



Universidad de Valparaíso

Facultad de Medicina

Escuela Psicología

Estudio fenomenológico de las experiencias de EPG, que participaron o no de programas PACE y/o Propedéutico en relación a su acceso y permanencia en distintas universidades de la región de Valparaíso, Chile.

Macarena Guerrero Valenzuela

Gabriel Rivero González

Andrés Salvo Contreras

Pilar Varas Aguilera

Danitza Vera Ponce

Profesora Guía

Andrea Flanagan Bórquez

Enero, 2019

Valparaíso



Universidad de Valparaíso
Facultad de Medicina
Escuela Psicología

**Estudio fenomenológico de las experiencias de
Estudiantes de Primera Generación, que
participaron o no de Programa de
Acompañamiento y Acceso Efectivo y/o
Propedéutico en relación a su acceso y permanencia
en distintas universidades de la región de
Valparaíso, Chile.**

MACARENA GUERRERO VALENZUELA
GABRIEL RIVERO GONZÁLEZ
ANDRÉS SALVO CONTRERAS
PILAR VARAS AGUILERA
DANITZA VERA PONCE

Profesora Guía Andrea Flanagan Bórquez

“Seminario de Título Psicología Educacional presentada a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Psicólogo”

AGRADECIMIENTOS

En agradecimiento a lxs participantes por su confianza y voluntad al compartir sus experiencias con nosotrxs, a nuestras familias, compañerxs y amigxs por el apoyo otorgado en este proceso y a nuestras profesoras por acompañarnos y orientarnos en todo momento. Gracias.

Índice de contenidos

Resumen	9
1. Introducción	10
2. Marco teórico.....	14
2.1 Igualdad, equidad y Justicia social en educación.....	14
2.1.1 Los conceptos de igualdad y equidad.....	14
2.1.2 Justicia social en educación.....	16
2.2 Estudiantes de Primera Generación	17
2.2.1 Características	17
2.2.2 Movilidad social.....	18
2.3 Reproducción social.....	19
2.3.1 Concepto de trayectoria.....	20
2.3.2 Familia como parte del proceso	21
2.4 Retención y Deserción Universitaria	22
2.4.1 Modelos explicativos Interaccionistas	25
3. Objetivos.....	28
3.1 Objetivo General.....	28
3.2 Objetivos específicos	28
4. Marco Metodológico	29
4.1 Paradigma	29
4.2 Tipo y diseño de estudio	30
4.3 Aproximación metodológica.....	31
4.4 Participantes.....	32
4.5 Técnicas de recolección de datos	39
4.6 Análisis de Datos	41
4.6.1 Credibilidad.....	41
5. Consideraciones éticas.....	43
5.1 Rol de investigadorxs.....	44
6. Resultados.....	46
6.1 Proceso universitario EPG	48
6.2 Facilitadores.....	56

6.3 Obstaculizadores	61
6.4 Desafíos	63
6.5 Programa Propedéutico	66
6.6 PACE	69
6.7 Diferencias relacionales e institucionales	71
7. Conclusión y discusión	72
8. Limitaciones y proyecciones	80
8. Referencias	83
9. Anexos	89
9.1 Pauta de entrevista	89
9.2 Consentimiento Informado	91

Índice de tablas

Tabla N° 1 Criterios de Inclusión/Exclusión de lxs participantes	33
Tabla N° 2 Distribución de participantes y vía de ingreso	34
Tabla N° 3 Datos generales	34
Tabla N° 4 Datos generales sociodemográficos	37
Tabla N° 5 Temas y subtemas de los resultados	47

Índice de Gráficos

Gráfico N° 1 Retención de estudiantes en universidades	23
--	----

Resumen

Durante los últimos 40 años en Chile, se ha producido un incremento en lo que refiere a la matrícula en educación superior universitaria, aumentando el número de estudiantes que ingresan a ella, tomando especial relevancia lxs estudiantes de primera generación. En esta investigación se expone el análisis de las experiencias de dichos estudiantes, que participaron o no de Programas de acompañamiento de acceso efectivo y/o Propedéutico, en relación a su acceso y permanencia en distintas universidades de la región de Valparaíso, Chile.

La metodología de este estudio es de carácter cualitativo desde una aproximación fenomenológica, donde se realizaron 12 entrevistas individuales semiestructuradas a estudiantes de primera generación de cinco universidades distintas de la región.

Dentro de los principales resultados se puede destacar que la familia tiene un rol determinante por su presencia/ausencia en el proceso universitario de lxs estudiantes que manifestarían dificultades en la adaptación académica al menos durante los primeros años de carrera; asimismo, se da cuenta de las experiencias tanto positivas o negativas asociadas, respecto a la entrega de herramientas, recursos e información, relacionadas al acceso y acompañamiento dado por PACE y Propedéutico; las expectativas de egreso en cuanto a la movilidad social y económica en los estudiantes y sus familias, presentes dentro de los relatos de todxs lxs estudiantes. Finalmente, se puede concluir que no existirían diferencias relevantes en cuanto a la permanencia lxs estudiantes de acuerdo a sus relatos. Siendo más trascendente la experiencia de ser estudiante de primera generación, independiente de la vía de ingreso a la educación superior.

Palabras claves: Estudiantes de Primera Generación (EPG), Acceso y Permanencia, Educación Superior Universitaria, Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), Propedéutico, Familia en Educación Superior.

1. Introducción

En Chile, producto de la reforma de 1981 de forma progresiva se ha producido un aumento en lo que corresponde a la matrícula universitaria y una diversificación de estudiantes que hacen ingreso a ella, modificándose la matrícula de 108.049 estudiantes en el año 1983 (Aguayo y Gómez, 2011) a 673.143 para el año 2018 (Consejo Nacional de Educación [CNED], 2018). De esta manera, Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012) hablan de un proceso que denominan masificación segmentada, concepto que abarca el aumento de las casas de estudio y de matrícula, donde comienza a verse una incorporación al sistema de educación superior por parte de personas provenientes de un nivel socioeconómico menor.

En relación con lo anterior, Castillo y Cabezas (2010) plantea que el aumento en los recursos por parte del estado, que se traduce en ayudas estudiantiles, son evidencia de una progresiva apertura del espacio universitario, lo que ha abierto la posibilidad de que sectores históricamente excluidos puedan acceder a la educación superior. En dicho contexto se ha producido en consecuencia un alza respecto a las expectativas que estudiantes, conjunto a sus familias, tienen sobre dicho nivel educativo (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE], 2012).

De esta manera y como resultado de este cambio progresivo se hace más visible la figura de Estudiante de Primera Generación (desde ahora EPG) quienes, siguiendo la definición de Auclair (2008, en Soto, 2016) corresponden a aquellx¹s estudiantes que hacen ingreso a la educación universitaria y cuyxs padres, madres o cuidadorxs no ingresaron a dicho nivel educacional o en caso de hacerlo, no lograron la obtención de un título. Este grupo posee ciertas características de desventaja y dificultad en relación con el resto de la población universitaria, vinculadas con su nivel socioeconómico, escolaridad, entre otras (Flanagan, 2017). Esto se ve intensificado, si se considera que la apertura a la educación terciaria no está exenta de elementos segregadores, en donde podemos encontrar universidades altamente selectivas o que albergan a estudiantes de los estratos socioeconómicos más altos y generan un filtro en el ingreso a sus casas de estudio, así como el elemento relacionado a los altos costos de la educación universitaria, lo cual repercute en las familias de menos ingresos y

¹ Se utilizará la “x” con la finalidad de incluir a todos los géneros.

que por tanto genera una contradicción entre la inclusión de un nuevo grupo, pero, bajo condiciones desiguales (Elgueta, 2013).

Otro factor involucrado es la permanencia de lxs estudiantes en educación superior, las cifras de retención a universidades llegan al 74,6% (Servicio de Información de Educación Superior [SIES], 2014), cifra realmente importante, entendiendo que el fenómeno de la deserción no sólo afecta al estudiante en términos sociales y psicológicos, sino que deja grandes pérdidas económicas para la familia, y para las mismas instituciones y el estado, volviéndose un tema prioritario en educación superior (CIDE, 2012). Este porcentaje cobra gran relevancia para las familias con menos ingresos, puesto que 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/deserción de lxs estudiantes (Navarrete, Candia y Puchi, 2013).

Por lo anterior, las universidades junto al estado, han buscado generar herramientas y estrategias que sirvan de acceso y apoyo para la retención de lxs estudiantes (CIDE, 2012), dentro de ellos podemos encontrar la creación de programas, como Propedéutico y Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (desde ahora PACE), los cuales se imparten desde la enseñanza secundaria en establecimientos escolares con mayor índice de vulnerabilidad (IVE), hasta los primeros dos años de ingreso a las universidades.

El PACE, implementado el año 2014, está enfocado en la preparación académica, orientación vocacional y acompañamiento socioemocional de estudiantes de tercero y cuarto medio pertenecientes a establecimientos vulnerables para que accedan a la educación superior, además este acompañamiento y nivelación sigue durante el primer año de ingreso. El PACE intenta devolver el derecho de ingresar a la educación superior y a la educación técnico profesional a estudiantes provenientes de sectores vulnerables, asegurando cupos a quienes cumplan con los criterios de habilitación dispuestos por el Ministerio de educación (desde ahora MINEDUC) a través del programa. Se presume que el PACE aumentará la equidad, diversidad y calidad en la educación superior produciendo una nueva panorámica en lxs estudiantes de educación media (MINEDUC, 2018). Desde su implementación, la

cantidad de participantes del programa ha ido en aumento y ha alcanzado una mayor cobertura.

Por otro lado, el Programa Propedéutico, creado en el año 2007, es una vía de ingreso a educación superior a través del reconocimiento de los talentos de lxs estudiantes de 4° medio con mejor rendimiento y que están situados en contextos más vulnerables, ofreciendo un acompañamiento tanto a nivel académico como socioemocional. Las investigaciones que se han realizado demuestran que este programa resulta óptimo en la retención de lxs estudiantes de sectores más vulnerables (Figuroa et. Al 2014; Figuroa, Maillard, Veliz, Toledo y González, 2015; Blok, 2016), debido a que permite fortalecer las herramientas tanto emocionales como cognitivas; planificación de estudios; conocer técnicas de estudios, disposición al aprendizaje; entre otras (Figuroa et. al, 2014). Si bien estos programas responden a distintas instituciones de educación superior, Román (2013) indica que los programas Propedéuticos comparten las siguientes orientaciones: permiten una distribución igualitaria de los talentos entre los distintos sectores económicos; la educación entrega herramientas para la movilidad social; las notas de enseñanza media predicen el rendimiento académico en la educación superior; las condiciones de inequidad y exclusión social se ven reflejadas en la PSU; la justicia social se completa con el egreso de la educación superior; entre otras.

Las investigaciones realizadas para identificar la efectividad de los programas de acompañamiento son escasas y se han centrado, como en el estudio de Figuroa et. al (2014), en predictores como las notas de enseñanza media (NEM) y el IVE, lo cual no permite obtener información respecto del alcance en la vida de lxs estudiantes y sus experiencias. Por otro lado, teniendo presente que los programas de acceso y acompañamiento consideran que la educación superior sería una herramienta que permitiría la movilidad y justicia social tras egresar de educación superior (Román, 2013), en lxs estudiantes de primera generación vendrían a generar un mayor impacto, ya que de alguna manera facilitaría la permanencia, sobre todo considerando que estxs estudiantes están pocos familiarizados con la vida universitaria (Soto,2016), sin embargo, no existen investigaciones que aborden esta temática por lo que se hace necesario estudiarla.

Nuestra investigación partió del supuesto de que los programas de acompañamiento PACE y Propedéutico son una herramienta eficaz y efectiva en la retención de estudiantes de primera generación que accedieron al sistema educacional universitario chileno, por lo que, el objetivo de la presente investigación cualitativa-fenomenológica radicó en comprender las experiencias de lxs estudiantes de primera generación, que accedieron a las universidades de la región de Valparaíso vía PACE/Propedéutico y/o por vía regular, en relación a su permanencia. Cabe destacar que Valparaíso representa una de las tres regiones que concentran la mayor cantidad de matriculados en educación superior, junto a la región Metropolitana y la región del Bío-Bío, reuniendo el 70,4% de matrícula durante el año 2018 (CNED, 2018), por lo que nos permitió tener un mayor acceso a participantes.

A modo de síntesis, si bien este estudio solo incluyó a jóvenes que cursan su educación superior en la región de Valparaíso, los resultados permitieron un mayor acercamiento a los relatos de lxs EPG, dándole relevancia y protagonismo a sus experiencias. Esto podría abrir nuevas discusiones y áreas de estudio respecto a la realidad del ingreso y permanencia al sistema universitario, ampliando el conocimiento asociado a investigaciones cualitativas, contribuyendo al fortalecimiento de estrategias y acciones que se llevan a cabo para la ejecución de estos programas, favoreciendo estos procesos universitarios.

El contenido de este informe aborda en un primer momento el desarrollo del marco teórico, que permitirá al lector comprender desde donde se levanta y sustenta nuestro estudio. Posteriormente, se establece el diseño metodológico, en el cual se destaca principalmente el tipo de estudio, diseño, aproximación metodológica, participantes, análisis de datos, etc. Incluyendo, además, los apartados de consideraciones éticas y nuestro rol como investigadorxs en relación con el estudio. Finalmente, se exponen una descripción de los resultados obtenidos, el desarrollo de las conclusiones y discusiones propias de nuestra investigación, para terminar con las limitaciones que se encontraron durante el proceso y proyecciones para próximas investigaciones.

2. Marco teórico

2.1 Igualdad, equidad y Justicia social en educación.

2.1.1 Los conceptos de igualdad y equidad.

En la educación se pueden ver al menos dos grandes paradigmas: el primero, es desde la igualdad de oportunidades desde donde se establece que todas las personas deben recibir las mismas oportunidades y recursos. Desde aquí se enmarca el derecho a la educación llevado a la universalización. El segundo es un paradigma de la equidad, en donde se señala que todxs las personas son diferentes entre sí, de modo que, para lograr reducir las desigualdades es necesario que se otorguen recursos y oportunidades diferenciadas. Por lo tanto, la justicia social debe apuntar hacia este último para garantizar el éxito educativo de todxs (Bolívar, 2012).

Bolívar (2012) se inspira en los modelos de Meuret (1999) y Demeuse y Baye (2008) (todxs citadxs en Bolívar, 2012) para establecer al menos cuatro formas de entender la igualdad en las políticas educativas: igualdad de oportunidades relacionado con el acceso a la educación; igualdad en la enseñanza proporcionando la calidad en la enseñanza para todxs lxs estudiantes; igualdad de conocimiento y éxito escolar para que todxs alcancen las competencias básicas; igualdad de resultados (individual y social), es decir que todxs lxs estudiantes con resultados escolares similares tengan las mismas oportunidades para acceder al mercado laboral. Sin embargo, estas mismas políticas educativas siguen manteniendo las desigualdades, puesto que, aún existen muchxs estudiantes que no logran acceder al sistema de educación, en muchos casos estos mismos sistemas mantienen las desigualdades sociales, y se ha observado que el fracaso a nivel escolar igualmente se replica en lo laboral debido a la falta de una preparación académica adecuada (Bolívar, 2012). Si bien “la igualdad de oportunidades no es suficiente para garantizar el éxito educativo, es necesaria para poder hablar de respuesta ajustada a los parámetros de la equidad educativa” (Sánchez y Manzanares, 2012, p.12).

Continuando con los planteamientos de Sánchez y Manzanares (2012), establecen que la equidad en la educación puede comprenderse de tres niveles:

- Macro-equidad que corresponde a la Equidad en Educación: En este nivel se encuentran principalmente los planes, programas y medidas orientadas a promover la justicia social y la inclusión establecidas en las políticas públicas y los trabajos orientados en la medición para visualizar las barreras motivacionales, institucionales, culturales, sociales y familiares, para explicar situaciones de inequidad.
- Meso-equidad que se identifica con la Equidad Educativa: desde este nivel se aborda principalmente el proceso educativo. En él deben confluír tres aspectos para que se promueva y se generen condiciones, experiencias y situaciones orientadas a garantizar el éxito para todxs. El primero de ellos corresponde a generar igualdad entre lxs estudiantes atendiendo a sus necesidades financieras, sociales y culturales para obtener saberes mínimos comunes, el siguiente guarda relación con entender las diferentes necesidades de lxs estudiantes y así garantizar los mismos resultados y logros académicos, y finalmente potenciar en igualdad para que desarrollen al máximo sus posibilidades de aprendizaje.
- Micro-equidad que puede ser considerada como Equidad Pedagógica: Está relacionado con las estrategias que imparten los docentes para garantizar el éxito educativo. Abarcando aspectos como formación docente, programación didácticas y relaciones de poder entre docentes y estudiantes.

