular de una universidad de la región de Valparaíso al momento de la entrevista; no poseer título universitario o técnico previo; y tener, al menos, un semestre cursado para garantizar una mínima experiencia universitaria. De manera particular, para quienes ingresaron a través de vía regular (PSU), se estableció que no hayan participado en programas de acompañamiento previo a su ingreso.

A continuación, se presentan, por medio de las siguientes tablas, las características sociodemográficas y académicas de 12 EPG participantes (siete correspondientes al género femenino y cinco al masculino). La primera (Tabla 1) organiza la información sociodemográfica, donde se señala edad, ciudad de procedencia, ciudad actual y tipo de establecimiento secundario al que asistieron quienes participaron.

Tabla 1

Características sociodemográficas de EPG, pertenecientes a universidades de la región de Valparaíso, Chile, 2018

Participante	Nombreⁱ	Edad	Ciudad de procedencia	Ciudad actual	Tipo de establecimiento secundarioⁱⁱ
1	Esteban	23	Valparaíso	Valparaíso	Municipal Científico – Humanista
2	Pedro	24	San Vicente	Viña del Mar	Subvencionado Científico – Humanista
3	Francisco	24	Valparaíso	Valparaíso	Municipal Científico – Humanista
4	María	26	San Fernando	Viña del mar	Municipal Técnico
5	Nadia	22	Santiago	Valparaíso	Municipal Técnico
6	Miya	20	Santiago	Valparaíso	Municipal Técnico
7	Lidia	21	Olmué	Quillota	Municipal Técnico
8	César	21	Talcahuano	Quilpué	Subvencionado Científico- Humanista
9	Ana	20	Villa Alemana	Villa alemana	Subvencionado Científico – Humanista
10	Catalina	19	Iquique	Valparaíso	Subvencionado Científico- Humanista
11	Eli	20	Algarrobo	Valparaíso	Municipal Técnico
12	Darío	23	San Antonio	Valparaíso	Subvencionado Científico – Humanista

Fuente: elaboración propia con información obtenida en entrevista con los participantes del estudio, 2018.

La Tabla 2 organiza la información académica universitaria de cada participante, donde se presenta la vía de ingreso (siendo seis ingresos por vía PSU, tres por Propedéutico y tres por PACE), año de ingreso, tipo de universidad, carrera o programa de estudios y asignaturas reprobadas.

Tabla 2

Información académica universitaria de EPG pertenecientes a universidades de la región de Valparaíso, Chile, 2018

Participante	Nombre	Vía de ingreso	Año de ingreso	Tipo de Universidad ⁱⁱⁱ	Carrera o programa de estudio	Asignaturas reprobadas
1	Esteban	Propedéutico	2015	Pu	Medicina	Sí (3)
2	Pedro	PSU	2014	Pu	Medicina	No
3	Francisco	Propedéutico	2013	Pr	Pedagogía en Historia	Sí (3)
4	María	PSU	2014	Pr	Pedagogía en Historia	No
5	Nadia	PACE	2016	T-P	Ingeniería Comercial	Sí (3)
6	Miya	PSU	2016	T-P	Ingeniería Comercial	Sí (2)
7	Lidia	PACE	2017	Pu	Pedagogía en Ciencias	Sí (2)
8	César	PSU	2018	Pu	Pedagogía en Ciencias	No
9	Ana	Propedéutico	2017	T-P	Ingeniería Civil Industrial	Sí (1)
10	Catalina	PSU	2017	T-P	Ingeniería Civil Industrial	Sí (3)
11	Eli	PACE	2018	Pu	Gestión en Turismo y Cultura	Sí (3)
12	Darío	PSU	2015	Pu	Gestión en Turismo y Cultura	Sí (6)

Fuente: elaboración propia con información obtenida en entrevista con los participantes del estudio, 2018.

Finalmente, y debido a que este estudio involucró el trabajo con personas, se realizaron todos los procedimientos éticos requeridos y recomendados para investigaciones con seres humanos (e.g. consentimiento informado, uso de pseudónimos, espacio adecuado de entrevista, etc.) (Creswell y Creswell, 2018). Los aspectos señalados en el consentimiento informado, entregado a cada participante antes de iniciar la recolección de los datos, refirieron al objetivo del estudio, derecho a retirarse de este en cualquier momento sin mediar posibles consecuencias

para quienes participaran, autorización para grabar las entrevistas a través de audio, utilización de pseudónimos y uso de los datos recolectados.

Técnicas de recolección

En relación con la técnica de recolección de datos, esta correspondió a entrevistas semiestructuradas, la cual es considerada la más pertinente para investigaciones fenomenológicas (Creswell y Poth, 2017; Creswell y Guetterman, 2019). Cada entrevista tuvo una duración de 40 a 90 minutos. Los temas fueron abordados a través de una pauta de entrevista, la cual contempló preguntas abiertas con el objetivo de profundizar en las experiencias individuales. Las temáticas trataron sobre cómo fue el proceso de ingreso a la educación superior, sus motivaciones durante la etapa previa al ingreso a la universidad, el proceso de adaptación a la universidad de manera académica, social y ambiental, el rol que juegan las familias durante este proceso y sus expectativas al egresar. Además, a quienes ingresaron mediante Propedéutico y PACE, se les preguntó respecto a la experiencia de participar en esos programas.