Desde esta conceptualización, y situándonos en el nivel de macro equidad o equidad en educación, podemos encontrar los programas Propedéutico y PACE. Respecto al primero, este funciona como un programa de socialización e incorporación de herramientas teórico-prácticas necesarias en la universidad, lo que atenuaría el encuentro entre las disposiciones individuales de lxs estudiantes (en el caso de lxs EPG, asociadas a un capital cultural diferente) y el espacio institucional (Leyton, et al, 2012). Relacionado con el segundo, su objetivo está orientado principalmente a la adaptación de lxs estudiantes al sistema universitario y que consigan su posterior titulación. Para ello se centra en proporcionar ayuda académica, orientación vocacional y un acompañamiento integral. Lo anterior se enmarca en el fortalecimiento de la educación pública (MINEDUC, 2018).

2.1.2 Justicia social en educación

Justicia, igualdad y equidad, a menudo empleados indistintamente, conceptualmente se enmarcan en la actualidad en paradigmas diferenciados. Si desde el paradigma de la igualdad todos los individuos deben siempre recibir el mismo tratamiento; desde el marco de la equidad los individuos son diferentes entre sí y merecen, por lo tanto, un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida. La contraposición es manifiesta cuando, desde el marco de la equidad, el tratamiento desigual es “justo” siempre que pueda beneficiar a los individuos más desfavorecidos (Bolívar, 2012).

En la actualidad conviven al menos tres concepciones respecto de la justicia social. Estas serían la justicia desde la distribución, el reconocimiento y la participación. El primero, centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales; el segundo, en el reconocimiento y respeto cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y el tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas sean capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad. Estas concepciones se relacionan con los espacios educativos, entendiendo que la escuela y universidades, por un lado, son el instrumento que utiliza la sociedad para legitimar las injusticias a través de su competitividad, pero, por otro lado, ha demostrado su capacidad para compensar las diferencias en cuanto al origen de las personas y la contribución a la movilidad social (Hernández, Murillo y Román 2011).

Respecto a esta necesidad, se ha vuelto un factor común, como forma de dar respuesta, la búsqueda de calidad, la igualdad de oportunidades y la “meritocracia”, como maneras de alcanzar mayores y mejores niveles de justicia social. Estrategias que en muchos casos vendrían a resaltar aún más las condiciones de desigualdad, en lugar de enfrentarlas (Cuenca, 2011a).

En los contextos educativos, Nieto y Bode (2012, en Flanagan y Raible, 2015) señalan cuatro elementos relacionados a la justicia social; en primer lugar su posición en contra de los estereotipos que terminan por alimentar la estructura desigual y la discriminación; la

promoción de los recursos necesarios para que cada estudiante pueda desarrollar su potencial; el apoyo de los talentos y virtudes de cada estudiante; la creación de espacios que promuevan un pensamiento crítico como base para el cambio de la estructura social.

Es por esto que, apostar por una educación para la justicia social es una tarea compleja y que requiere de una revisión profunda del “por qué” de la educación, pues supone revisar los fines mismos de la educación para posteriormente ajustar los sistemas educativos y que estos implementen estas nuevas decisiones. Esto, por tanto, requiere de un involucramiento de todxs quienes participan de los procesos educativos: docentes, estudiantes, directivxs, funcionarixs y familias, y que reconozcan su rol protagónico en estos cambios (Cuenca, 2011b).

2.2 Estudiantes de Primera Generación

En el escenario educacional actual, que tiene como una de sus principales características, la apertura de la universidad a sectores de la población, que históricamente han sido excluidos de dicho espacio, se ha generado en consecuencia, una población estudiantil universitaria mucho más diversa y que da origen entonces a la figura de lxs estudiantes primera generación (Jarpa y Rodríguez, 2017). En relación con lxs EPG, y siguiendo la definición de Ishitani (2003, en Flanagan, 2017), se definen como aquellxs estudiantes cuyxs padres, madres o tutorxs no pudieron acceder a instituciones de educación superior o de haberlo hecho no lograron la obtención de un título

2.2.1 Características

Como plantea Fukushi (2013), el proceso de expansión educativa es más o menos similar en los distintos países, “primero se benefician los sectores con mayor poder económico hasta alcanzar un nivel de saturación de la demanda y, a continuación, comienzan a acceder los sectores sociales adyacentes a ellos” (p.119). Por lo que a este respecto la evidencia y experiencias internacionales, si bien no se sitúan en un contexto igual al de Chile, si se enmarcan en un proceso de características similares y sirven de apoyo para una adecuada comprensión. Existen características y rasgos asociados a lxs EPG: las dificultades y riesgos propios del proceso de acceso a la educación superior se perciben de forma más exacerbada en dichxs estudiantes, principalmente por el desconocimiento respecto al espacio al que se

enfrentarán, destacándose lo relacionado con el ámbito del financiamiento y el riesgo de poder generar una trayectoria en la universidad que sea exitosa (Fukushi, 2013). Como rasgos propios de este grupo podemos además destacar la mayor probabilidad de reprobación y/o abandonar asignaturas durante su estancia universitaria (Chen y Carroll, 2005, en Flanagan, 2017). Al respecto Soria y Zúñiga (2014) plantean que existe un 82% más de probabilidad que estudiantes de primera generación deserten de la universidad.

Lo anterior, puede traducirse en 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 académicas/universitarias (Soto, 2016). Consistente con la idea anterior Reay, Crozier y Clayton (2010, en Soto, 2016) realizaron una investigación en distintas universidades del Reino Unido con estudiantes de clase trabajadora, reflejándose que el desafío de ellos no solo tiene relación con lo académico, sino en relación con su identidad y los conflictos con relación a su origen social y el entorno universitario, en especial en universidades de “elite”.

2.2.2 Movilidad social

En términos históricos, y de forma similar a otros países de la región, las familias latinoamericanas han visto el acceso y éxito en la educación superior como un camino para la movilidad social ascendente, y producto de aquello, se generan esfuerzos para que miembros de la familia logren acceder a ella (Fukushi, 2013). Este foco en la educación superior, como forma de movilidad social tiene relación directa con la masificación de la educación media, la cual ha terminado por perder valor en el mercado de la empleabilidad (Castillo y Cabezas, 2010). 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, como plantea Flanagan (2017), provienen de hogares de bajos ingresos económicos.

En términos teóricos, es importante plantear que el concepto de movilidad social viene aparejado al de la “igualdad de oportunidades”, en tanto la primera sirve como medidor de la segunda, respectivamente. Al respecto Fukushi (2013) plantea que dado el escenario

nacional en educación y el proceso de llegada de EPG a la educación superior, y la puesta en evidencia de un sistema que aún perpetúa desigualdades e inequidad, el concepto de la igualdad de oportunidades vendría a trasladar la responsabilidad de poder generar cambios en sus trayectorias de vidas a las individualidades de cada unx, y en este escenario la educación sería el motor ideal para aquello, atendiendo a la necesidad de movilidad no en el sentido de estratos sociales, sino en términos de poder acceder a bienes y servicios antes esquivos. Pese a ello, las ocupaciones mejor remuneradas exigen niveles de estudio mayores y que se encuentran concentrados principalmente en los estratos socioeconómicos más acomodados y que tienen un capital cultural y relacional que se traduce posteriormente en redes, que les facilitan el tránsito a trabajos mejor remunerados. Sin embargo, el modelo que perpetúa esta realidad ha ido de forma paulatina cambiando, lo que se ha traducido en un mayor escenario laboral y de mejoras en ofertas laborales (Veliz, 2016).

2.3 Reproducción social

Bourdieu y Passeron, (1998) postulan una estructura o mundo social basado en la desigualdad y por ello en una lucha constante entre grupos que poseen capitales diferentes (en sus distintas dimensiones), reconociendo que lxs individuos construyen el mundo social, pero no en el vacío, sino en una estructura determinada por los capitales que estxs poseen y dando paso a la idea de clases sociales. De aquí se desprende la idea de reproducción social como la “reproducción de las estructuras de las relaciones de fuerza entre las clases” (p.51). Junto al concepto de reproducción social, en consecuencia, surge el de estrategias de reproducción, Bourdieu (2006) las define como un “conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura” (p.122).

Dentro del abanico de estrategias de reproducción social que existen en el ámbito familiar y que incluyen matrimonio, fecundidad, estrategias económicas, entre otras, podemos destacar las estrategias de tipo educativas. Estas estrategias tienen como finalidad la producción y reproducción de las unidades familiares y de sus integrantes utilizando los recursos disponibles y garantizando su transmisión generacional (Molina, 2016). Para

Bourdieu estas estrategias “contribuyen en la práctica a la reproducción del sistema completo de diferencias constitutivas del orden social” (2011, p. 37). Por ello, el acceso a espacios educativos “iguales” y que vendrían a ofrecer una forma de movilidad social y económica, deben responder y comprender cómo lxs estudiantes poseen distintos capitales culturales y que por tanto el acceso a los distintos niveles de educación no se vuelve, de forma automática, una herramienta democratizadora en sus trayectorias de vida.

2.3.1 Concepto de trayectoria

Si bien en Chile, se fueron generando paulatinamente las condiciones para esta apertura o ampliación de la población estudiantil, no se debe perder el foco en aquellos procesos de orden más bien personal/familiar, en donde lxs estudiantes contemplan sus distintas posibilidades y realidades, para finalmente optar por una decisión, que, pese a instalarse en la actualidad como un curso natural dentro del proceso educativo (Castillo y Cabezas, 2010), no es un paso obligatorio ni está garantizado por el estado (Fukushi, 2013). Como una forma de aproximación a esta idea, el concepto empleado por Castillo y Cabezas (2010) sobre “la trayectoria”, permite una aproximación teórica de dicho proceso. De acuerdo con estxs autores la trayectoria se ubicaría en el plano social de lxs estudiantes, en relación con las posiciones que estxs ocupan en la estructura, por ello, al momento de estudiar la trayectoria, el foco se centra en el grupo social de origen, el grado de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar, el título obtenido, etc. 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 vuelven un elemento angular en el futuro proceso de sus hijxs. Dávila, Ghiardo y Medrano (2005) 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. Usando como metáfora la idea del “juego”, la posición de origen dispone las cartas para jugar, determina el lugar y la “fuerza” con

que parte una trayectoria, los caminos posibles de ser recorridos, lo que se puede ser y llegar a ser (p. 80).

Sin embargo, es importante esclarecer que esta trayectoria no es determinista, en términos de establecer recursos y barreras que serán inamovibles en el desarrollo de lxs estudiantes, es solo una forma de contextualizar y situar socialmente el desarrollo de la población estudiantil. En relación con ello es que la noción de estrategia empleada por Bourdieu (1988) y utilizada por Castillo y Cabezas (2010) nos permiten dar cuenta del rol reflexivo y a la vez activo que lxs sujetxs desempeñan, y cómo estxs desarrollan capacidad estratégica que les permite no solo ser simples hereders del capital cultural familiar. 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 media, permite comprender a la escuela en parte responsable por esta expansión del espacio universitario y el ingreso de sectores excluidos, representados en lxs EPG. Sin embargo, el proceso de escolarización no es solo un proceso estudiante/escuela, la familia es parte de dicho proceso, ya sea por presencia de ella o por su ausencia.

2.3.2 Familia como parte del proceso

En relación con los conceptos de trayectoria y estrategia surge, sobre todo en el primero, la figura de la familia como parte del proceso que estudiantes enfrentan en su ingreso y permanencia 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 el/la estudiante asiste durante su educación media. En segundo lugar, la escolaridad de padres, madres o cuidadorxs, entendiendo que familias con una tradición universitaria en su historial, dota de recursos de tipo cultural a sus hijxs que favorece la permanencia. Sumado a lo anterior Gallnad y Oberti (1996, en Soto, 2016) destacan esta relación entre integración a la universidad y familia, planteando que aquellxs estudiantes mejor socializadxs se corresponden con estudiantes cuyo proyecto de vida escolar, es producto de un proyecto familiar, el cual otorga un espacio de relevancia por los estudios y su continuidad, concediéndole en palabras de la autora, un “lugar simbólico” y que, pese a

poseer un nivel cultural diferente, permite promover el éxito académico. Véliz (2016) afirma que:

... la familia, y a grandes rasgos el contexto que se encuentra por sobre este entorno familiar, incide tanto en las expectativas previas de los estudiantes como también, en el “choque contextual” que se genera dentro de la universidad, caracterizada por ser un espacio ampliamente diverso y cuyo choque puede generar problemas en la integración de los estudiantes, otro factor relevante que influye en la deserción/permanencia universitaria (p. 26).

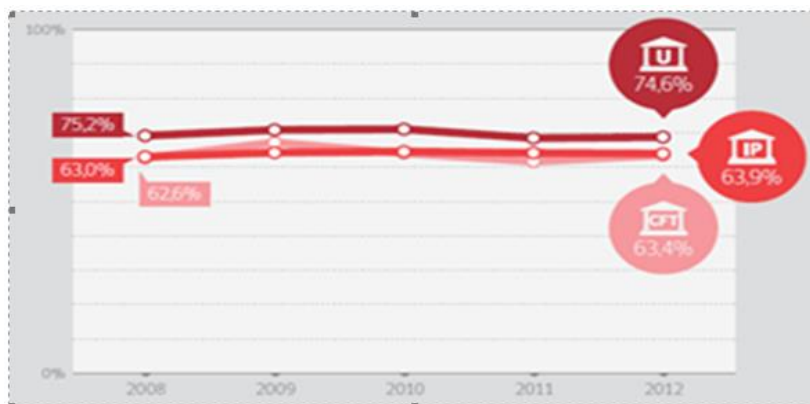
Sin embargo, es importante precisar que, si bien su rol es relevante, este no necesariamente es determinante. Castillo y Cabezas (2010) plantean que los proyectos de vida están permeados por diversos factores, por un lado, el factor de carácter más personal, que motiva y define lo que lxs estudiantes desean realizar una vez terminada la enseñanza media, sumado al mérito académico y, por otro lado, las condiciones estructurales que terminan por establecer distintas opciones que estudiantes tienen durante su estadía escolar y en relación con su posterior egreso.

2.4 Retención y Deserción Universitaria

Cuando hablamos de retención y deserción nos referimos a un fenómeno dual, donde uno es complemento del otro y que afecta a todxs lxs representantes de la educación superior. Definiremos 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). Estos tipos de apoyo, por lo general, van dirigidos a lxs estudiantes, que según las investigaciones del último tiempo dedicados a la retención/deserción estudiantil, tienen más riesgo de desertar de la educación universitaria, centrándose principalmente durante los dos primeros años de estudios de pregrado, ya que, desde el tercer año académico los promedios de deserción bajan considerablemente (Berríos, Duarte y Córdova, 2013). En relación con esto, parece necesario mencionar que las instituciones universitarias son las que concentran el mayor número de retención de lxs estudiantes de primer año dentro de la educación superior, diferenciándose de los IP y los CFT (Berríos et al, 2013). Los datos entregados el 2014 por el Servicio de Información de

Educación Superior (SIES) reflejó que durante el año 2012 las universidades promediaron un 74,6% de retención, los IP un 63,4% y los CFT un 63,9%. Hay que tener en cuenta que los niveles de retención son una forma de saber el funcionamiento y eficacia interna de las instituciones (SIES, 2010).

Gráfico N° 1 Retención de estudiantes en universidades



Fuente: Servicio de Información de la Educación Superior

Sin embargo, como podemos observar en el gráfico anterior (gráfico N°1), estos promedios han bajado en comparación con los años pasados, teniendo una variación de -0,6% en la retención de estudiantes en relación con las universidades desde el año 2008 (SIES, 2014).

Actualmente existen varios estudios y artículos respecto a este tema que han coincidido al describir los factores de riesgo que afectan a lxs estudiantes, en este contexto, el primer y el más estudiado, es la vulnerabilidad social de lxs estudiantes que acceden a la educación universitaria hoy en día (Leyton et al, 2012; Berríos et al, 2013; Donoso et al, 2013), debido a sus condiciones para financiar la estadía en la universidad y el capital cultural diferente, concepto tomado del autor Bourdieu (Leyton et al, 2012) que hace referencia a los valores, conocimientos y experiencias adquiridos principalmente a través de la familia y su contexto educativo heredado, pero a la vez también se va reproduciendo en varios ámbitos donde se interactúa, este concepto va asociado a lo que él llama el capital económico (Gayo, 2013).