Procesamiento de análisis

Para el análisis de datos, proceso que duró cuatro meses, se empleó el procedimiento para estudios fenomenológicos adaptado por Moustakas (1994), el cual permitió organizar de mejor manera la información propiciada por el grupo de participantes. Con apoyo del programa de análisis de datos MAXQDA, se realizó el siguiente procedimiento: enumeración de todos los párrafos de las declaraciones; resaltar las descripciones pertinentes con el estudio; elaborar una lista de declaraciones relevantes no repetitivas y que no se solaparan; agrupar las declaraciones en grupos de significados o unidades temáticas; sintetizar las unidades o temas en una descripción de “qué” experimentaron y de “cómo” sucedió la experiencia de quienes participaron para, finalmente, hacer una síntesis entre ambas. Posteriormente, se construyeron categorías y subcategorías con base en los objetivos planteados en el estudio, las cuales se presentan a continuación a través de la Tabla 3:

Tabla 3

Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
4.1 Experiencias compartidas de ser EPG	4.1.1 Proceso Universitario EPG 4.1.2 Obstaculizadores y Desafíos 4.1.3 Facilitadores 4.1.4 EPG como referente familiar
4.2 Experiencias únicas	4.2.1 Adaptación geográfica y ambiental 4.2.2 Distancia y universidad 4.2.3 Apoyos económicos de Propedéutico 4.2.4 Múltiples roles 4.2.4.1 Trabajo y estudios 4.2.4.1 Maternidad y estudios

Resultados: “Un lápiz pesa menos que una pala”

La presente sección describe los principales resultados del estudio agrupados en dos grandes temas, con sus respectivos subtemas. Por un lado, se encuentran las Experiencias compartidas del estudiantado (independientemente de su vía de ingreso a la universidad). Y, por otro, las Experiencias únicas de EPG, las cuales constituyen aspectos particulares de este proceso y que han sido escasamente descritas en estudios realizados en la materia.

En la presentación de los temas referidos anteriormente, se describe de manera transversal el rol que los programas Propedéutico y PACE tuvieron en EPG participantes de esta investigación.

Por otro lado, y para facilitar la comprensión de las citas narrativas descritas más abajo, se ha señalado el pseudónimo, la forma de acceso a la educación superior, y el tipo de universidad de cada participante. Por ejemplo, en el caso del siguiente paréntesis: (Eli, PACE, Pu), se desprende que la entrevistada fue Eli, quién ingresó a la universidad vía programa PACE y que estudia en una universidad pública. Es relevante destacar que todas las entrevistas se desarrollaron de manera presencial durante el año 2018.

Experiencias compartidas de ser EPG

Proceso universitario EPG

El proceso universitario es entendido, en esta investigación, como el periodo de acceso, adaptabilidad y expectativas de egreso. En lo que respecta al ingreso, se destacó la insuficiente

información sobre cómo acceder a las universidades, dando cuenta de un proceso con escasa orientación por parte de sus entornos cercanos, tal como lo describió María:

Me hubiese gustado tener más orientación, porque me acuerdo que había quedado en la Universidad de Playa Ancha [institución pública] para estudiar pedagogía en Historia y... por desinformación en realidad, no me vine, porque no sabía cómo postular al crédito, no sabía cómo venir para acá y hacer las consultas. (María, PSU, Pri)

Como parte de las experiencias, destaca el conjunto de ajustes que debieron realizar para enfrentar los desafíos propios de la vida universitaria, tanto en su ingreso como en su permanencia. Uno de ellos correspondió al ajuste en el ámbito académico, el cual significó enfrentarse a nuevos desafíos producto de las diferencias existentes entre el colegio y la universidad, tal como lo indicó Eli:

Llegar a la universidad es muy distinto. En la media [educación secundaria] yo tenía buenas notas, (...) y era destacada en el curso, para hacer trabajos y cosas así y... es frustrante llegar a una universidad porque quienes somos del PACE tenemos bajo rendimiento y reprobamos asignaturas... (Eli, PACE, Pu)

De igual forma, Catalina señaló las dificultades asociadas a su adaptación a la carrera: "En mi primer año, había un ramo de programación, sobre cómo adaptarse a pensar de otra forma y eso me costó mucho, vi que algunos compañeros venían preparados, porque en sus colegios les enseñaron y en el mío no" (Catalina, PSU, T-P).