En relación con el nivel socioeconómico y el progresivo acceso a la educación superior, el 20% de la matrícula va destinada a lxs estudiantes de sectores más vulnerables (Donoso, Donoso y Frites, 2013), correspondientes al 60% de los hogares con menores ingresos, según el registro social de hogares, donde la mitad de aquellxs estudiantes abandonan este nivel de enseñanza (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2009, en Donoso et al, 2013) lo que refleja la desigualdad social y económica presente en el país. Debido a esta situación, el MINEDUC y las instituciones educacionales han tenido que ajustarse a estos requerimientos, y se han implementado apoyos económicos basados en becas y créditos para este sector de la población, con el objetivo de ir estrechando la brecha de inequidad y desigualdad, como medida enfocada a la retención de estxs estudiantes.

Vinculado con lo señalado anteriormente, el SIES publicó el año 2014 un estudio estadístico sobre la retención universitaria asociado a diferentes categorías con cohorte el año 2012, en función de este estudio describiremos las categorías ahí señaladas que consideramos más pertinentes. La primera tiene relación con el lugar donde se cursó la enseñanza media, en relación a los conocimientos y experiencias previas adquiridas en los establecimientos y que tienen efectos en su rendimiento y expectativas de su futuro académico. Los tipos de establecimiento también pueden dar algunas señales sobre la retención y deserción de lxs estudiantes, en relación con los datos estadísticos de esta situación podemos señalar que existen 10 puntos de diferencia en los porcentajes de retención universitaria entre lxs estudiantes egresadx de establecimientos educacionales públicos y estudiantes egresadx de establecimientos particulares pagados (67.5% y 78,8% respectivamente) (SIES, 2014). En la segunda, existen diferencias estadísticas considerables en los porcentajes de retención vinculados a los puntajes PSU, el SIES señala que lxs estudiantes que obtuvieron igual o menor puntaje a 550 en la PSU no superan el 80% de retención, al contrario, lxs jóvenes que obtienen un puntaje igual o mayor a 750 puntos superan y llegan al 95% de retención universitaria, pasa algo similar cuando nos referimos a los porcentajes de retención relacionados al NEM (SIES, 2014). La tercera categoría, tiene que ver con la retención por edad de ingreso al sistema universitario, donde a menor edad, mayor porcentaje de retención (entre 18-19 años 75%) y a mayor edad, disminuye el porcentaje de retención, sin embargo, esta es relativamente constante entre los 25 y 40 años o más, oscilando entre un 64,4% y un

62,2%. Una cuarta categoría corresponde a la retención por género, el SIES señala que, aunque ambas tasas han decaído durante los años, las mujeres parecieran tener mayor persistencia que los hombres, con una diferencia de 5 puntos porcentuales (71% y 66,2% respectivamente). Finalmente, el SIES realiza comparaciones de retención entre regiones con un cohorte entre los años 2008 y 2012. En la Región de Valparaíso existe un promedio de retención de 71%.

Lo señalado anteriormente sugiere que tanto los entornos socioculturales, las decisiones, los compromisos, las expectativas y hasta sus características propias como sujetos, tienen incidencias en las diferentes experiencias de cada estudiante en su entorno educativo (Leyton et al, 2012). De esta manera, la deserción universitaria tiene varias aristas que pueden ayudar a la comprensión del fenómeno, para Tinto (2006;2007, en Berríos et al, 2013) es un proceso de abandono voluntario o forzoso de lxs estudiantes hacia la carrera en la que se matriculó, ya sea por la influencia positiva o negativa, o por circunstancias internas o externas a éste. En este sentido, existen cinco enfoques para analizar y comprender la deserción (Berríos, 2010 y Himmel, 2002, ambxs en MINEDUC, 2012), pero en función de los objetivos de este estudio, se describirán principalmente dos modelos explicativos del fenómeno, a partir de un enfoque interaccionista.

2.4.1 Modelos explicativos Interaccionistas

Vicent Tinto (1975;1987, en Cabrera, Pérez y López, 2014), establece un modelo para explicar los factores en la retención, señalando que en la medida que lxs estudiantes establecen un intercambio social o relaciones con sus pares y profesorxs, es menos probable que deserten de la institución, lo que entonces estaría mediado por la institución educativa en la que lxs estudiantes están inmersxs. Posteriormente el autor agrega nuevos postulados a su teoría, teniendo en cuenta que entre mayor es el compromiso por obtener su título y con la institución, mayor es el rendimiento académico y la integración social, por lo cual sería más probable que lxs estudiantes permanezcan en ella (Viale, 2014). Lo anterior se iría modificando a través del tiempo y se daría en distintas etapas, la primera etapa estaría influenciada por las condiciones previas en las que ingresan lxs estudiantes. A partir de esto England (2012) plantea que:

Los estudiantes entran en la universidad con varias características individuales que incluyen la familia y las características de trasfondo comunitario (por ejemplo el nivel educativo de los padres, su status social), atributos individuales (por ejemplo, capacidad, raza, carrera y género), habilidades (por ejemplo la intelectual y social), recursos financieros, la disposición (por ejemplo, motivaciones, intelecto, y preferencias políticas), y la experiencia educativa en la escuela (por ejemplo, el registro del logro académico) (p. 37).

Siguiendo con el modelo de Tinto (1975;1987, en Fonseca y García, 2016), en una segunda etapa estarían las metas y los compromisos con la universidad, aspectos que estarían intervenidos por la etapa anterior. Esto se traduciría en buenas y malas experiencias institucionales. A la vez, esto afectaría en cómo se van integrando tanto socialmente como académicamente en la institución, lo anterior estaría mediado en actividades formales como el desempeño académico y actividades extracurriculares e informales en la interacción con sus pares, docentes y personal de la institución. Las metas y compromisos se modificarían de acuerdo con la trayectoria de estas interacciones sociales y académicas, donde también se tiene en cuenta la evaluación que realizan lxs estudiantes de acuerdo a si perciben mayores beneficios que costos personales. En respuesta a esto lxs estudiantes permanecerían en la institución (Viale, 2014).

Posteriormente Bean y Metzger (1985, en Cabrera et al, 2014) adaptan el modelo de Tinto (1975;1987). En este modelo se tomarían en consideración a aquellos factores externos de la institución, ya que pueden influir en las decisiones de lxs estudiantes en el establecimiento (Viale, 2014). Estos factores externos influirían en un mayor grado a estudiantes no tradicionales, algunas características de estxs estudiantes son no ingresar inmediatamente tras egresar de la enseñanza secundaria, ser padres, madres o tutorxs, no vivir cerca de su entorno universitario, tener una independencia económica, ser EPG, minorías étnicas, entre otros (Fonseca y García, 2016).

En este modelo estarían involucradas al menos cuatro dimensiones, todas ellas relacionadas: antecedentes como la edad, residencia, metas educativas, entre otras; lo

académico, como horas de estudios, ausentismo y asesoría académica; dimensión ambiental, como la responsabilidad familiar, horas de trabajos, estímulos externos, etcétera; los resultados académicos y psicológicos como la satisfacción, el compromiso, estrés, entre otras (Fonseca y García, 2016). Si bien su enfoque no está centrado en la integración social, también es importante señalar que los estudiantes que recibieran un mayor apoyo, es menos probable su deserción pese a las dificultades que pudieran presentar.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Comprender las experiencias de EPG, que participaron o no de programas PACE y/o Propedéutico en relación a su acceso y permanencia en distintas universidades de la región de Valparaíso, Chile.

3.2 Objetivos específicos

1. Conocer los recursos/facilitadores personales y contextuales que lxs estudiantes, que participaron o no de PACE y/o Propedéutico, perciban en cuanto al acceso y la permanencia dentro de su institución educativa.
2. Conocer los obstaculizadores personales y contextuales que lxs estudiantes, que participaron o no de PACE y/o Propedéutico, perciban en cuanto al acceso y la permanencia dentro de su institución educativa.
3. Explorar diferencias y similitudes en las experiencias universitarias, entre lxs estudiantes que participaron y no de programas de acceso a la educación superior universitaria en la región de Valparaíso.

4. Marco Metodológico

4.1 Paradigma

En palabras de Martínez (2011) el paradigma constituye nuestra visión del mundo, es decir, la forma en que aprehendemos, percibimos, comprendemos y explicamos distintos fenómenos. Por tanto, se vuelve un lente desde donde nos posicionamos como investigadorxs frente al mundo y frente aquello que pretendemos investigar. En base a este paradigma entonces podemos responder: ¿Cómo investigar?, ¿Qué investigar?, o ¿A quién sirve o beneficia la investigación? (Labra, 2013).

Para efectos de nuestra investigación, no buscamos predecir o confirmar hipótesis previas, sino más bien, rescatar las experiencias y vivencias de EPG universitarixs y lograr una comprensión profunda y basada en lxs propixs protagonistas, situando dichas experiencias dentro de una estructura social, interaccional y a fin de cuentas cultural, accediendo de esa manera a los distintos significados que emergen desde ahí. Para dichos efectos, el paradigma desde el constructivismo social nos permitió una aproximación con las anteriores características, ya que como plantea Ramos (2015):

En el constructivismo, si bien la realidad existe, ésta se encuentra representada de múltiples formas en las construcciones mentales de los individuos que conforman un determinado grupo humano. En oposición al determinismo del paradigma positivista, en el constructivismo el relativismo afirma que no existen realidades únicas y determinadas, sino construcciones (p.14).

Un elemento que merece la pena resaltar es la característica interactiva desde este paradigma, en donde el/la investigador/a no solo observa un contexto y participantes, sino inclusive realiza un proceso de auto-observación, reflexión y autocrítica, lo que nos permite ir generando ajustes y cambios pertinentes durante la investigación (Pérez, 2005). Posicionarnos desde esta mirada activa, nos otorgó una responsabilidad y rigurosidad como investigadorxs, en tanto nuestra interacción con quienes participan se vuelve parte de la investigación misma.

Baptista, Fernández y Hernández (2010, todxs en Ramos, 2015) establecen que el constructivismo sustenta la investigación cualitativa, en tanto la realidad se construye socialmente desde las distintas formas de percibirla, lo que nos llevará a entender que el mundo no se concibe como algo estático u homogéneo, así como tampoco las experiencias de las personas.

4.2 Tipo y diseño de estudio

La presente investigación es de tipo cualitativa. Taylor y Bogdan (1966, en Castaño y Quecedo, 2003) plantean como principales características de estos estudios su componente de tipo inductivo, es decir que no busca la confirmación de hipótesis o teorías; ofrece un entendimiento de las personas y sus contextos no como variables, sino como un todo; busca entender a las personas desde el marco de referencia que ellxs mismxs poseen, intentando abandonar preconcepciones, creencias e ideas previas; su finalidad no es la búsqueda de “la verdad”, sino una comprensión en profundidad de las perspectivas de las personas.

En base a estas características Katayama (2014) destaca algunos campos y temáticas sobre las cuales se orienta la investigación cualitativa, dentro de ellas se encuentra el conocimiento de la naturaleza de un determinado grupo social que permite el análisis de fenómenos entendidos como muy subjetivos. En este sentido, como estudiamos a lxs EPG y sus experiencias resultó pertinente con una investigación de estas características.

Nuestra investigación tiene un diseño emergente, entendiendo que nosotrxs al ser parte del proceso fuimos capaces de ir aprendiendo respecto del fenómeno a medida que avanzamos en el estudio, al mismo tiempo que tuvimos la posibilidad de incorporar aquello que fuimos descubriendo, con el fin de poder acercarnos de la manera más completa y profunda a la experiencia de lxs participantes. Por ello este diseño, así como su nombre sugiere, “emerge” durante el desarrollo mismo de la investigación, lo que dio lugar a que este estudio se fuera construyendo y modificando en función de lo que se iba descubriendo, lo cual cobró sentido con el propósito de lograr una aproximación en base a la realidad y puntos de vista de quienes participan del proceso y sobre los cuales, al momento de iniciar la investigación, no tenemos conocimiento (Martín-Crespo y Salamanca, 2007).

Por tanto, siguiendo lo planteado por Márquez (2007), los estudios cualitativos y por tanto su diseño emergente es: no lineal y flexible, es decir están abiertos a modificaciones en sus distintas “etapas” o momentos; son estudios contextualizados ideográficos e históricos en tanto se sitúan en espacios y momentos determinados; poseen un carácter interpretativo y comprensivo, orientando sus técnicas y procedimientos para poder conocer los discursos y significados que lxs participantes poseen tanto a nivel individual como colectivo.

4.3 Aproximación metodológica

Es importante reconocer las distintas tradiciones y aproximaciones que podemos encontrar dentro de la investigación cualitativa y que, por ello, no se concibe como una metodología monolítica, sino al contrario, como un conjunto de técnicas y áreas con sus propias orientaciones y supuestos teóricos (Vasilachis, 2006).

Considerando las opciones que Creswell nos ofrece y tomando como guía el objetivo de la presente investigación, la aproximación metodológica que se utilizó fue la fenomenología. Esta aproximación nos permitió trabajar desde las experiencias individuales de cada participante, pero dando paso a una descripción de la esencia misma del fenómeno, logrando entonces una comprensión profunda del mismo (Creswell, 2007), y que en nuestro caso fueron las experiencias de lxs estudiantes de primera generación universitaria, intentado conocer de manera integral el fenómeno. Por tanto, un elemento central fue conocer parte de la vida de lxs participantes, experiencias en distintos ámbitos, sus propias ideas y conocimientos, todo esto en relación con el fenómeno de estudio a la base (Martínez y Soto, 2015).

Dentro de la fenomenología podemos encontrar dos grandes enfoques, la hermenéutica y la trascendental o psicológica planteada por Moustakas (1994), en donde el segundo fue más adecuado con la dirección de nuestra investigación. La diferencia más notable entre estos enfoques tiene relación con la presencia de las interpretaciones de quien realiza la investigación, siendo el enfoque trascendental o psicológico quien centra su trabajo en la descripción de las experiencias (Creswell, 2007). Por lo cual nuestro principal foco

estuvo en la descripción y entendimiento desde lxs participantes, más que aquello que podíamos interpretar de sus discursos. Además siguiendo lo que plantea Moustakas (1994) sobre el concepto de epoché, nosotrxs como investigadorxs nos alejamos lo que más pudimos de nuestras propias experiencias y para posicionarnos frente al fenómeno con una nueva perspectiva. Respecto a esta característica viene el nombre de “trascendental” y que tiene que ver entonces con observar lo investigado como si fuera la primera vez.

4.4 Participantes

Siguiendo los planteamientos de la investigación cualitativa, utilizamos la técnica bola de nieve o en cadena para contactar a lxs participantes, la cual tuvo como propósito identificar casos de interés por medio de personas que tuvieran contacto con potenciales participantes, que a su vez conocieran nuevos casos que proporcionen información valiosa (Creswell, 2007), lo que nos permitió por un lado tener una diversidad de contactos mediante una inclusión de lxs estudiantes y por otro aumentar el tamaño de lxs participantes a medida que lxs individuos seleccionadxs invitaron a participar a sus conocidxs, hasta lograr el número de participantes necesarios para estudios fenomenológicos. Finalmente, esta estrategia de contacto con potenciales participantes nos permitió no influir en su decisión de colaborar con nuestro estudio.

De esta forma y con relación a las características de los participantes, Moustakas señala la no existencia de criterios anticipados para la elección de estxs en una investigación cualitativa. De esta manera, y en concordancia con el objetivo de la investigación, decidimos que lxs participantes fueran aquellxs que actualmente formen parte del fenómeno y estuvieran dispuestxs a ser entrevistadxs (Moustakas, 1994).

Los criterios de inclusión y exclusión para lxs participantes del estudio aparecen en la tabla N°1, donde por un lado se presentan orientaciones para estudiantes que hayan ingresado por vía PACE/Propedéutico y por otro lado, con orientaciones para estudiantes cuyo ingreso fue vía PSU.

Tabla N° 1 Criterios de Inclusión/Exclusión de lxs participantes

INGRESO PACE/PROPEDÉUTICO	INGRESO VÍA REGULAR PSU
<ul style="list-style-type: none"> ● Estudiantes de primera generación universitaria (EPG). ● Participación e ingreso a la universidad a través de programas de acompañamiento. ● Estar cursando actualmente una carrera de pregrado dentro de la región de Valparaíso.² ● Tener al menos un semestre cursado en la universidad con el objetivo de tener una mínima experiencia universitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudiantes de primera generación universitaria (EPG). ● Ingreso a la universidad vía PSU. ● No haber participado en programas de acompañamiento. ● Estar cursando actualmente una carrera de pregrado dentro de la región de Valparaíso.³ ● No poseer título universitario o técnico previo (para garantizar que sea experiencia EPG) ● Tener asignado beca o crédito estudiantil (60% según registro social de hogares). Con la finalidad que compartan estas características con lxs estudiantes PACE/Propedéutico. ● Tener al menos un semestre cursado en la universidad con el objetivo de tener una experiencia mínima universitaria.

Se hicieron distinciones en los criterios de inclusión y exclusión debido a las diferencias en las características de los dos grupos que fueron claves para esta investigación, acordes con nuestros objetivos de conocer las experiencias en profundidad.

En cuanto a la cantidad de participantes en un estudio con enfoque fenomenológico, Polkinghorne (1989, en Creswell, 2007) señala que es recomendable que, lxs investigadorxs entrevisten de 5 a 25 personas, donde todxs hayan experimentado el fenómeno, por lo que realizamos entrevistas a 12 participantes heterogénexs como se observa en la tabla N°2, siendo seis estudiantes que ingresaron vía regular PSU y seis estudiantes que participaron en los programas de ingreso y acompañamiento, de cuales tres de ellxs son PACE y tres Propedéutico

²⁻³Debido a que Valparaíso concentra una alta cantidad de estudiantes e instituciones que imparten los programas PACE y/o Propedéutico

Tabla N° 2 Distribución de participantes y vía de ingreso

Vía de Ingreso N° de estudiantes

<i>PSU</i>	6
<i>Propedéutico</i>	3
<i>PACE</i>	3
TOTAL	12

Nota: cantidad de estudiantes entrevistadxs que ingresaron a la educación universitaria a través de PACE/propedéutico y estudiantes entrevistadxs que ingresaron por vía regular PSU.

A continuación, se describen características generales de lxs participantes asociados a un pseudónimo , en la tabla N°3, se observa en un primer momento las áreas de estudio en las cuales estudian lxs entrevistadxs, encontrándose el área de la salud, ciencias exactas y humanidades, además de las universidades a las cuales pertenecen, siendo estas dos universidades estatales (Universidad de Valparaíso [UV] y Universidad de Playa Ancha [UPLA]), dos tradicionales privadas (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso [PUCV] y Universidad Técnica Federico Santa María [UTFSM]) y una privada (Universidad de Viña del Mar [UVM]). También, se puede apreciar que lxs participantes tienen edades que van desde los 19 años a los 26 años y se identifican con los géneros femeninos y masculinos.

Tabla N° 3 Datos generales

<i>Estudiante</i>	<i>Carrera</i>	<i>Universidad</i>	<i>Edad</i>	<i>Ingreso</i>	<i>Género</i>
Esteban	Medicina	UV	23	Propedéutico	Masculino
Pedro	Medicina	UV	24	PSU	Masculino
Francisco	Pedagogía	UVM	24	Propedéutico	Masculino
Javier	en Historia				
María	Pedagogía	UVM	26	PSU	Femenino
	en Historia				
Nadia	Ingeniería	UTFSM	22	PACE	Femenino
	Comercial				
Miya	Ingeniería	UTFSM	20	PSU	Femenino
	Comercial				
Lidia	Pedagogía	UPLA	21	PACE	Femenino
	en Ciencias				
César	Pedagogía	UPLA	21	PSU	Masculino
	en Ciencias				
Ana	Ingeniería	PUCV	20	Propedéutico	Femenino
	Civil Industrial				
Cata	Ingeniería	PUCV	19	PSU	Femenino
	Civil Industrial				
Eli	Gestión en	UV	20	PACE	Femenino
	Turismo y Cultura				
Darío	Gestión	UV	23	PSU	Masculino
	en Turismo y Cultura				

Nota: Esta tabla describe datos generales de lxs participantes, para una mejor identificación y comprensión

Asimismo, la tabla N°4 nos proporciona información relevante y coherentes para nuestra investigación, expresados por lxs estudiantes durante las entrevistas, dando cuenta en primera instancia del ámbito académico como es el rango de año de ingreso de lxs participantes a sus respectivas casa de estudio que va entre el año 2011 y 2018, también se da cuenta del semestre actual que cursa cada estudiante y la existencia de ramos reprobados, en donde se observa que lxs estudiantes cursan desde el segundo semestre hasta el décimo y nueve de lxs 12 participantes han reprobado alguna vez. De la misma forma, cuatro de lxs entrevistadxs manifiesta haber estado en una carrera anteriormente, y tres del total de participantes dice haber realizado un receso universitario.

Con relación al ámbito social, tres de ellxs tienen hermanx en la educación superior y gran parte de lxs entrevistados menciona que sus padres completaron la educación media completa. Solo dos estudiantes señalan que sus padres, madre y/o cuidador realizaron solo enseñanza básica (incompleta). En cuanto a la movilidad o migración de lxs estudiantes se puede señalar que todxs lxs participante residen actualmente dentro de la región de Valparaíso junto a familiares cercanxs u amigxs y compañerxs, sin embargo se puede observar el desplazamiento de lxs estudiantes, visualizando las regiones de la cuales provienen algunos de lxs participantes: V región de Valparaíso, VI región de O' Higgins, I región de Tarapacá y la región Metropolitana.

Finalmente, se indica el tipo de establecimiento de educación media del cual lxs estudiantes egresaron, siendo estos establecimientos municipales científicos humanista (2), municipal técnico (5) y establecimientos particulares subvencionados (5).

Tabla N° 4 Datos generales sociodemográficos

<i>Estudiante</i>	<i>Año de ingreso universitario</i>	<i>Semestr e actual</i>	<i>Ramos reprobados</i>	<i>Carrera anterior</i>	<i>Receso universitario</i>	<i>Hermanxs en ed. superior</i>	<i>Nivel de escolaridad de padres/madres/cuidados</i>	<i>Ciudad de residencia actual</i>	<i>Ciudad de origen</i>	<i>Convivencia actual</i>	<i>Tipo de establecimiento secundario</i>
<i>Esteban</i>	2015	4to	Si (3)	No	No	No	Ambos: Ed. Media completa	Valparaíso	Valparaíso	Padre, madre y hermanxs	Municipal Científico - Humanista
<i>Pedro</i>	2014	8vo	No	Tecnología médica	Si	No	Ambos: Ed. Media completa	Viña del Mar	San Vicente	Amigxs/corresponsables	Subvencionado Científico – Humanista
<i>Francisco Javier</i>	2013	8vo	Si (3)	No	No	No	Padre: básica incompleta Madre: media incompleta	Valparaíso	Valparaíso	Padres	Municipal Científico – Humanista
<i>María</i>	2011/2014	10mo	No	Pedagogía en Historia (UDM)	Si	No	Ambos: Ed. Media completa	Viña del mar	San Fernando	Amigxs	Municipal Técnico
<i>Nadia</i>	2016	3ro	Si (3)	No	Sí	Sí	Ambos: Enseñanza Media Completa	Valparaíso	Santiago		Municipal Técnico
<i>Miya</i>	2016	6to	Si (2)	No	No	No	Ambos: Ed. Media Completa	Valparaíso	Santiago	Amigxs	Municipal Técnico
<i>Lidia</i>	2017	2do	Si (2)	No	No	No	Ambos: Enseñanza	Quillota	Olmué	Papá	Municipal Técnico

César	2015-2018	2do	No	Ciencias físicas (UDC)	No	No	Media Completa Ambos: Ed. Media completa	Quilpué	Talcahuano	Mamá y hermana	Subvencionado Científico-Humanista
Ana	2017	4to	Si (1)	No	No	Si	Ambos: Ed. Media Completa	Villa alemana	Villa Alemana	Padres y hermana	Subvencionado Científico – Humanista
Cata	2017	4to	Si (3)	No	No	Si	Ambos: Ed. Media Completa	Valparaíso	Iquique	Sola	Subvencionado Científico-Humanista
Eli	2018	2do	Si (3)	No	No	No	Madre: 4to año de Enseñanza Básica Padre: 6to año de Enseñanza Básica	Valparaíso	Algarrobo	Amigas	Municipal Técnico
Darío	2015	8vo	Si (6)	Ecoturismo (DUOC UC)	No	No	Padre: Ed. Media completa Madre: Ed. Básica completa	Valparaíso	San Antonio	Abuelxs y tío	Subvencionado Científico – Humanista

Nota: Tabla que describe características académicas y sociales asociadas a cada estudiante entrevistado. Nombres corresponden a pseudónimos asignados para resguardar sus identidades.

4.5 Técnicas de recolección de datos

Para la investigación se utilizó la entrevista individual como técnica de recolección de datos. Merris (2004, en Merriam, 2009) define la entrevista como una conversación centrada en el tema de investigación por medio de las preguntas que nosotrxs como investigadorxs hicimos a lxs participantes. Según Creswell (2007) es importante recibir la información desde quienes han experimentado el fenómeno y por tanto la entrevista es la técnica adecuada para la recopilación de información, para ello realizamos preguntas abiertas que nos permitieron profundizar en las experiencias de lxs participantes. Además, siguiendo con lo que plantean Marchall y Rossman (2006, en Merriam, 2009) respecto a las entrevistas fenomenológicas, nos centramos en los significados vividos y profundos que poseen lxs participantes sobre sus experiencias. Estas se realizaron en dos momentos con el objetivo de ahondar en las tres orientaciones propuestas por Dolbeare y Schuman (1982, en Seidman, 2006), las que incluyeron el contexto de la experiencia, la reconstrucción de los detalles y la reflexión en torno a estas. No obstante, debido a las dificultades para concretar el segundo momento con algunxs de lxs participantes, se optó por abarcar estas tres orientaciones de las entrevistas, en un solo encuentro.

Los principales temas abordados en el guion de las entrevistas trataron sobre cómo fue el proceso de ingreso a la educación superior, desde sus motivaciones durante la etapa antes de ingresar a la universidad, cómo ha sido el proceso de permanecer en la universidad de modo académico, social y familiar, y las expectativas que poseen luego de egresar. A lxs participantes que ingresaron por vía de los programas PACE y Propedéutico se les realizaron además, preguntas enfocadas a lo que ha sido la experiencia de participar en un programa como también sobre sus motivaciones para haber ingresado a estos. Con este fin, se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Por lo tanto, siguiendo a Merriam (2009) desarrollamos un guion mixto de preguntas estructuradas y poco estructuradas, estas preguntas fueron de carácter flexible, con una temática en común y que nos permitió orientar nuestra entrevista.

Siguiendo los planteamientos de Moustakas (1994) optamos por utilizar una entrevista fenomenológica, la cual se caracteriza por ser semi formal, interactiva y usar preguntas abiertas y comentarios. Para ello, iniciamos con una conversación ligera (por ejemplo, sobre su vida social) para propiciar un ambiente de confianza y luego solicitamos a lxs participantes que se enfocarán en cómo fue su experiencia en cuanto al fenómeno para después describirla. Además como plantea Moustakas (1994) nos preocupamos por el clima en la entrevista, de manera que lxs participantes se sintieran cómodxs para que pudieran responder de forma global y honesta a las preguntas. También, contamos con una guía tópica, para explorar los significados de las experiencias de lxs participantes profundamente, mediante preguntas abiertas que pudieron generar una descripción detallada del fenómeno experimentado por lxs participantes, preocupándonos del lenguaje y la manera en que se plantearon las preguntas.

Siguiendo los postulados de Creswell (2013), realizamos un protocolo de entrevista, cuya forma de desarrollo fue la siguiente:

1. Lectura del consentimiento informado en donde se explicó a lxs entrevistadxs el objetivo de la entrevista, sus beneficios, sus derechos o posibles incomodidades. Posterior a la lectura de este se resolvieron dudas y comentarios, para proceder con la firma del documento.
2. Realización de preguntas que permitieron romper el hielo de la interacción, lo que nos permitió establecer confianza antes de iniciar la entrevista e identificar el estilo comunicativo de lxs participantes.
3. Llenado de encabezado en donde se señaló: fecha, hora, lugar, nombre del/la entrevistador/a y un pseudónimo de lxs entrevistadxs para proteger sus identidades.
4. Realización de preguntas sociodemográficas de lxs participantes, donde identificamos datos como edad, año de ingreso, escolaridad de lxs cuidadorxs, ramos reprobados, etc.
5. Realización de preguntas establecidas en un guion de entrevista, el cual se utilizó como referencia, la cual contenía aspectos centrales sobre nuestro tema de investigación y que consideramos debían ser abordados.

4.6 Análisis de Datos

Para el análisis de datos, seguimos lo planteado por Moustakas (1994) en la modificación de los modelos de Stevick, 1971; Colaizzi, 1973; Keen, 1975 (todxs en Moustakas, 1994), debido a que nos permitió organizar de mejor manera las experiencias de lxs estudiantes, cuya estructura fue la siguiente:

- Describimos las experiencias personales del fenómeno de estudio por parte de todxs lxs investigadorxs para dejar de lado la mayor parte de las experiencias propias y enfocarnos en la de lxs participantes.
- Realizamos una transcripción literal de las entrevistas. Posteriormente, con la ayuda del programa de análisis de datos MAXQDA:
 - a. Se enumeraron todos los párrafos de las declaraciones.
 - b. Resaltamos las descripciones pertinentes con nuestro estudio.
 - c. Elaboramos una lista de declaraciones no repetitivas y que no se solaparan, para ello dejamos fuera aquellas declaraciones que apuntaban hacia lo mismo (a estas se le llaman unidades de significados invariantes).
 - d. Agrupamos las declaraciones en grupos de significados o unidades temáticas.
 - e. Sintetizamos las unidades o temas en una descripción de las texturas de la experiencia, es decir “qué” experimentaron o experimentan lxs participantes.
 - f. Construimos una descripción de las estructuras, que iban orientadas a “cómo” sucedió o sucede la experiencia.
 - g. Construimos una descripción de textura-estructural de los significados, es decir una síntesis entre ambas, el objetivo fue esclarecer la esencia de las experiencias.

4.6.1 Credibilidad

Creswell (2007) plantea que la credibilidad de la investigación debe considerarse durante todo el proceso, y es necesario utilizar diferentes estrategias. Para este estudio empleamos las siguientes:

- Clarificamos sesgos, prejuicios y orientaciones que pudieran haber moldeado nuestro enfoque e interpretación de resultado presentes en la investigación (Creswell, 2007), este paso fue importante para que lxs lectorxs comprendieran en qué posición nos encontrábamos como investigadorxs y las suposiciones que pudieron impactar en la misma (Merriam, 1988, en Creswell, 2007). Para lo anterior, tomamos notas de campo para registrar todas las apreciaciones, emociones, ideas, etc. que surgieron durante distintos momentos de la investigación como, por ejemplo: al terminar la entrevista, cuando se transcribió, cuando se codificó y se analizó los resultados. Por otro lado, se trató de que lxs investigadores que realizaron la entrevista a lxs participantes PACE/Propedéutico no realizarán otra entrevista a lxs estudiantes de la misma carrera y universidad.
- Revisión por pares que proporcionaron una mirada externa a la investigación (Ely et al., 1991; Erlandson et al., 1993; Glesne y Peshkin, 1992; Lincoln y Guba, 1985; Merriam, 1988; todxs en Creswell, 2007), lo cual se llevó a cabo principalmente a través del apoyo de nuestra profesora guía durante todo el proceso investigativo.
- Triangulación que implicó corroboración de distintas fuentes en relación a un tema o una perspectiva (Creswell, 2007), en nuestro caso tratamos de que lxs investigadores que transcribían la entrevistas no fueran lxs mismo que la realizaron. Además, para el análisis de datos, la interpretación, la hicimos entre todxs lxs investigadorxs donde cada unx pudo aportar con sus apreciaciones, perspectivas y/u opiniones.

5. Consideraciones éticas

A continuación, se expondremos las consideraciones éticas sugeridas por el Código de Ética Profesional propuesto por el Colegio de Psicólogos de Chile (1990), especialmente lo que se propone en el artículo 15 en relación a la investigación: “En el desarrollo de su trabajo como investigador, el psicólogo/a debe resguardar el bienestar y los derechos de las personas participantes” (p.15). Esto se vió reflejado en los resguardos que se tomaron en el momento que se realizaron las entrevistas.

Antes de comenzar las entrevistas, se les leyó el consentimiento informado, se les preguntó si tenían dudas, después de asegurarnos que estuvieran de acuerdo se les pidió que firmaran el consentimiento. Una vez leído, se le preguntó a lxs participantes con qué pseudónimo se querían identificar, luego se grabó el proceso. Si en medio de la entrevista lxs participantes necesitaron que se les dejara de grabar por un momento, se tomó en consideración. Las entrevistas y su transcripción serán borradas tras un periodo de un año.

El psicólogo/a deberá obtener el consentimiento informado, expreso y por escrito de los participantes, en caso de que las investigaciones pongan en riesgo su privacidad; particularmente cuando se contemple cualquier clase de registros, filmaciones y/o grabaciones que puedan ser utilizadas en reportes posteriores. Además, cuando sea posible anticipar eventuales efectos no deseados para los participantes, el psicólogo/a deberá informar de los alcances de los mismos y contar con el consentimiento escrito de los participantes con discernimiento, o de los representantes legales cuando corresponda (Colegio de Psicólogos de Chile, 1990, p.15).