En este sentido, la experiencia de estas participantes, quienes tuvieron diferentes vías de ingreso a las universidades, estuvo impactada por la calidad educativa entregada por los establecimientos en donde realizaron su enseñanza secundaria (institución pública y técnico profesional). Lo anterior pone de relieve el valor real y simbólico que posee la escuela como agente socialmente responsable en el acceso de EPG a la educación superior (Dubet y Martucelli, 1998). En este sentido, las escuelas públicas debieran generar acciones que permitan acompañar el proceso de elección profesional de sus estudiantes, junto con redoblar sus esfuerzos en asegurar la entrega de una educación de calidad, la cual permita a sus estudiantes (y por tanto a EPG) poder optar a la educación superior como una alternativa posible y, a la vez, de llegar con mejor preparación para hacer frente a los desafíos y exigencias que la educación terciaria presenta (Flanagan-Bórquez, 2017). Al respecto, Donoso *et al.* (2010) señalan la importancia de entregar orientación a estudiantes, la cual es necesaria para promover la retención y éxito universitario, y que debe ser promovida desde la educación secundaria, generando así una exposición temprana al espacio universitario.

Por otro lado, participantes de los programas Propedéutico y PACE indicaron haber recibido apoyos antes de su ingreso a la universidad, los cuales contribuyeron en alguna medida a su aproximación y entendimiento de la cultura académica, tal como lo comentó Ana:

Me ayudó (...), las clases [del Propedéutico] se hacían en la misma universidad, entonces ya la conocía (...). Y lo otro también es un método de estudio (...), me enseñaron a hacer

resúmenes, a estudiar, y me entregaron planillas de cómo hacerlo. (Ana, Propedéutico, T-P)

No obstante, y posterior al ingreso, quienes participaron de programas percibieron una baja efectividad respecto a la comunicación, considerada difusa y despersonalizada. Así lo destacó Esteban:

Era segundo semestre, estábamos dando las últimas pruebas y me preguntaron si necesitaba algo (...), no recuerdo si lo dije o no (...), ¿a esta altura que me vengán a preguntar si necesito algo? ¿Ahora? ¿A esta altura que estoy cerrando el año? (Esteban, Propedéutico, Pu)

De igual forma, esta experiencia se repitió en el relato de una participante: “Me siento abandonada por el PACE porque no han estado tan presentes. Al principio sí, para entrar a la universidad y para hacer el proceso de matrícula, pero ahora no sé nada del programa” (Eli, PACE, Pu).

Las experiencias anteriores permiten visibilizar la presencia de una insuficiencia en el rol que debieran desarrollar estos programas en el ámbito de reducir la brecha entre EPG y estudiantes tradicionales, a fin de facilitar su permanencia en las universidades. En este marco, el espacio universitario debiera entenderse como una institución democratizadora, y estos programas tendrían la responsabilidad de entregar herramientas y conocimientos que se adecuen a las características y necesidades de cada estudiante, sobre todo de quienes son primera generación, ya que sería desde aquí que se estaría cumpliendo el paradigma de equidad en cuanto a la entrega de recursos diferenciados (Bolívar, 2012).

Por otra parte, los cambios que involucraron encontrarse en la universidad se vieron reflejados en las interacciones sociales con sus pares, debiendo desarrollar y desplegar distintas estrategias para desenvolverse y ajustarse a nuevos grupos, tal como lo señaló Pedro: “siento que he cambiado mucho (...), llegar a la universidad y pasar de tener un curso de 45 compañeros a otro de 80 ha sido distinto” (Pedro, PSU, Pu). Asimismo, Lidia agregó: “me sacaron de mi zona de confort porque pasé de un curso de 12 alumnos a uno de 30, (...) tenía que hacer grupos con gente que no había trabajado en mi vida” (Lidia, PACE, Pu).

Para quienes participaron de programas de acompañamiento durante la etapa previa al ingreso, señalaron que estos entregaron apoyos relacionados al ámbito social, lo cual fue ampliamente valorado, tal como lo indicó Francisco respecto a su participación en talleres sociocomunicativos: “desarrollar habilidades sociales me aportó para poder ingresar con una mejor disposición a la universidad” (Francisco, Propedéutico, Pr).

Por otra parte, al consultar sobre sus expectativas de egreso, relataron la forma en cómo se proyectaban tras finalizar sus estudios superiores, lo que se relaciona principalmente con lograr movilidad social y económica, siendo la universidad el medio para lograrlo. Así lo señaló Pedro: “yo creo que lo más importante (...) es que voy a empezar a ser independiente económicamente

(...), ya no voy a tener que preocuparme de que mi mamá me pague el arriendo del departamento... voy a poder hacer más cosas” (Pedro, PSU, Pu).

Asimismo, una participante compartió algunas de sus expectativas laborales, las que traen consigo una retribución al esfuerzo familiar. Eli señaló: “mi expectativa es ayudar a mi mamá; ella es totalmente vulnerable y quiero sacarla de su núcleo, aunque me cueste mucho, antes de que muera quiero darle un bienestar” (Eli, PACE, Pu).

Obstaculizadores y Desafíos

Como se describió anteriormente, la experiencia de ingreso y transición por la universidad conlleva una serie de desafíos que muchas veces son experimentados como obstáculos que ponen en riesgo sus posibilidades de egresar. Uno de estos corresponde a la calidad de la educación recibida durante su educación secundaria en establecimientos públicos, tal como lo vivenció Lidia: “a mí me ha costado mucho, porque egresé de un establecimiento municipal donde la educación era muy precaria; por ejemplo, no sabía hacer un informe de presentación, ¡nada!” (Lidia, PACE, Pu).

Si bien los programas de acompañamiento reconocen esta situación y tienen entre sus orientaciones brindar apoyo con el fin de nivelar las deficiencias de la educación secundaria recibida, estos apoyos no serían suficientes. Así lo destacó uno de sus participantes:

Al salir [del Propedéutico], yo sentí que iba con todas las herramientas posibles para entrar a la universidad y ser alguien... que me iba a ir bien y todo eso (...), pero al ingresar me di cuenta de que las cosas que nos destacaron y enseñaron eran básicas. (Esteban, Propedéutico, Pu)

Otro desafío experimentado corresponde al capital económico, el cual muchas veces es considerado un elemento condicionante para la permanencia en las universidades. Respecto a esto, una estudiante, en particular, se refirió a las dificultades económicas que debió afrontar a fin de dar continuidad a sus estudios: “a veces debo pedir dinero prestado para imprimir libros y fotocopias (...), la beca de alimentación es poco (...), a veces estoy sin qué comer” (Eli, PACE, Pu).

Asimismo, se manifiesta la necesidad de organizar y planificar sus tiempos, de acuerdo con un orden que da prioridad a las responsabilidades académicas. De esta manera lo señaló Esteban:

A veces veo un amigo y me siento culpable, porque podría estar estudiando para que me vaya mejor (...), me molesta estar pensando con culpa lo que estoy haciendo o no en base al tiempo que tengo que invertir en la carrera. (Esteban, Propedéutico, Pu)

El constante anhelo por alcanzar los logros académicos esperados les conlleva un permanente esfuerzo, junto a un cúmulo de emociones. Entre estas, destaca de forma transversal la frustración cuando los resultados no se condicen con el nivel de dedicación puesto, tal como lo declaró Eli: “Mi experiencia es un poquito frustrante al reprobar ramos (...), pero hay que seguir (...)

y entender lo que no entendíamos en un principio y tener ganas" (Eli, PACE, Pu). Respecto a esto, otra participante también comentó:

Al inicio fue frustrante porque no me la podía con los cursos (...), por el tema de la exigencia de la universidad, y uno ve que estudia y después que tus notas no reflejan eso, (...) ese fue el gran obstáculo. (Miya, PSU, T-P)

Otro desafío aparece a la hora de identificar diferencias con sus pares, quienes cuentan con familiares que han egresado de las universidades, tal como lo narró Miya: "mis compañeros al tener a sus papás profesionales tienen un ejemplo, ya que han pasado por la universidad. Desde ese punto, me siento en desventaja" (Miya, PSU, T-P).

Facilitadores

Pese a las adversidades y desafíos, sus experiencias no estuvieron exentas de aquellos factores, tanto internos como externos, que facilitaron su trayectoria en el proceso académico. Entre ellos, destacó la perseverancia como un recurso personal que favoreció la permanencia dentro de su institución universitaria. De esta manera lo señaló Nadia: "yo siempre he pensado 'no importa terminar la carrera en diez años', (...) pero la tengo que terminar, soy perseverante..." (Nadia, PACE, T-P).

Otro facilitador corresponde a las becas y créditos, beneficios que se entregan en respuesta a las dificultades asociadas al capital económico de EPG, quienes le otorgan un gran valor. Sobre esto, al consultar sobre el significado atribuido, César señaló: "No podría pagar ninguna carrera si no fuera por eso" (César, PSU, Pu). De la misma forma, María mencionó el valor atribuido a estos beneficios: "poder estudiar, porque sin becas yo no hubiese podido estudiar" (María, PSU, Pr).

Por otra parte, se vuelve transversal el apoyo que reciben EPG de sus familias, ya que constituye un elemento central que favorece su trayectoria académica al ser la primera generación en ingresar a la educación superior. Este apoyo familiar es principalmente de tipo social-emocional. En este contexto, María destacó: "mi papá tiene una frase que siento que me llena mucho (...), siempre me decía, 'hija, un lápiz pesa menos que una pala', entonces esa era mi motivación (...), siempre nos ha dicho que primero debemos ser profesionales" (María, PSU, Pr).

EPG como referente familiar

Como consecuencia de ser primera generación de sus familias en ingresar a las universidades, en algunos casos, han pasado a convertirse en modelos sociales para las siguientes generaciones de sus familias, así lo comentó Pedro: "en mi familia materna son muchos primos (...), la mayoría son menores que yo, entonces entrar a la universidad es demostrarles que se puede" (Pedro, PSU, Pu).

De forma similar, lo expresó Darío, quien, tras su ingreso a la universidad, se ve a sí mismo como un referente para su hermano menor, y esto ha impactado en su relación con él: "Si yo pude

entrar a la universidad (...) él también puede, incluso a una mejor". Y, seguidamente, agregó: "ahora yo quiero apoyarlo y le voy a enviar algo para que lea" (Darío, PSU, Pu).