En el consentimiento informado se les explicó a lxs participantes en qué consistió nuestra investigación, la duración de la entrevista fue entre los 45 y 60 minutos, que serían grabados a través de audios, se les señaló que si deseaban abandonar la investigación estaban en todo su derecho y que sus datos serán resguardados.

5.1 Rol de investigadorxs

Respecto a la credibilidad con la que podemos llegar a percibir y presentar las experiencias de lxs estudiantes de primera generación de sus familias en acceder a la educación superior, se vuelve un asunto complejo dado que involucra el significado que nosotrxs le otorgamos a esta experiencia, a través de nuestra versión interpretativa de estos hechos. Es por esto que, y siguiendo los planteamientos de Moustakas (1994), para emprender una investigación fue importante comenzar percibiendo la información como si fuera la primera vez, además como investigadorxs, sobre todo considerando que todxs somos EPG, fue relevante dejar a un lado lo mayor posible nuestras experiencias, para tomar una nueva perspectiva hacia el fenómeno en estudio. Moustakas (1994) además agrega la dificultad de separarnos de nuestras subjetividades, ante ello señala la importancia de describir las propias percepciones y experiencias con el fenómeno antes de comen a describir las experiencias de lxs entrevistadx. Es por ello que elaboramos este apartado, con la intención de exponer como nuestras subjetividades han influido en el tema de estudio.

Desde que se nos solicitó abordar un problema de investigación, dirigimos nuestra atención hacia lxs EPG dada nuestra experiencia como miembrxs de este grupo en particular. Esto nos permite aproximamos de manera cercana y personal, lo que a su vez implica características comunes de lo que significa ser EPG y que como equipo de investigadorxs compartimos. Asimismo, nuestra cercanía con sus experiencias nos permitió desarrollar mayor empatía e identificación con sus relatos, y para la elaboración del análisis de los resultados buscamos lograr una neutralidad necesaria que nos permitió posicionarnos como investigadorxs capaces de mantener un rol externo al estudio. Sin embargo, esto no implicó ignorar nuestras subjetividades y cómo estas pudieron influir en ciertos aspectos, ya sean la priorización de temas, posibles sesgos, sensibilización con sus relatos, asumir temas, entre otras situaciones que pudiesen ocurrir y estuviesen relacionadas con nuestra experiencia como EPG.

Por otro lado, existen otras características compartidas con lxs entrevistadx como fueron la edad y el contexto universitario en el que tanto ellxs como nosotrxs participamos, lo que nos posiciona desde una mirada similar y compartida sobre ciertos sucesos. Estas

semejanzas fueron aún mayores con el grupo de estudiantes que accedieron a la educación superior a través de la PSU, debido a que todos nosotros ingresamos a la universidad por medio de esta prueba de selección. Estar en conocimientos de estas similitudes, nos permitió delimitar la relación con los participantes, para no caer en una presunta informalidad, lo que podría haber desviado el análisis del tema central de la entrevista durante su desarrollo y posterior análisis.

6. Resultados

Con el propósito de analizar el contenido de los relatos de EPG de manera minuciosa y rigurosa hemos logrado identificar, desde las voces de lxs propixs estudiantes, el significado de sus experiencias en torno a sus procesos universitarios, así como también buscamos reconocer diferencias y similitudes respecto a aquellxs estudiantes cuyo ingreso a las universidades fuese mediante vía PSU o a través de los programas de acceso y acompañamiento PACE o Propedéutico. Para facilitar el estudio y la lectura de la información, los resultados se han agrupado en temas y subtemas, reflejando la experiencia compartida entre todxs lxs entrevistadxs que participaron en la investigación, con independencia de la vía de ingreso a las universidades, a excepción de los temas relacionados específicamente con la vía de ingreso PACE y Propedéutico. Para propósitos de facilitar la comprensión y el orden de los resultados, a continuación, se presenta una tabla donde se señalan los temas y subtemas:

Tabla N° 5 Temas y subtemas de los resultados

1. Proceso Universitario EPG	1.1 Elección a la actual carrera y casa de estudio	1.1.1 Habilidades afines	
		1.1.2 Proyecciones sobre remuneración salarial	
		1.1.3 Influencia externa	
		1.1.4 Desinformación	
	1.2 Adaptación	1.2.1 Académica	
		1.2.2 Social	
		1.2.3 Geográfica/Ambiental	1.2.3.1 Salida del hogar
	1.3 Expectativas de egreso	1.3.1 Miedo al cambio	
		1.3.2 Retribución al esfuerzo familiar	
		1.3.3 Calidad de vida	
	1.4 Identificación EPG		
	1.5 Cambio de Universidad		
	1.6 Modelos sociales		
2. Facilitadores	2.1 Perseverancia		
	2.2 Apoyo y acompañamiento familiar	2.2.1 Apoyo afectivo	
		2.2.2 Referentes familiares	
	2.3 Programas de acompañamiento abierto		
	2.4 Apoyo desde lxs académicxs		
	2.5 Comunidad universitaria		
2.6 Becas y créditos			
3. Obstaculizadores	3.1 Colegio y universidad		
	3.2 Establecimiento de educación pública		
	3.3 Distancia entre universidad y residencia		
	3.4 Capital económico		
	3.5 Ámbito Laboral		
4. Desafíos	4.1 Desempeño académico satisfactorio		
	4.2 Frustración		
	4.3 Priorización del tiempo		
	4.4 Demanda familiar		
5. Propedéutico	5.1 Acompañamiento pre-ingreso	5.1.1 Efectivo	
		5.1.2 No efectivo	
	5.2 Acompañamiento post-ingreso	5.2.1 Efectivo	
		5.2.2 No efectivo	
6. PACE	6.1 Acompañamiento pre-ingreso	6.1.1 Efectivo	
		6.1.2 No efectivo	
	6.2 Acompañamiento post-ingreso	6.2.1 Efectivo	
		6.2.2 No efectivo	
	6.3 Apoyo monetario		
	7. Diferencias relacionales e institucionales		

6.1 Proceso universitario EPG

Lxs participantes señalan la universidad como un espacio donde convergen diferentes experiencias y procesos de adaptación personal, social, académico y geográfico-ambiental, desde la elección de la carrera hasta su situación actual dentro de ella. De la misma manera, al visualizar sus procesos universitarios lxs estudiantes señalan los factores que determinaron su elección a la actual carrera y casa de estudio, siendo en el caso de Cata, sus destrezas y **habilidades afines** en el área de las matemáticas y su interés por residir en la ciudad de Valparaíso, aquello que determinó su elección a la carrera y universidad, tal como lo declara “... yo siempre supe que quería venirme a Valparaíso y era si o si ingeniería civil industrial, porque me gustaban las matemáticas y era la elección más indicada” (Cata, PSU, PUCV). Situación similar expresa César sobre sus intereses “se me da bien las clases, me gusta la física, me gusta enseñarla, de todo, creo que es lo que mejor se me da de la carrera ...” (César, PSU, UPLA).

Por otro lado, es posible apreciar proyecciones en torno a sus **remuneraciones económicas**, las cuales influyen en la elección de carrera y universidad, relacionado directamente con el nivel socioeconómico que envuelve a la carrera. Al respecto, Pedro manifiesta lo siguiente “...la carrera me iba a dar cierto sustento económico, y que me podía dar una estabilidad económica que, también fue un factor importante al momento de decidirlo” (Pedro, PSU, UV).

También se logró identificar la **influencia externa** como un factor al momento de realizar la elección de carrera y universidad por parte de lxs estudiantes, representada principalmente en el núcleo familiar de algunxs participantes. Este es el caso de César, quien a pesar de su afinidad con la pedagogía, producto de la influencia de su entorno familiar, decide estudiar una carrera con mayor reconocimiento social, para luego desertar y matricularse en una pedagogía “...pero por la presión de que ser profe es mal pagado, de que aquí, que allá, mis papás me convencieron de estudiar primeros las ciencias y después podía sacar la pedagogía” (César, PSU, UPLA). Experiencia compartida por Cata quien relata lo siguiente:

... es que mis papás al comienzo como cuando supieron que quería estudiar, o sea que quería ser profesora, como que no les gustó mucho la idea, porque como está la educación hoy en día con los profesores, como que les pagan poco (Cata, PSU, PUCV).

Además, lxs participantes analizan su proceso de ingreso a la educación superior, identificando la **desinformación** como un factor condicionante al momento de acceder a las universidades. Estas experiencias dan cuenta de un proceso de ingreso carente de orientación, debido a la falta de información de sus familias y de sus entornos cercanos en cuanto al sistema universitario, tal como lo señalan María y Miya:

... De hecho, me hubiese gustado tener más orientación, porque me acuerdo que había quedado en la Universidad de Playa Ancha, para estudiar pedagogía en historia y...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, no recibí orientación (María, PSU, UVM).

... es que por ejemplo yo como no tenía decidido estudiar acá... igual en ese sentido no estaba muy informada de qué universidad quería ir, sólo sabía la carrera y sabía que quería ir como a la mejor, entonces puse en ranking y así fue como postulé (Miya, PSU, UTFSM).

El proceso de **cambio de institución** de educación superior, según la experiencia relatada de algunxs estudiantes, se debe a diversos motivos, que van desde el ofrecimiento de mejores oportunidades como lo menciona Darío:

Ya. Mi ingreso igual fue difícil porque no tenía un puntaje muy bueno entonces me costó, me costó porque... Entre por mención especial y... Cómo se llama y... Yo estudié [en el DUOC], yo me cambié a la u porque hacía deporte, si po... Entre para

hacer atletismo. Entonces llegué... Como yo que me matricule. Como admisión especial al deporte, cachai (Darío, PSU, UV)

Hasta aspectos como de cambio debido al cierre de sus universidades. Como el relato de María, tras el cierre de institución experimentó sentimientos de frustración al pensar que no podría estudiar de nuevo

“uf...fue difícil, en realidad fue difícil para todos porque era primera vez que iba a la universidad, la primera en la familia que iba a la universidad, entonces eh...que ese sueño se venga abajo, es complejo. Si fueron malos momentos porque ellos sabían que no tenían las lucas como para pagarme la...el cambio de ciudad o el arancel en otra universidad. A pesar de que tenía becas (María, PSU, UVM)

Por otra parte, la nueva elección universitaria viene acompañada de sus experiencias previas en educación superior, las que orientan sus decisiones y entregan recursos que le permiten buscar las mejores opciones “... y otra cosa, después de una carrera muy deshumanizada, con gente no sé, no era para nada buena, quería encontrar personas, y sentí que en la UPLA lo podía encontrar” (César, PSU, UPLA).

Como parte de la experiencia de lxs participantes se destaca el proceso de **adaptación** a sus procesos universitarios, es decir, el conjunto de cambios que han debido afrontar lxs estudiantes, tanto en su proceso de ingreso como de permanencia en las universidades. Una de ellas corresponde a la **adaptación en el ámbito académico**, la cual incluye incorporar nuevas estrategias y hábitos de estudio, adecuarse a la forma en que lxs profesorxs llevan a cabo sus clases, adquirir nuevos métodos de estudio y calificaciones en cuanto a sus desempeños. Estos cambios, constituyen experiencias significativas en sus procesos universitarios, así lo señala Esteban:

...era algo también que era algo nuevo para mí, que era como tener un sistema de estudio, un método de estudio... que era algo que yo me di cuenta que, que al menos en los colegios, o en el liceo que estuve no te enseñan a mantener implementado un...

un método, que de verdad si no lo tenía como pa llegar a la universidad, de verdad es, o lo aprendí o cagaste (...) así como que mis profes casi fueron una alpargata al lado de las clases nuevas, de que de verdad no lo entendía. Llegar y... que mi primera nota fue en ese tiempo un 1,6, ese año.... y dije “nunca había tenido debajo de un cinco, así como nunca y tener un 1,6 fue como wau... dije ya voy a tener que empezar a aplicarle.” Y la verdad mi primer año no me... no me acostumbre en ese sentido (Esteban, UV, Propedéutico).

A su vez, los cambios que involucran encontrarse en un nuevo espacio se ven reflejadas en las relaciones sociales que lxs estudiantes van a establecer tanto con sus pares como con lxs docentes. Inicialmente, esta modificación generó, en algunxs participantes, un gran impacto, debido al aumento significativo de compañerxs en comparación con sus establecimientos, o bien, presentaban dificultades para dirigirse a sus pares o profesores. Por lo tanto, el espacio universitario les ha permitido a los estudiantes desplegar y desarrollar distintas estrategias para desenvolverse de una mejor manera, cambiando y madurando en torno a las nuevas relaciones sociales, en las que se ven insertos, de esta misma forma y en función de esto han logrado **adaptarse socialmente**, tal como lo revela Pedro:

... yo encuentro que ha sido bueno, o sea... mi proceso de adaptación... si igual siento que he cambiado harto, o sea, siento que cada vez estoy mejor preparado pero no al 100% nunca, o sea... por ejemplo llegar a la universidad y pasar de tener un curso de 45 compañeros a tener uno de 70 a 80 compañeros igual ha sido distinto; (...) de cómo veo las relaciones personales, de mis compañeros... (Pedro, PSU, UV).

“fue muy... es que me sacaron de mi zona de confort, porque de doce alumnos a pasar a hacer casi 30, era, estábamos hablando del doble de persona y que tenías que hacer grupos con gente que no habías trabajado en tu vida, que venías recién conociendo. Cómo escoger un buen grupo, cómo escoger con persona que son similares a ti, cómo...fue bastante complicado” (Lidia, PACE, UPLA)

De forma adicional, se manifiesta desde lxs participantes un fenómeno de **adaptación geográfica/ambiental**, relacionada principalmente con la adaptación al comienzo de vida en una nueva ciudad, en una casa nueva, con personas desconocidas y asumir una rutina de vida distinta a la que se llevaban lxs entrevistadxs cuando cursaban educación secundaria, lo anterior se puede observar en el relato de María:

La luz, allá hay oscuridad, tú apagai y hay oscuridad total, en cambio acá tenís como focos que te rodean en todos lados y apagai las luces de tu pieza y es como que veís todo igual y ese proceso de adaptación a vivir en otra ciudad con ese ambiente fue difícil (María, PSU, UVM).

En relación con lo anterior, toma gran relevancia en las narraciones de lxs entrevistadxs, lo vinculado a la **salida del hogar** por parte de aquellxs que no viven en la ciudad de Valparaíso, y deben abandonar sus hogares. Este proceso, el cual se ven obligados a realizar con el único propósito de acercar sus residencias a sus casas de estudio, los posiciona ante una nueva autonomía, debiendo organizar sus estudios y tiempos fuera del núcleo familiar, enfrentándose a las responsabilidades propias de la administración de una casa, así lo relata Miya:

... antes era como que mi mamá estaba para mí, me hacía todo, comida... me sentía como una niña, pero en cambio acá la mayoría de los estudiantes se tienen que preocupar de todo, de su comida, de... de la ropa, cosas como, que uno lo ve como básico, sencillo, cuando estás solo, se te hace como más complicado, porque aparte de estudiar tienes que hacerte cargo...(Miya, PSU, UTFSM).

A partir de lo narrado, las preocupaciones de lxs estudiantes continúan estando en sus relaciones sociales, ya sean las que mantienen durante su estadía en la universidad, como las que construirán posterior a su egreso, en este sentido, al ser consultados sobre sus **expectativas de egreso**. La forma en cómo se proyectan tras finalizar sus estudios superiores, dan cuenta de los cambios que esperan que ocurran, y como esto muchas veces

involucra una sensación de **miedo al cambio** y la finalización de una etapa, así lo expresa Lidia:

... ¡oh! ahí tengo miedo, porque no sé, siento que yo salir de la u me daría miedo... Porque me daría miedo pasar por lo mismo que pasé cuando salí de cuarto... todas estas decepciones por... es que fueron muchas decepciones, entonces igual generó en mí como una desmotivación, de hecho todavía tengo una especie de desmotivación (Lidia, PACE, UPLA).

Aunque los temores no son los únicos sentimientos que se hacen presentes ante las expectativas de egreso, ya que, como lo expresa Pedro, la **retribución al esfuerzo familiar** por sostener el costo pecuniario de su paso por la educación superior es una prioridad, no solo al momento de comenzar su vida laboral, sino que inclusive en el momento de la elección de la carrera: "... como siempre mi familia ha estado como en altos y bajos económicamente, yo quería algo que me diera como una estabilidad y que me permitiese ayudarlos también" (Pedro, PSU, UV).

De la misma forma Eli hace mención a la retribución hacia su familia, específicamente sobre su madre, una vez concrete el egreso de su carrera universitaria "... si, mi otra expectativa es ayudar a mi mamá, porque sé por lo que vivió, y es totalmente vulnerable y quiero sacarla de su núcleo, aunque me cueste mucho, antes que muera quiero darle un bienestar..." (Eli, PACE, UV).

Además, esta retribución a la que acabamos de hacer mención tiene completa coherencia con que lxs estudiantes alcancen una independencia que les permita una posterior estabilidad económica y un cambio en la **calidad de vida**. De esta manera queda evidenciado en el relato de Pedro:

...yo creo que lo más importante (...) es que voy a empezar a ser independiente económicamente, o sea voy a poder hacer mi vida como yo quiero, o sea empezar a vivir la vida como en mis propios términos, ya no voy a tener que preocuparme de

que mi mamá me tenga que pagar el arriendo del departamento o que no se po... que voy a poder hacer más cosas en cierta manera, voy a estar trabajando pero voy a tener más libertades, yo encuentro que al salir de la carrera, al egresar y al empezar a trabajar voy a ser un adulto propiamente tal (Pedro, PSU, UV).

Si bien, todos los testimonios dan a conocer las experiencias de ser estudiantes de primera generación, existen momentos puntuales en sus relatos donde queda explicitada su **identificación EPG**, otorgando significado o manifestando aquellas diferencias que perciben en relación con aquellos estudiantes que no son lxs primeros de sus familias en ingresar a la educación superior. Estas diferencias en sus experiencias van desde aspectos de desconocimiento respecto al espacio y cultura universitaria, hasta aspectos más académicos, tal como lo narra María:

...el tener padres profesionales y teni otro capital cultural cachai, y teni la costumbre de ciertas cosas en cambio, cuando... cuando tus papás por ejemplo no son universitarios hay una carga atrás de eso que influye (...) pero esa brecha igual se disminuye con tu esfuerzo y con la perseverancia, con ser aplicado con responder con la universidad y la experiencia. obvio, que ahí hay una diferencia entre tus compañeros (...) que tiene algún familiar que es profesional eh... sabi donde acudir, sabi que forma teni que hacer o te aconsejan así (...)que cuando tú soy el semestre primero a quien acudi... cachai si tus papás no tienen una experiencia, si tu mamá o algún amigo por último que, que te diga “oye no importa... si te echai un ramo no importa”. No poh, no teni eso, cachai, tal vez por ese lado puede que tengan una ventaja frente a los que somos los primeros en ingresar a la universidad, pero en cuanto a lo académico en sí no creo que sea taaanto tanto. (María, PSU, UVM).

De la misma forma, lo relata Miya, quien destaca la diferencia percibida en relación a sus compañerxs con padres o madres profesionales, y el apoyo que estxs pueden proporcionar en el espacio universitario:

... mis compañeros que tienen sus papás profesionales es como que tienen un ejemplo ya o tienen a alguien, así como que ya ha pasado por el tema universitario y que tú puedes como consultar o conseguir ayuda, desde ese punto siento una desventaja porque yo no puedo preguntarle a mi mamá porque yo no puedo decirle así a mi mamá “¿qué hago si me frustró?”, en ese sentido es como la diferencia (Miya, PSU, UTFSM).

Otra temática importante de destacar tiene relación con pasar a convertirse en **modelos sociales** dentro de sus familias, o ejemplos para lxs integrantes de menor edad de sus familias. Esta experiencia tiene un significado particular, la cual, a través del relato de sus protagonistas involucra introducir el mundo universitario a la vida familiar:

Es que ahora que vean que yo estoy en la universidad y... como que mi hermano dice "no, si voy a estudiar", es porque ya saben que tienen que estudiar, tienen en la mente ya eso (...) es como lo normal, no sé... igual es chico va en primero medio, pero es lo normal como que entrar a universidad, antes no po, pa mí no era como... mis papás menos, ahora es como más (Darío, PSU, UV).

Por otro lado, sentir las expectativas que la familia ha depositado sobre ellxs, así como también la satisfacción de ser un ejemplo de superación social, esto queda reflejado en las palabras de María, quien ante nuestra pregunta responde:

... tengo primos chiquititos, entonces es bacán que a uno la vean como ejemplo de que si se puede, más que el tema de ser profesional y que vai a ganar plata, si no que...es que tú te podis superar sin importar nada cachai, nosotros venimos de una familia super humilde, entonces decirle a ellos que de alguna manera se sale adelante, si tu querís estudiar se puede, cuesta más que la cresta cachai, pero se puede igual, si te poní las pilas y te sacai la mugre, yo trabajo y estudio, entonces se puede, si se puede (María, PSU, UVM).

6.2 Facilitadores

Los procesos de adaptación no están exentos de aquellos factores tanto internos como externos presentes en lxs estudiantes que facilitan su trayectoria en el proceso académico. Dentro de estos facilitadores se destaca la **perseverancia** como un recurso personal que favorece la permanencia dentro de su institución universitaria, ya que les permite sobrellevar las dificultades que se presenten en la universidad y facilita la adaptación a un nuevo proceso de vida, de esta manera lo señala Francisco Javier al preguntarle sobre sus recursos personales.

... la perseverancia, la resiliencia, ese es como mi fuerte creo yo, yo no tengo grandes capacidades ni nada por el estilo, pero siento que igual soy adoctrinado en ese sentido de decir “no si no me la ha ganado, yo puedo... yo puedo sacar algo adelante” ¿cachai? O por último si si fallé en una volver a hacerla y volver a hacerla y eso mismo ha reflejado hasta en los ramos que he repetido... onda... ramos que he repetido con un dos, no he entregado nada, al año siguiente un 6 o un 6,7... (Francisco Javier, Propedéutico, UVM).

Asimismo, la perseverancia se repite en el relato de estudiantes, cuyo nivel sociocultural identifican como “vulnerable”, en la búsqueda por la superación personal identifican este recurso como facilitador en su permanencia, el cual además les permitirá acceder a una mejor calidad de vida, así lo declara una de las entrevistadas:

En estos momentos me encuentro perseverante en el tema, que tengo que seguir adelante, por el tema que yo ingrese vulnerablemente... quiero salir de mi núcleo de... de eh, como decirlo... salir de mi núcleo social vulnerable y lograr tener el título y trabajar y eso. Tengo muchas ganas de ser mejor, alguien más en el futuro, mejor persona, con más conocimientos y eso bien personalmente (Eli, PACE, UV).

Por otra parte, en el relato de lxs entrevistadxs, destaca el **apoyo y acompañamiento familiar** como un aspecto fundamental a lo largo de todo el proceso universitario, principalmente en lo que respecta a la entrega de facilidades, acompañamiento afectivo y

orientaciones en torno al proceso universitario de parte de familiares que cursan y/o cursaron la educación superior. De este modo, el **apoyo y acompañamiento** que brindan las familias se refleja en la experiencia de Nadia, quien debiendo asumir un rol de estudiante y madre, cuenta con la ayuda de su familia en el proceso de crianza, lo cual ha favorecido su asistencia y permanencia en la universidad:

... aparte mi mamá cuida a mi hijo, mi papá lo va a buscar al colegio, y no es como que yo tenga no sé, otra responsabilidad, como que tengo que preocuparme, sino que mis papás ellos me apoyan en ese sentido, como que no tengo que estar preocupándome de que no puedo venir a clases porque tengo que cuidarlo o algo así, sino que siempre están como dispuestos (Nadia, PACE, UTFSM).

Durante el proceso universitario, lxs participantes dan cuenta de aspectos específicos y significativos del **apoyo afectivo**, desde donde se estimula la búsqueda de nuevas y mejores oportunidades para alcanzar la felicidad y satisfacción tanto personal como profesional, considerando la universidad como un medio para lograrlo, esto queda manifestado en primer lugar en el relato de María, quien destaca:

... 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 y... siempre me dijo, pero en lo que te guste. Me dijo "no estudies algo por plata, porque si no vas a ser una persona frustrada" (María, PSU, UVM).

Por otra parte, dentro del relato de lxs participantes destaca el nivel de confianza e involucramiento que lxs estudiantes mantienen en su vinculación con la familia de origen, en cuanto a la comunicación de sus sensaciones y experiencias, de esta manera lo señala Ana:

...el primer semestre de este año como que me estaba yendo mal al principio, entonces eso me empezó a frustrar y... y ahí hablé con ellos le dije que quizás esto no era lo

mío y cuestiones así y me dijeron que siguiera y que... a ver cómo me iba y al final pase todo y eso, si lo comenté y me apoyaron (Ana, Propedéutico, PUCV).

Siendo la familia un tejido social donde convergen diferentes dinámicas y niveles de influencia entre sus integrantes, lxs participantes señalan haber contado con **referentes familiares** que influyen a través de la transmisión de sus experiencias universitarias o por medio del ejemplo de estxs, como se aprecia en el relato de Cata, quien señala:

E: y por ejemplo, cuando te encontraste con los ritmos de estudio, por ejemplo, que eran más exigentes, ¿tus hermanas te habían advertido respecto a eso, el tema de que no es igual que el colegio?

C: no, pero yo veía que estudian harto, entonces igual me di cuenta de cómo era.

E: entonces igual tienen como un referente, de la carga que implica, que esto es un poco más caótico.

C: sí (Cata, PSU, PUCV).

Pero a veces estos recursos y apoyos, no son suficientes para abordar las distintas áreas que involucran ser estudiantes universitarixs, es por esto que, algunas universidades han implementado algunos **programas de acompañamiento abierto** a todxs lxs estudiantes, desde donde se busca entregar herramientas para el desempeño académico y/o apoyo psicológico, tal como se puede apreciar en la experiencia de Miya, quien señala:

... a mí me costó mucho el primer año, entonces después entré a un programa de acá que se llama PFA y que es como un programa que tiene la u para ayudar a los alumnos que están complicados con los ramos... por ejemplo y es como que... está todo un grupo de alumnos en la misma condición y les dan como apoyo psicológico y hay talleres que te mejoran tus habilidades de estudio y esas cosas. Entonces en ese sentido yo encuentro que fue fundamental para que me pueda quedar (Miya, PSU, UTFSM).

No obstante, no todas las universidades cuentan con estos apoyos o programas, por lo que el **apoyo desde lxs académicxs** se vuelve fundamental ante la necesidad de contar con ayuda adicional que permita nivelar su desempeño en relación al resto del curso, y favorecer sus procesos universitarios, lo cual, si bien se brinda, esto ocurre de parte de personas puntuales, quienes los apoyan desde sus voluntades individuales. Así lo expresa Esteban:

...había profesores que eh...decían conozco tu situación como si...necesitai que te explique, que te haga clases como en otro momento, igual como avísame, pero era como “los” profes. Tampoco era como...como pa poder decirlo como universidad, no. Eran como profes que en realidad entendían la situación (Esteban, Propedéutico, UV).

De igual forma, Darío se refiere a este ámbito, mencionando la cercanía y disponibilidad de lxs docentes al buscar ayuda:

...sabis que, no sé cómo es la tuya pero esta carrera como que tú le podí hablar a los profes les podí conversar y decir "oye tengo un problema, me puede ayudar aquí" y los profes son como super te escuchan. Es que yo he escuchado en otras universidades que son súper... No el profe te pasa las clases y después no lo ves hasta la prueba. Yo creo que por ese lado es bueno... (Darío, PSU, UV).

Otro elemento a considerar es la **comunidad universitaria**, compuesta por la convivencia y la socialización entre estudiantes y entre las distintas carreras que imparten las casas de estudio, siendo un aspecto crucial para construir un espacio idóneo dentro de la carrera. Estas redes generadas por lxs estudiantes son constitutivas de una mayor confianza para el desarrollo académico. Algunxs entrevistadxs definen como un aspecto facilitador el establecimiento de relaciones con sus pares, donde convergen la diversidad de experiencias y relaciones, de esta manera lo declara Eli “todos llegamos de partes distintas, sin conocernos, mi curso son todos de distintos lugares, distintos conocimientos y aun así nos llevamos bien hasta el momento” (Eli, PACE, UV).

Además de lo anterior, cobra relevancia el testimonio de unx de nuestrxs entrevistadxs, al relatar su experiencia en torno a la convivencia de espacios con otras carreras y lo enriquecedor que puede ser este tipo de instancias, en el proceso de adaptación al espacio universitario:

... oportunidades que he tenido, yo creo que han sido las relaciones interpersonales, o sea, lograr desde la universidad el... este contacto que te digo cuando yo fui tutor de... del área de lenguaje el poder relacionarme con el área de salud, el área de veterinaria, de agronomía, los ingenieros, te amplían el campo a generar esta vida universitaria que en definitiva es super enriquecedor más que el liceo (Francisco J, Propedéutico, UVM).

Sin embargo, para que se produzca lo anterior, se vuelve necesario que las universidades promuevan instancias de intercambios entre carreras, considerando lo beneficioso que puede ser en el proceso de adaptación de lxs EPG, ya que, sin lo anterior se pierde la oportunidad de generar un espacio de sociabilización e intercambio de ideas, tal como se menciona en el siguiente relato:

... de hecho como a las niñas de EPA (Educación Parvularia) les caíamos un poco mal, decían que éramos creíos, pero o sea claro, estábamos con ellas, pero no, juntos pero no revueltos, y no convivíamos mucho con ellas, pese a que estudiaban en el mismo lugar, eso siempre ha sido así y ahora siento que igual es un poco así, aunque estemos más juntos (Pedro, PSU, UV).

Otro facilitador que se puede observar en los relatos, son las **becas y créditos**, lxs estudiantes le otorgan un gran valor y significado, manifestando que sin estos beneficios se les haría más difícil su permanencia durante su etapa universitaria, inclusive en algunas experiencias, no podrían estudiar. Sobre esto refiere Cesar al consultarle sobre el significado atribuido a las becas y lo que estas le han permitido “...sí, totalmente. No podría pagar ninguna carrera, si no fuera por eso” (César, PSU, UPLA). De la misma forma María menciona la imposibilidad de estudiar sin los beneficios durante su proceso universitario y

lo que estas han significado para ella “... un poder estudiar, porque sin becas yo no hubiese podido estudiar” (María, PSU, UVM).

6.3 Obstaculizadores

Dentro de las narraciones de lxs entrevistadxs, aparecen las adversidades externas que han debido enfrentar en su proceso universitario, lo que ha significado invertir recursos adicionales para superar dificultades en el logro de sus metas académicas. Es así como lxs participantes enfatizan en la brecha percibida entre el **colegio y la universidad**, identificando grandes diferencias entre ambos niveles educativos, tanto en las exigencias académicas, estrategias de estudio y contenidos curriculares, así lo manifiesta Cata al preguntar respecto a sus asignaturas reprobadas:

... el primer ramo fue el primer semestre de mi primer año, era un ramo de programación, como adaptarse a pensar de otra forma, como lógica diferente y eso me costó mucho, o sea vi que algunos compañeros igual venían preparados, porque sus colegios como que les enseñaron cierta programación y en el mío no, no tenía idea que había programación (Cata, PSU, PUCV).

Por otra parte, en el relato de Esteban se reflejan las diferencias respecto a su preparación en la enseñanza media y su desempeño académico una vez dentro de la universidad:

... yo pensé que por venir de un liceo como emblemático y tener buenas notas y todo, se me iba a ser un poco más fácil pero después ya empecé a ver cómo la realidad y ya ver como la ...la competencia que había con la universidad... (Esteban, Propedéutico, UV).

En función de la experiencia escolar, quienes cursaron su educación media en **establecimientos de educación pública**, describen en términos de precarizada la preparación a la educación superior, lo que en la actualidad ha repercutido en su permanencia

dentro de las universidades, pues ha significado un obstáculo en su adaptación académica, esto queda reflejado en palabras de Lidia, quien declara:

...o sea, a mí me ha costado hartito, porque, como yo saliendo de un establecimiento municipal la educación era muy precaria, por ejemplo, las mismas falencias que yo te comenté antes que no sabía hacer un informe, de presentación, nada. Entonces me costó mucho adaptarme, de hecho todavía no me adapto al 100%, creo que tengo una laguna respecto a lo que es contenido de ciencias que es lo mío (Lidia, PACE, UPLA).

Otro elemento obstaculizador que refieren lxs participantes, hace referencia a la **distancia entre universidades y residencias**, lo cual involucra una inversión de tiempo adicional en sus rutinas diarias que impacta en sus aprendizajes, desempeño académico y de forma adicional en lo económico, de esta manera lo señala César, quien destaca lo siguiente al preguntar sobre su traslado desde su casa a su lugar de estudio:

... horrible, horrible, horrible, tengo que tomar micro y me demoro una hora y media de ida y una hora de vuelta, y si hay taco pueden ser dos. Y no vivo cerca del metro así que... no es una opción para mí, incluso tomar una micro, bajarme en el metro de Quilpué y tomar el metro ya llegar a acá, tomar otra micro, es como no... no sale a cuenta, sale más caro (César, PSU, UPLA).