Experiencias únicas

Esta sección describe algunas de las experiencias particulares que algunos participantes EPG señalaron, y que se consideran relevantes de mencionar dada la literatura existente en la materia y descrita previamente en la sección correspondiente. Estas experiencias dicen relación con la migración intrarregional como producto del ingreso a la universidad, la distancia geográfica entre la institución y el hogar, la relevancia del apoyo económico entregado por algunos de los programas de acceso y acompañamiento, y los desafíos existentes al tener varios roles adicionales al de estudiante.

Adaptación geográfica y ambiental

De forma particular, hubo quienes experimentaron un fenómeno de adaptación geográfica y personal, relacionado principalmente con la salida del hogar por parte de quienes no viven en la ciudad de Valparaíso, debiendo migrar a esta zona. Esta experiencia involucró también un desafío adicional para quienes son EPG al ajustarse a los cambios propios de vivir en un nuevo espacio. Sobre esto, María señaló:

Yo apago [la luz en mi casa] y hay oscuridad total, en cambio acá hay focos que me rodean en todos lados y apago las luces de mi pieza y se ve todo igual y ese proceso de adaptación a vivir en otra ciudad con ese ambiente fue difícil. (María, PSU, Pr)

Del mismo modo, producto de la migración y la salida del hogar, hubo quienes comenzaron a vivir un proceso de adaptación a una nueva autonomía personal, situación que parece trascender a las responsabilidades académicas, así lo destacó Miya: "antes mi mamá estaba para mí (...), en cambio acá tengo que preocuparme de todo, de mi comida, de mi ropa, cosas que consideraba básicas, ahora sola es más complicado, porque aparte de estudiar tienes que hacerte cargo" (Miya, PSU, T-P).

Distancia y universidad

Otro aspecto relacionado a experiencias particulares corresponde a la distancia entre los hogares y las casas de estudio de EPG, lo que implica traslados diarios que se traducen en dedicación de tiempo, dinero y energía, llegando a impactar incluso en su desempeño académico. Esto quedó evidenciado en palabras de César:

El único problema es que tengo viajar mucho (...), es horrible, debo tomar el autobús y me demoro una hora y media de ida y una hora de vuelta, a veces hasta dos horas. Y no vivo cerca del metro así que no es una opción para mí (...), no sale a cuenta, sale más caro. (César, PSU, Pu)

Apoyos económicos de Propedéutico

Otras de las experiencias que fueron descritas por EPG participantes fue la importancia de recibir aportes económicos que les permitan focalizarse en sus estudios, y reducir las posibilidades de desertar producto de las necesidades económicas derivadas de su capital económico individual o familiar. En el caso particular de Francisco, el programa Propedéutico le brindó apoyos económicos que contribuyeron de forma significativa en su permanencia. Él señaló: “el Propedéutico me paga casi todo, lo que es matrícula arancel están pagados. Los dos primeros años de la universidad me pagaban hasta las fotocopias (...), me entregaban un crédito de alimentación extra para almorzar en la universidad” (Francisco, Propedéutico, Pr).

Múltiples roles

Trabajo y estudios

Para el caso particular de quienes no cuentan con las posibilidades económicas para solventar sus estudios, la necesidad de trabajar es determinante a fin de permanecer en la institución. Sobre esto, el adquirir un beneficio económico no solo está relacionado con poder costear los gastos tradicionales (e.g. matrícula, arancel, entre otras), sino que, en algunos casos, la carrera demanda materiales específicos, los que implican un gasto monetario mayor, tal como lo describió un EPG de medicina: “nosotros también teníamos que comprarnos el uniforme para examinar a los pacientes y yo tuve que trabajar un verano para comprármelo” (Pedro, PSU, Pu).

De igual forma, para el caso particular de María, la necesidad de trabajar ha significado un esfuerzo importante para complementar sus estudios, sumado al valor de no depender económicamente de su familia, tal como lo señaló:

He trabajado en muchas cosas... cuando llegué acá trabajé para una clínica dental, repartiendo volantes (...), después trabajé de secretaria (...), ahora estoy trabajando en una cafetería de garzona (...), hubo un año que no pude trabajar porque tenía mucha carga académica (...), sentí presión porque era dinero del esfuerzo de mis papás. (María, PSU, Pr)

Maternidad y estudios

Finalmente, para el caso particular de Nadia, quien es madre y estudiante, reconoce un apoyo importante por parte de su familia, quienes han sido parte del cuidado y crianza de su hijo, sin desconocer que, para quienes no cuentan con esta ayuda, esta situación trae consigo mayores dificultades. Por lo anterior, contar con personas que apoyen su proceso educativo es primordial para la promoción de su permanencia en la educación superior. Así lo relató la participante:

Mi mamá cuida a mi hijo, mi papá lo va a buscar al colegio (...), no tengo que estar preocupándome de que no puedo venir a clases porque tengo que cuidarlo o algo así, siempre están dispuestos (...). Pero esa parte igual se me ha hecho más fácil... porque yo

igual veo hartas personas que tiene hijos que les cuesta más porque tienen que llegar a ocuparse de ellos. (Nadia, PACE, T-P)

La experiencia anterior contribuye asimismo a visibilizar la relevancia que tiene para EPG el contar con redes de apoyo, especialmente para quienes poseen múltiples roles y funciones (e.g. laborales, parentales, entre otros) (Flanagan-Bórquez, 2017).