Dentro del relato de lxs entrevistadxs aparece otro factor obstaculizador, el **capital económico**, considerado un elemento adverso para la permanencia en las universidades. De esta manera la falta de recursos económicos se vuelve un tema preponderante a la hora de avanzar en sus aprendizajes, principalmente en aquellas carreras cuyas exigencias académicas demandan la compra de materiales, lo que significa trabajar para costearlos y poder dar continuidad a sus procesos universitarios. De esta manera lo expresa Pedro:

P: El uniforme... nosotros también teníamos que comprarnos el uniforme pa' examinar a los pacientes, yo tuve que trabajar un verano pa' comprarme esa wea, y hay gente que lo tiene, así como a la mano.

E: ¿Muchas facilidades?

P: Sí, o sea yo encuentro que la universidad es una de las tantas cosas que tiene como más facilidades en las personas que tienen mejor nivel socioeconómico, es una de muchas. (Pedro, PSU, UV).

Como fue señalado previamente, las becas y créditos son consideradas un apoyo para el financiamiento de los estudios de educación superior, sin embargo, existen otros gastos adicionales al arancel y matrícula universitaria, los que deben ser cubiertos a través de otros medios, siendo el trabajo una estrategia para la solvencia económico de lxs estudiantes, otorgando un espacio al **ámbito laboral**, el cual les permite obtener ingresos monetarios para favorecer su permanencia en la educación superior. Pero esta vida laboral, presenta una seria ambivalencia, debido a que, además de financiar y sostener sus vidas universitarias, implica un esfuerzo, tanto físico como mental, lo cual hace que lxs estudiantes alcancen altos niveles de cansancio, y deban comprimir aún más sus tiempos, que por motivos de estudio ya son muy acotados. De esta manera lo relata Francisco Javier, al compartir sus tiempos con el trabajo, estudios y vida en pareja:

Los primeros dos años de la carrera como era solamente aprendizaje teórico no hubo drama, pero en los otros dos años que era llevarlo a la práctica ahí casi... si hubo conflictos, y a parte por un lado personal yo seguí trabajando de conserje, trabajando de garzón, así que eso igual me acortaba los tiempos de estudio para poder hacer lucas y la vida en pareja (Francisco J, Propedéutico, UV).

6.4 Desafíos

A partir del relato de lxs estudiantes, ingresar a la educación superior ha significado un gran desafío al enfrentar los retos que se presentan durante todo su proceso educativo, sobre el cual deben desplegar todas sus capacidades académicas y realizar un gran esfuerzo para lograr concretar sus metas en la universidad. Dentro de los desafíos manifestados por lxs participantes se menciona la búsqueda de un **desempeño académico** satisfactorio para ellxs, aspecto que toma gran importancia en las experiencias de lxs estudiantes, muy asociado al nivel de dificultad presente durante los primeros años de estudio, tal como lo señala Lidia:

Me cuesta mucho estar a la par con mis compañeros, porque los profesores te hablan de otra manera, ya, palabras más técnicas. Y uno que está... todavía considero que estoy abajo, ni siquiera siento que estoy un poco más... bueno en contenidos puede ser un poquito más, es que uno a veces no se da cuenta, pero yo creo que todavía me cuesta, me cuesta mucho (Lidia, PACE, UPLA).

Relacionado con el desempeño académico, se manifiesta una adecuación del rendimiento en contraste con los primeros años de universidad. Al respecto Darío expresa "... mira, yo no soy el más mateo, yo como que tengo eso, antes era como del cuatro, pero ahora me ha ido bien, me he sacado hasta siete en algunos ramos, ¿cachai?" (Darío, PSU, UV).

Esta búsqueda permanente por alcanzar sus objetivos trae con ella un cúmulo de emociones a las que los estudiantes también deben hacer frente, entre las que, principalmente destacan, la **frustración** al no lograr alcanzar el rendimiento esperado. Si bien este estado emocional se ve relacionado con la decepción, es igualmente transitorio, y se presenta al momento de recibir notas que no representan su esfuerzo, lo que provoca en ellos insatisfacción ante sus expectativas, por lo que deben convivir con un constante flujo de emociones y reconfiguración de sus metas académicas. En función de esto, Eli reacciona y responde ante la pregunta realizada:

Y mi experiencia si es un poquito frustrante de echarme unos ramos como todos, no es bacán, pero hay que seguir no más po y a entender lo que no entendíamos en un principio y echarle ganas no más... pero si, llegar a la universidad es muy distinto a la media, yo ahí tenía buenas notas (Eli, PACE, UV).

De la misma forma, Miya destaca este elemento durante su primer año de ingreso a la universidad, al hacer mención a la sensación de no poder rendir de forma satisfactoria sus asignaturas, así como la poca concordancia entre la preparación para las evaluaciones y las calificaciones obtenidas, declarando:

Al inicio fue frustrante porque no me la podía con los ramos, yo diría que hay una gran cantidad de alumnos que les pasa lo mismo, por el tema de que la exigencia de la u, y uno ve como que estudia y después como que tus notas no reflejan eso, entonces para mí, ese fue el gran obstáculo, pero al final la nota era como que no reflejaba para nada lo que había estudiado, eso fue al principio (Miya, PSU, UTFSM).

Siguiendo con los desafíos a los que se ven enfrentadxs lxs estudiantes, aparece la necesidad de **priorizar sus tiempos**, incorporando la organización y la planificación de sus horarios, según un orden de importancia que sitúa a los deberes universitarios en un lugar privilegiado, lo que, al mismo tiempo, ha involucrado posponer la vida social con amigxs en la búsqueda por alcanzar sus metas académicas, así lo destaca Esteban:

... de repente veo un amigo y estoy como con culpa así de estar con ellos, es como oh... lo estoy pasando re bien y toda la huea, pero podría estar estudiando pa que me vaya mejor (...) entonces... me carga esa situación de estar pensando con culpa lo que estoy haciendo o no en base al tiempo de que tengo que invertir en la carrera. (Esteban, Propedéutico, UV).

Continuando con la idea anterior, lxs entrevistadxs igualmente señalan la priorización de sus estudios por sobre sus quehaceres laborales, debiendo suspender sus jornadas de trabajo en periodos de pruebas a fin de obtener los resultados esperados, de esta manera lo señala Nadia:

... cuando estamos en periodo de pruebas no vendo no más... pero ahora supongamos esta semana han sido super relajadas porque tuvimos recién los primero certámenes, estamos empezando recién la segunda materia, entonces no... no sé, no estoy como presionada, pero cuando yo estoy presionada no vendo no más (Nadia, PACE, UV).

Del mismo modo, en la administración y priorización de los tiempos, destacan las demandas familiares ya sea para participar de eventos importantes o espacios para compartir,

lo que en ocasiones es considerado un dilema a la hora de distribuir sus tiempos entre la familia y los estudios, entendiendo la universidad como una prioridad. Esto se refleja en palabras de un entrevistado, quien sostiene:

... pero en ese sentido por el lado de mis papás igual saben que tengo que estudiar, pero en algún punto les molesta que no pueda compartir, como supongamos cuando estoy con exámenes, repechaje, como que no salgo pa año nuevo, de repente en la navidad un rato así no más, y seguir estudiando es una paja, es una paja. (Esteban, Propedéutico, UV).

6.5 Programa Propedéutico

Relacionado con las experiencias de aquellxs participantes, cuya vía de ingreso a la universidad fue por medio de programas Propedéuticos, existe una distinción en sus relatos destacando dos grandes momentos, siendo el primero de ellos respecto al **acompañamiento pre-ingreso** a la universidad.

Lxs participantes manifiestan que el programa generó un **acompañamiento efectivo** en sus experiencias, en la medida que entregó conocimientos que resultaron de utilidad una vez que concretaron su ingreso a sus actuales carreras, principalmente respecto a la adecuación al espacio físico universitario y el abordaje de metodologías de estudio:

Como que me ayudó (...) las clases [del Propedéutico] se hacían en la misma u, entonces tú entrabas y era como que ya conocías la U (...) Y lo otro también es un método de estudio, porque después lo pude poner en práctica durante la universidad (...) Porque el mismo Propedéutico te ayudaba o te enseñaba a hacer resúmenes, o cómo estudiar, te daban planillas de cómo hacerlo y eso mismo me ayudó (Ana, Propedéutico, PUCV).

Por otra parte, se manifestó como efectivo el apoyo otorgado por el Propedéutico, respecto al desarrollo de habilidades sociocomunicativas, en palabras de unx de sus participantes, quien declara:

... ese desarrollo de habilidades de relaciones humanas como que... igual me aportó para yo poder ingresar con otra parada a la universidad ¿cachai? No ingresai como el típico pollito sino que ingresai con la parada de que “ay yo vengo a la universidad y vengo a hacer universidad... (Francisco J, Propedéutico, UVM).

Pese a que el programa es considerado efectivo durante el periodo previo al ingreso a las universidades, igualmente sus participantes declaran encontrar puntos débiles dentro del mismo, relacionados al nivel de profundidad de los contenidos entregados, enmarcándose como un área **no efectiva** dentro lo que debieran ser apoyos cubiertos por parte del programa, lo cual se vuelve evidente al ingresar a las universidades, de esta manera lo declara Esteban:

... si bien en ese momento yo salí, yo sentí que en ese momento iba con todas las herramientas posibles para entrar a la u y ser alguien, así, ser alguien en el sentido de que me iba a ir bien y todo eso. Me di cuenta de que no, onda, me di cuenta que las cosas que nos recalcaron fueron como cosas básicas, como realmente dentro del programa, a lo que era la realidad (Esteban, Propedéutico, UV).

El segundo momento identificado durante el desarrollo del programa Propedéutico, tiene relación con el periodo de **acompañamiento post-ingreso**. Relacionado con lo anterior, se menciona como **no efectivo** la comunicación entre el programa y sus beneficiarixs, donde se manifiesta una comunicación poco personalizada y poco clara, respecto de los beneficios mismos del programa. Parte de esto es mencionado por Ana, quien plantea lo siguiente:

E: ¿Cómo que tampoco hay una información al terminar el Propedéutico, después de ocupar estos cupos están estos programas de seguimiento?

A: claro, nunca nos dijeron, fue como que ya, me junté con la psicóloga que estaba con nosotros, como que lo dijo así en grupo “oye está esto, ustedes pueden ir a clases” y cosas así, pero fue como muy a viva voz (Ana, Propedéutico, PUCV).

En la misma línea, Esteban destaca un elemento relacionado a la necesidad de tener que acercarse al programa, ya que, de parte de ellxs esto no acontecía, lo que se identifica como un acompañamiento no efectivo, al tener una presencia poco activa en el apoyo académico de quienes participan del programa:

... habían visto de que ya, me estaba yendo mal en mi primer año (...) me hubiera gustado que me lo preguntaran en marzo, abril, no ahora que estamos en octubre, noviembre eh...y no, no hubo un apoyo, onda, si tu queriai casi teniai que ir a pedir que te ayudarán. (Esteban, Propedéutico, UV).

Por otro lado, destaca el **acompañamiento efectivo** en las estrategias empleadas por el programa, momento en donde, si bien lxs estudiantes debían acercarse al programa para recibir apoyo, se expresa un fácil contacto y buena respuesta, otorgando apoyo académico y psicológico a quien lo necesitase:

... si tú te estás echando un ramo o te está yendo mal en uno, te ponen unos profesores particulares (...) Está una psicóloga, que si tú estás mal por el tema académico, también está ahí a tu disposición siempre para ayudarte en todo (...) hace poco em... implementaron un taller como del liderazgo y... que te iba a servir como para futuro y era para todos los niños del Propedéutico (...) Nadie me llamó ni nada, pero si yo sabía que estaba eso de buscar a la niña y... que la niña está como muy cerca de nosotros, o sea el contacto está muy cerca (Ana, Propedéutico, PUCV).

Como aspectos beneficiosos del programa, Francisco. J destaca la relevancia del **apoyo en términos monetarios** que se entregan, al cubrir gastos importantes de la carrera, destacando principalmente la matrícula y el arancel, sumado a la posibilidad de acceder a otros beneficios de tipo económico, así lo señala unx de lxs participantes:

El Propedéutico me paga casi todo, onda... lo que es matrícula arancel están pagados, los dos primeros años de la universidad me pagaban hasta las fotocopias y... si yo hubiera pedido más, me hubieran dado la beca de alimentación porque yo tengo la

JUNAEB, pero aparte el Propedéutico me entregaba un crédito de alimentación extra para almorzar en la universidad, ¿cachai? (Francisco J., Propedéutico, UVM).

6.6 PACE

De la misma forma que ocurre con el programa Propedéutico se logran reconocer dos momentos en el relato de lxs participantes del PACE, el primero de ellos, en relación a la experiencia de **acompañamiento pre-ingreso**, es decir, antes de ingresar de forma efectiva a las universidades. Respecto a la **efectividad** del programa en esta etapa, si bien no tuvo relación con la entrega de herramientas como contenidos académicos o aspectos de desarrollo social de manera profunda, si tuvo efectividad en cuanto al apoyo durante el proceso de postulación y matrículas, además de las facilidades de acceso propias del programa:

... nos facilitaba entrar a la universidad, era como un portal para entrar la universidad... y nos facilitaba por eso, no teníamos que, no era necesario, era solo necesario rendir la PSU, pero nada más, no importaba el puntaje nada... y eso igual fue bacán, aliviador (...) al acceso no más (...) pa entrar a la universidad y para hacer el proceso de matrículas, hasta ahí no más los vi (Eli, PACE, UV).

De forma paralela y en coherencia con lo planteado anteriormente, se manifiesta la necesidad de profundizar sobre todo en contenidos más ligados a lo académico, como un aspecto **no efectivo** del programa, relacionado principalmente con la necesidad de nivelación académica de los contenidos a los que posteriormente se enfrentaron lxs participantes, de esta manera lo indica Nadia:

... yo creo que eso hace falta, y ver cosas que como hay innecesarias y otras que de verdad se necesitan reforzar, supongamos yo creo que en tercero y cuarto medio uno debería venir a clases, pero de matemáticas... porque esta universidad es todo matemáticas, entonces en vez de, no sé po, yo me acuerdo que nos hacían talleres cosas así que... ya, para mi opinión no servían, deberían ser cosas que de verdad nos prepararan y estar bien po (Nadia, PACE, UTFSM).

El segundo momento identificado durante el proceso de acompañamiento en el programa PACE corresponde al **post-ingreso** a la universidad. Al respecto se destaca como un área **efectiva** en el proceso de acompañamiento, lo que involucra el apoyo en términos emocionales, por medio del trabajo con psicólogxs del programa, de este modo lo declara Lidia:

En el primer año, no sé si... a ver yo sé que, yo tenía que ir (...) hablar con la psicóloga, si no mal recuerdo, la del PACE y ella me preguntaba como yo me estaba, las típicas preguntas em... ella como que se preocupó mucho en ese sentido, o sea la chica me preguntaba, qué tal estaba todo, le preocupaba que yo viajara, como vivo lejos. (Lidia, PACE, UPLA).

Como aspectos que lxs participantes identifican como **no efectivo** durante este periodo, destaca el nivel de preparación, en términos pedagógicos, de lxs profesorxs que forman parte del programa, lo que sumado al alto número de estudiantes por docente y que los contenidos entregados no guardaban relación directa con los ramos que todxs cursaban, explican la no efectividad en esta área del acompañamiento, tal como lo indica Nadia:

... aparte que las clases eran super aburridas porque al principio teníamos ayudantes, los mismos alumnos y supongamos en física... la ayudantía era horrible, ella nunca había hecho ayudantías antes, entonces no sabía cómo enseñar (...) porque no eran profesores eran ayudantes los que teníamos, y teníamos un profesor, pero supongamos, no se éramos veinte y algo, y estábamos todos en las clases y todos teníamos materias diferentes, entonces el profesor no nos servía pa todos (Nadia, PACE, UTFSM).

Continuando con lo relacionado a la no efectividad del programa, se destaca la sensación de abandono de algunxs participantes, tal y como lo menciona Eli:

... bueno yo me siento abandonado por el programa PACE, porque no han estado tan presentes, al principio si, pa entrar a la universidad y para hacer el proceso de

matrícula, hasta ahí no más ya los vi, ahora ya no sé nada de programa PACE... (Eli, PACE, UV).

En lo relacionado al mejoramiento del programa y atendiendo a los aspectos identificados por lxs participantes como no efectivo, se han ido generando cambios en el programa, en miras a su mejoramiento, de esta manera lo afirma Nadia:

... ya supieron todo... como todo lo que estaba bien y lo que estaba mal yo creo, por eso mismo yo creo que están cambiando gente y cosas así... aparte que la encargada del PACE es la misma encargada de Propedéutico, entonces ahí ya como que hasta ella nos contaba a nosotros, que las cosas que hicieron mal en el Propedéutico, estaban ahora tratando de verlas en el PACE (Nadia, PACE, UTFSM).