Por otro lado, y respecto al objetivo de estudio de esta investigación, es posible señalar que se buscó analizar críticamente la valoración de dos programas de acceso y acompañamiento, a través de las experiencias de EPG en la región de Valparaíso. Si bien las características de este estudio no permiten generalizar, los resultados descritos más arriba permiten señalar que estos programas tendrían algunas falencias que impactarían en su alcance como política pública educativa orientada a promover la equidad en estudiantes pertenecientes a los sectores menos privilegiados de la sociedad. Los resultados permiten concluir que, en general, estos programas tendrían, principalmente, una contribución en el acceso a la educación superior y en el proceso previo al ingreso.

Adicionalmente, algunos de los relatos confirman y complementan lo señalado por estudios previos (e.g. el proceso previo al ingreso es realizado sobre todo por el propio EPG de forma individual). Sin embargo, se destaca, en la presente investigación, la relevancia que la familia tiene en quienes participaron de este estudio en términos socioafectivos, siendo este apoyo un aspecto clave para la continuidad de estudios. Frente a esto, y como plantean Donoso *et al.* (2010), se vuelve necesario crear un escenario de alianza entre familia, estudiantes y las instituciones de educación superior, facilitando la transición de EPG, principalmente durante los primeros años.

Por último, se destaca el rol que Propedéutico y PACE debieran tener en cuanto a la entrega de herramientas que fortalezcan la agencia personal (Gry, 2019) por medio de espacios que incentiven a desarrollar autonomía, autoeficacia y toma de decisiones con el objetivo de facilitar su adaptación a la cultura universitaria. En su generalidad y en función de los relatos de los participantes, esta sigue pensada para estudiantes tradicionales, a pesar de los esfuerzos de las instituciones de educación superior por transformarse y adecuarse a las nuevas características y capitales de sus estudiantes.

Conclusiones

La evidencia obtenida en esta investigación permite afirmar la presencia de experiencias compartidas y únicas de ser EPG con independencia de la vía de ingreso a las universidades, en relación de quienes participaron de este estudio.

En relación con las adversidades externas que debieron sobrellevar los EPG participantes para su permanencia en sus respectivas casas de estudio, se identificó la brecha percibida entre la escuela y la universidad, destacándose una escasa preparación académica que sirviera como base para la adquisición de nuevos conocimientos. Sumado a una falta de orientación vocacional e

insuficiente información sobre el proceso de admisión a las universidades. Respecto a lo anterior, se hace relevante mencionar la responsabilidad social que tienen las escuelas, especialmente públicas, en cuanto al papel que juegan en la promoción de la equidad de acceso y de permanencia de EPG (Flanagan-Bórquez, 2017). En este contexto, se vuelve necesario que estas puedan asegurar una educación de calidad que permita a sus estudiantes acceder a las universidades, con una preparación y orientación académica similar a la de sus pares que egresan de colegios privados.

Por otra parte, en relación con las trayectorias de EPG participantes, se observaron diferencias en las experiencias de quienes participaron de programas, como es el caso de estudiantes pertenecientes a Propedéutico, quienes narraron facilidades en la entrega de técnicas de estudio y talleres para promover la socialización. No obstante, también hubo relatos de quienes participaron de PACE en donde se observa un escaso acompañamiento académico y emocional durante su permanencia en las universidades, lo cual trajo como consecuencia molestia y frustración en los participantes al no recibir el apoyo esperado, en función de todas las adversidades vividas, principalmente académicas. Respecto a esto último, la frustración igualmente se repite en quienes ingresaron por medio de la vía regular de admisión, al no alcanzar los resultados académicos esperados pese al esfuerzo realizado. Cabe destacar que, para los EPG participantes, el rol de las familias es fundamental en cuanto a la entrega de apoyo emocional, siendo este un espacio que alienta para que los estudiantes puedan perseverar y continuar sus estudios, pese a los obstáculos y el desconocimiento que tienen las familias sobre el espacio universitario. En este marco, el capital familiar constituiría un elemento central para lograr el acceso y la permanencia en educación superior de estudiantes EPG.

Algunas sugerencias que pudiesen beneficiar tanto a EPG participantes como a estudiantes que se encuentren en condiciones similares, y que se derivan de los resultados de este estudio, son: primero, la necesidad de efectuar una constante revisión y perfeccionamiento de este tipo de programas, a fin de que se promueva no tan solo el ingreso, sino que también una trayectoria educativa (Castillo y Cabezas, 2010) menos desafiante y más acorde con las demandas y complejidades de las universidades. Lo anterior considerando que el total de matriculados en educación superior en la región es mucho mayor en contraste al número de vacantes a los programas, lo cual da luces sobre los desafíos aún presentes para lograr la inclusión y la equidad en educación superior.

Otra conclusión es que, pese a generarse un relato “común” en quienes participaron de esta investigación, es posible identificar experiencias que otorgan un valor único al proceso universitario de EPG y que, al mismo tiempo, sugieren nuevas perspectivas de investigación. En este contexto, se destaca la migración que estudiantes deben realizar para acercarse a sus casas de estudio, lo que involucra, en sus experiencias particulares, una triple adaptación, tanto a nivel académico, como social y personal, lo cual es percibido como un desafío respecto a cumplir satisfactoriamente en cada uno de estos niveles a fin de dar continuidad a sus estudios. De igual

manera, en los relatos, se aprecia la multiplicidad de roles y responsabilidades que cierto grupo de EPG poseen, como la experiencia de ser madre, trabajar y estudiar al mismo tiempo. Por otro lado, se sugiere la necesidad de investigar sobre esta triple adaptación y la diversidad de roles que deben efectuar los EPG, con el propósito de continuar avanzando en la promoción de una educación superior alcanzable y posible para cada estudiante.

Por otra parte, y dada la relevancia que poseen las familias en las trayectorias de los EPG entrevistados, se recomienda investigar los significados y el impacto que posee para estas el tener algún familiar que sea primera generación en ingresar a la educación superior. Conocer estas experiencias contribuiría a comprender los efectos que este fenómeno posee para las familias y cómo aquello podría estar interviniendo en la permanencia y retención de EPG.

Finalmente, considerando el actual contexto a nivel mundial producto del COVID-19, y entendiendo las repercusiones que dicho escenario ha tenido no solo a nivel sanitario, sino también en las diferentes esferas de la vida, incluido el aspecto educacional, se considera necesario generar algunas reflexiones y poner especial atención a las distintas tensiones que este contexto ha generado en torno a la educación superior y, en particular, a estudiantes pertenecientes a los grupos sociales y económicos más desventajados. Este escenario podría estar potenciando los obstaculizadores y desafíos señalados en esta investigación y que presentan EPG, junto con aumentar los riesgos asociados a la deserción. Algunas situaciones que podrían llegar a ocurrir y que impactarían en sus trayectorias pudiesen ser la disminución de sus ingresos económicos, afectando el costo de sus estudios y su calidad de vida, producto de pérdidas de empleos de familiares, el abandono o continuidad de pagos de arriendos, pérdida de sus trabajos para financiar las universidades, entre otras. Por otra parte, esta nueva modalidad de virtualización forzada, tanto para estudiantes como para las mismas universidades, implica nuevos desafíos en términos de adaptación académica, donde la educación a distancia involucra un nuevo ajuste en sus aprendizajes, en un contexto donde no todas las personas cuentan con las herramientas electrónicas adecuadas para lograrlo. Esta nueva modalidad también ha significado tener que desarrollar agencia personal para su autonomía académica, aspecto que, para EPG, podría llegar a significar un mayor desafío respecto a su organización y priorización de los tiempos, sobre todo si cuentan con otras responsabilidades y diversos roles en el hogar (e.g. cuidado de familiares, apoyo doméstico, trabajo, entre otros). Por último, el ajuste respecto a lo social podría verse afectado por la limitación de espacios vinculantes de importancia para la experiencia universitaria, principalmente para estudiantes de primer año, al no conocer a sus pares y profesores, ni las dinámicas de interacción social, tanto académicas como recreativas.



Caldenes azules, técnica mixta. **Adriana Chavarrí**

Bibliografía

Aguayo, I. y Gómez, G. (2011). *Evolución en el Número de Matrículas del Sistema de Educación Superior, 1983-2010*, Recuperado de: <https://docplayer.es/36127396-Evolucion-en-el-numero-de-matriculas-del-sistema-de-educacion-superior.html> (17 de octubre de 2020).

Ayala Reyes, M., Castro Salas, C., Fernández Lübbert, V., Gallardo Chaparro, G., Jouannet Valderrama, C. y Moreno Matus, C. (2013). Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior. En Foro AEQUALIS (Ed.), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 145-178). AEQUALIS.

Bean, J. y Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(3), 485-540. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543055004485>

Berrios Arroyo, R., Duarte Reyes, J. y Córdova Villanueva, E. (2013). Retención y deserción en la Educación Superior Chilena. ¿Por qué estudiarla? *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(3), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie6131078>

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en educación*, 32, 43-76.

<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.151>

- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE]. (2012). *IX Encuesta Actores del Sistema Educativo*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Chen, X. (2005). *First-generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts*. National Center for Educational Statistics.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA] (2018). Políticas de Acción Afirmativa: calidad desde la inclusión y la equidad. <https://www.cnachile.cl/noticias/paginas/POLITICAS.aspx>
- Consejo Nacional de Educación [CNDE]. (2020). *Matrícula Sistema de Educación Superior. Índices de Educación Superior*. Recuperado de: <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior> (consulta: 23 de noviembre de 2020).
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A. y Tincani, M. (2019). *Evaluación de impacto del programa PACE, Ministerio de Hacienda*. http://www.dipres.cl/597/articles-189322_informe_final.pdf
- Creswell, J. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Creswell, J. y Guetterman, T. (2019). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Creswell, J. y Poth, C. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.
- Dávila León, O., Ghiardo Soto, F. y Medrano Soto, C. (2008). *Los Desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Editorial CIDPA.
- Donoso, S., Donoso, G. y Arias, Ó. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, 33,15-61.
- Donoso, S., Donoso, G. y Frites, C. (2013). La experiencia chilena de retención en la universidad. *Revista Ciencia y Cultura*, 17(30), 141-171.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Elgueta, L. (2013). *La valoración de la educación Universitaria por parte de los egresados de la carrera de ingeniería comercial de la Universidad de Chile y de la Universidad de Las Américas* [Tesis de pregrado]. Universidad de Chile
- Figuroa, L., Maillard, B., Veliz, N., Toledo, S., Andaur, C., Quezada, S. y González, M. (noviembre de 2016). Ponencia: Programas propedéuticos: Equidad, Calidad e Inclusión a la Vida Universitaria. *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior (CLABES)*. Escuela Politécnica Nacional, Quito, Ecuador.
- Flanagan-Bórquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 87-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39.
- Fukushi, K. (2013). Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena. En Foro AEQUALIS (Ed.), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 115-143). AEQUALIS.
- García, A. (2017). La graduación: un reto para los estudiantes universitarios de primera generación. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 1(1), 14-15.

- Guetterman, T. (2015). Descriptions of Sampling Practices Within Five Approaches to Qualitative Research in Education and the Health Sciences. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(2).
- Gyr, E. (2019). *Vínculo parental y agencia personal y empoderamiento en estudiantes de una universidad privada de Lima* [Tesis de grado]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ishitani, T. (2003). A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students: Time-Varying effects of pre-college characteristic. *Research in Higher Education*, 44(4), 433-449.
- Jarpa Arriagada, C. y Rodríguez Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los jóvenes primera generación en educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1512028032016>
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Revista Calidad en la Educación*, 37, 61-97. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n37.87>
- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación de jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 129-147. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>
- López-Cárdenas, I., Mella-Luna, J. y Cáceres-Valenzuela, G. (2018). La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de Enseñanza Media Técnico Profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 271-288. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300271>
- McCann, B., King, S. y Luzecky, A. (2019). Managing transition. En S. King, A. Luzecky y B. McCann (Eds.), *The experience of being first in family at university* (pp. 49-61). Springer.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2017). Proceso de Admisión 2018: Nómina oficial de carreras PACE. *Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior*. <https://issuu.com/paceua/docs/2017-10-26-nomina-definitiva-pace-a>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2020). *¿Qué es el PACE? Santiago. Ministerio de Educación: PACE – Programa de Acceso a la Educación Superior*. Recuperado de: <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/> (consulta: 3 de febrero de 2020)
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE.
- Navarrete, S., Candia, R. y Puchi, R. (2013). Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Revista Calidad en la Educación*, 39, 43-80. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200003>
- Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R. y Sáez, F. (2017). Diseños de investigación y muestreo cualitativo. Lo complejo de someter la flexibilidad del método emergente a una taxonomía apriorística. *Revista Atas CIAIQ2017*, 2, 1111-1120.
- Reay, D., Crozier, G. y Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': Working class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Segovia, F. y Flanagan-Bórquez, A. (2019). Desafíos de ser un estudiante Indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 745-764.
- Soria Barreto, K. y Zúñiga Jara, S. (2014). Aspectos determinantes del éxito académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 7(5), 41-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-500620140005000006>

- Soto, V. (2015). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157-1173.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47562
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal College Student Retention*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/COC4-EFT9-EG7W-PWP4>
- Véliz, N. (2016). *Construcción de la relación entre familia y educación en el contexto universitario de estudiantes primera generación PACE-USACH* [Tesis de pregrado]. Universidad Alberto Hurtado.
- Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 8(1), 59-75. <https://doi.org/10.19083/ridu.8.366>
- Webb, A. (2018). Getting there and staying in: first-generation indigenous students' educational pathways into Chilean higher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(5), 529-546. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1488009>

Notas

ⁱ Se emplearon pseudónimos para proteger la identidad de EPG participantes.

ⁱⁱ En Chile, los establecimientos escolares se clasifican en municipales (públicos), subvencionados (con financiamiento parcial del Estado) y particulares (privados).

ⁱⁱⁱ Los tipos de universidades hacen referencia a: Pu = pública y estatal; T-P = tradicional-privada (universidades fundadas con anterioridad a 1981, o bien derivan de otras que así lo fueron); y Pr = privadas.