6.7 Diferencias relacionales e institucionales

Bajo la metodología en la que se enmarca nuestra investigación, la cual busca dar voz a las experiencias de estudiantes, pese a no relacionarse de forma directa con ser EPG, es que nos parece relevante rescatar lo señalado por Eli, quien enfatiza en la diferencias relacionales e institucionales asociadas a la transición de la escuela a la universidad, donde destaca las experiencias escolares, como punto de referencia al momento de ingresar a la universidad:

E: oye, pero, igual interesante lo que me cuentas, esto de que en la escuela veías bullying

Eli: si, y acá en la universidad no, somos mentes más, bueno en mi curso al menos son más maduros, más empáticos también, en no hacer sentir a la otra persona mal. Que yo tanto que vi esa cuestión del bullying se me terminó pegando, no controlo que a veces digo cosas, disparates y hago sentir mal a la otra persona y aun no controlo eso, como que me cuesta... Pero no, igual estoy aprendiendo harto a ser empática y... y eso (...)Y allá nos controlaban de que teníamos que ir a si bien vestido, que no teníamos que tomar, ni fumar, y acá es todo liberal (risas) tomamos cuando queremos. En nosotros este si queremos seguir estudiando y que se yo po. Allá no po, en la media era como por obligación, acá es porque uno quiere (Eli, PACE, UV).

7. Conclusiones y discusión

A partir de los resultados obtenidos, es posible concluir que existen experiencias compartidas en torno a ser EPG, con independencia de su forma de acceso a las universidades y las instancias de acompañamiento que pudieron tener lxs estudiantes antes y durante sus procesos universitarios. Frente a esto, es posible señalar algunas de las experiencias compartidas por lxs estudiantes que participaron en este estudio, como: la falta de información relacionada al ingreso y proceso universitario; la importancia del rol de la familia en el proceso, las dificultades de adaptación al espacio universitario; adversidades en términos académicos y de rendimiento durante los primeros años de ingreso; sentimientos de frustración en torno al desempeño académico; diferencia cultural y organizacional entre la escuela y universidad; las nuevas responsabilidades asociadas a la vida universitaria; limitantes económicas; la perseverancia como recurso personal más significativo; etc.

En relación a la elección de carrera y casa de estudio, es posible identificar que la afinidad académica fue la principal causante que determinó el proceso de ingreso a sus respectivas carreras universitarias, aspecto que tendría consistencia con estudios previos (Soto, 2016). Esta afinidad se fue desarrollado durante la educación secundaria, en donde lograron identificar áreas de su interés, al mismo tiempo que obtenían altas calificaciones, así como también, el ser alentadxs por su círculo más cercano, para que continuaran sus estudios en áreas donde demostraban habilidades y buenos resultados. Pese a esto, es importante destacar lo relacionado a la proyección monetaria como un elemento que influyó de manera importante en el proceso de elección de carrera de algunxs participantes, entendiendo que la familia y entornos cercanos toman en consideración este aspecto, a veces más que lxs propixs estudiantes.

Continuando con lo relativo al ámbito familiar, y como un aporte al conocimiento respecto a las experiencias de EPG, resulta importante señalar que, en los relatos de algunxs participantes, destaca el cruce entre los espacios universitarios y las dinámicas familiares, dado que, desde sus experiencias como estudiantes de primera generación en ingresar a la educación superior, se reconoce y valora esta vivencia de manera positiva dentro de las familias, llegando a convertirse en modelos sociales de las generaciones más jóvenes o de

quienes, ya adultxs, desean ingresar a las universidades, lo que, en voz de sus protagonistas, mediante el ejemplo y el relato de sus experiencias, transmiten la posibilidad de cambio a mejores oportunidades de vida, siendo protagonistas de un hito en su historia familiar y generando una ruptura generacional, mediante la continuidad de estudios posterior a la educación secundaria.

En coherencia con lo anterior, y de la misma forma que lo plantea Muñoz (2014), se observa que la presencia o ausencia de las familias tienen un rol relevante en el proceso universitario, desde el periodo previo al ingreso hasta su estadía universitaria. Si bien en los relatos de lxs participantes destacó el apoyo que brindan las familias, es importante precisar que este apoyo no tiene relación con aspectos académicos o de adaptación universitaria, sino que más bien se centra más en elementos psicoemocionales, es decir en un apoyo afectivo. Por otra parte, en algunos relatos se observó la ausencia de interés y despreocupación por parte de familiares cercanos, lo que impacta negativamente en su adaptación universitaria. Siendo la familia entonces, parte importante de este proceso.

En lo que respecta a las adversidades externas, las diferencias entre la escuela y la universidad son el mayor obstáculo percibido entre lxs participantes, ya sea en términos de contenidos curriculares, nivel de exigencia académica, falta de estrategias y hábitos de estudio, lo cual se asocia a la insuficiente preparación entregada en los establecimientos de enseñanza secundaria, principalmente de educación pública, impactando negativamente en su posterior adaptación académica en las universidades. Lo anterior hace que surjan nuevos desafíos, que traen consigo una reconfiguración completa de la vida que comienza a girar en torno a los aspectos académicos. Siendo uno de ellos, la frustración que se manifiesta al recibir calificaciones que no representan el esfuerzo realizado, lo cual es una respuesta emocional nueva que produce un quiebre en su desempeño académico, ya que durante su educación media, sus calificaciones se mantenían dentro del rango superior, de modo que, en su actual paso por la universidad, han debido adaptarse a un nuevo escenario académico, donde el nivel de exigencia es mayor en cuanto a contenidos y estrategias de estudio, obteniendo calificaciones considerablemente más bajas, en voz de sus protagonistas, lo cual impacta en sus experiencias como EPG.

No obstante, no ha sido el único desafío presentado durante la universidad, ya que, aprender a priorizar los tiempos ha sido crucial a la hora de administrar los horarios de estudio en concordancia con otras actividades, como lo son las labores domésticas que muchxs de ellxs realizan al encontrarse viviendo solxs, alejadxs de sus familias y hogares, debido a la distancia geográfica que ha involucrado migrar y aprender a ser autónomxs e independientes. Asimismo, la necesidad de trabajar para solventar los estudios ha sido otro desafío en voz de lxs entrevistadxs, ya que, involucra administrar sus tiempos con otro quehacer que requiere dedicación y esfuerzo, y que posibilita la continuidad de estudios. Lo anterior da cuenta de los distintos roles que lxs EPG asumen durante su proceso universitario.

Ante esto, contar con facilitadores toma gran relevancia para la superación de estas adversidades y desafíos presentes en la universidad, así lo expresan sus protagonistas, quienes han debido desplegar sus recursos personales para la continuidad de sus estudios, sobre esto, la perseverancia es considerada en sus discursos, la mayor herramienta que ha facilitado el acceso, permanencia y constancia en la búsqueda por la superación personal.

Respecto a las expectativas de egreso, al consultar a lxs entrevistadxs sobre sus futuros, y la forma en cómo se proyectan tras finalizar sus estudios superiores, se señala la retribución al esfuerzo familiar y la búsqueda por mejorar la calidad de vida, como los aspectos más destacables. Si bien se plantean como ideas separadas, ambas se orientan en lo que respecta al acceso a mejores condiciones de vida, y a fin de cuentas a la búsqueda por la movilidad social, y como la obtención del título universitario se vuelve un medio para lograrlo.

Por otra parte, en lo que refiere a los programas PACE/Propedéutico, es posible concluir que si garantizan el acceso a las carreras y casas de estudio, no obstante, presentan debilidades en cuanto al acompañamiento de lxs estudiantes. Si bien no es posible concluir que la permanencia de lxs estudiantes esté en directa relación con su participación en los programas, es posible lograr una aproximación respecto a sus funcionamientos, que, en voz de sus participantes no han brindado el acompañamiento esperado durante su postingreso a

las universidades, siendo este reactivo a las necesidades de lxs estudiantes manifiestan. No obstante, se logró identificar que los programas Propedéutico durante su pre-ingreso a las universidades están mejor valorado en el relato de lxs entrevistadxs, a diferencia de los programas PACE. Pese a esto, ambos programas presentan debilidades relacionadas principalmente por información confusa y/o escasa, y en palabras de sus protagonistas, identifican desinterés y despreocupación en instancias donde se ha necesitado su apoyo y acompañamiento.

Es importante destacar en los relatos de lxs EPG una búsqueda por alcanzar la movilidad social, la cual estaría determinada por la obtención de un título universitario, esto se vería reflejado en la perseverancia que mantienen lxs estudiantes dentro de sus espacios educativos, a fin de lograr sus metas académicas. Si bien los recursos personales garantizan parte importante de la permanencia en las universidades, estos se fortalecen al generar relaciones satisfactorias con sus pares y académicxs, tal como la plantea el modelo de Bean y Metzger (1985, en Cabrera et al, 2014), desde donde además se señalan factores externos que impactan en sus trayectorias universitarias, como lo fue en nuestra investigación donde se observaron: la necesidad de trabajar para dar continuidad a sus estudios; ser madre al mismo tiempo que estudiante universitaria; el fenómeno migratorio asociado a tener que desplazarse geográficamente a fin de acercarse a sus de sus casas de estudio; la priorización de los tiempos; la responsabilidad familiar de ser hijxs y tener que cumplir con demandas afectivas; y factores que envuelven las experiencias de ser EPG.

Un aspecto importante de considerar en torno a los relatos de lxs estudiantes de primera generación, y que se vincula directamente con la interacción de estos factores previamente descritos, tiene relación con que las universidades no consideran la diversidad de experiencias y realidades que muchas veces dificultan los procesos de adaptación y permanencia universitaria. Frente a esto, lxs estudiantes destacan en la necesidad de contar con programas de acompañamiento abiertos para ellxs, los cuales son específicos de algunas universidades, en apoyo a estudiantes con dificultades y/o bajo rendimiento académico. Al respecto la UTFSM y la UVM si cuentan con distintos programas que entregan, entre otras cosas, nivelación académica, técnicas de estudio, etc. Sin embargo, esto respondería a

iniciativas internas de cada universidad y no a una forma de entender el espacio universitario como institución democratizadora, a través de la entrega de herramientas y conocimientos que se adecuen a las características y necesidades de cada estudiante, sobre todo a aquellxs con características de 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).

En un contexto educativo que desde sus niveles previos al universitario, nivel de enseñanza media principalmente, genera diferencias en la preparación de continuidad de estudios y que responde en muchos casos al capital económico que las familias poseen, es que lxs participantes ven en los programas PACE y Propedéutico la oportunidad de ingreso a la educación superior, entendiendo que estos, por un lado, cubren aspectos monetarios que de otra forma resultan difíciles de financiar, considerando que la mayoría provienen de familias con bajos ingresos socioeconómicos (Flanagan, 2017), mientras que por otro lado, facilitan información y orientación respecto a la educación universitaria, lo que vendría a revertir la desinformación de las escuelas en torno a los procesos universitarios. Esta idea es consistente con los estudios de Lagos y Palacios (2008), quienes plantean que los colegios no han servido lo suficiente como espacios de información y orientación respecto de la vida universitaria en sus distintas esferas.

Respecto a la PSU, Canales (2016) manifiesta que los puntajes más bajos en esta prueba estarían en estrecha relación con el nivel socioeconómico de los padres, madres o cuidadorxs, en donde un indicador sería el nivel de escolaridad de ellxs. Como una estrategia para abordar esta situación, los programas se constituirían como una oportunidad para acceder a las carreras universitarias que ellxs desean, gracias a los cupos que estos generan en las diferentes casas de estudios en donde se desarrollan, y que, si dependiera solo por su rendimiento en la PSU, sería mucho más complejo de concretar, debido a la inequidad que se refleja en esta prueba (Román, 2013). Toma gran relevancia señalar que, para el proceso de admisión a la educación superior, durante el presente año sólo el 28% de lxs estudiantes de establecimientos municipales quedaron seleccionadxs en la universidad (2019, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUSH], Batarce y Said, 2019), demostrando

que las brechas socioeconómicas en la educación superior se mantienen y se expresan desde la educación secundaria.

Por otra parte, se podría considerar que el mecanismo de selección para estudiantes que participan de estos programas incide negativamente en sus expectativas, ya que están principalmente enfocados en el rendimiento escolar. Pese a que, como establece Román (2013), las notas pueden ser un buen predictor de la permanencia en las universidades, este no es el único factor que la garantiza. Ante esto, es posible afirmar que estos mecanismos de selección continúan promoviendo lógicas de desigualdad en la educación, ya que, al seleccionar sólo a estudiantes que destacan por su trayectoria académica, se excluye a estudiantes que pudiesen presentar otros talentos académicos no expresados necesariamente en sus calificaciones. Lo anterior estaría dando cuenta de una lógica meritocrática en educación, la cual apunta a la valoración de las capacidades individuales y al mismo tiempo al espíritu competitivo entre compañerxs, en la búsqueda por alcanzar la excelencia académica. Esta forma de pensar y actuar frente al escenario educativo pone, en primer lugar el rendimiento como condicionante para el acceso, por ejemplo, a la educación superior, siendo un mecanismo de evaluación y selección de lxs estudiantes, apelando no al acceso universal y los apoyos correspondientes para el éxito en la trayectoria educativa, sino al reconocimiento y protección de las libertades individuales (Peña y Toledo, 2017).

Otro punto de discusión, a propósito de las conclusiones desarrolladas anteriormente, se relaciona con la experiencia de EPG que deben migrar de sus ciudades o pueblos de origen para poder estudiar en la educación superior, ya que esto puede significar, como se ha evidenciado en nuestras entrevistas a estudiantes con estas características, una adaptación tanto social, académica y geográfica/ambiental, incluso desde personas que vienen de sectores rurales situados en la misma región de las universidades a las que ingresan. Por un lado, es social, debido a que las interacciones entre personas existentes en el hogar, barrio o escuela pueden diferir mucho de las que deben enfrentar en un espacio nuevo en donde deben convivir con nuevas personas, tanto en la universidad, como en sus lugares de residencia y recreación. Por otro lado, la adaptación también ocurre en lo académico, debido a las nuevas responsabilidades asociadas a un nuevo estilo de vida autónoma e independiente, lo cual

influye en la distribución de tiempos destinados a los estudios. Finalmente, la adaptación a nivel geográfico/ambiental presente en estudiantes que experimentan el cambio de la disposición de espacios, servicios y circulación, principalmente para aquellxs jóvenes que transitan de sectores rurales a urbanos. Ante esto, Fontes (2016) plantea que las formas de relacionarnos, las costumbres, los valores y quehaceres, están indisolublemente asociados con el lugar geográfico donde residimos, donde nos criamos, y donde pasamos la gran parte de nuestra vida, incluida la infancia. Por eso la importancia del lugar de origen, para poder entender el funcionamiento del sujeto, en este caso, en contextos universitarios.

Desde las concepciones de la justicia social planteadas por Hernández, Murillo y Román (2011), se proponen tres áreas en su desarrollo, la distribución, reconocimiento y la participación. A partir de los resultados obtenidos en nuestra investigación, en lo que respecta a la distribución, se puede identificar que desde los sistemas educativos se vuelve necesario fortalecer las herramientas y los recursos institucionales implementados para garantizar la calidad y justa distribución en los establecimientos educacionales, esta brecha se hace visible al escuchar los relatos de lxs participantes, donde ellxs señalan presentar mayores desafíos en relación a los contenidos y falta de orientación, en lo que respecta a la educación terciaria. Asimismo, existe una inversión económica en torno a los programas de acceso y acompañamiento a estudiantes, no obstante, estos no se gestionan de manera efectiva en voz de sus propixs participantes, no solo en lo que respecta a recursos económicos, sino también humanos, relacionado con aquellxs profesionales dentro de estos programas y su experticia en torno al acompañamiento con estudiantes.

Por otra parte, en relación al reconocimiento y la identidad, las instituciones de educación superior debieran promover el respeto y valoración de las diferencias individuales, sociales y culturales de lxs estudiantes (Hernandez, Murillo y Román, 2011), ya que, desde aquí se evidencia la escasa visibilidad de los significados que trae consigo ser estudiante de primera generación, por lo que que para promover la identidad de este grupo, habría que reconocer el capital cultural de dichxs estudiantes, para que no se atribuyan los fracasos educativos como algo intrínseco asociado a ellxs.y por tanto reconociendo sus propias características y necesidades que envuelven a su capital cultural y que “en muchos casos, esta

situación de desencuentro entre dos formas de discurso y expresión es vista, en la práctica, como un tremendo obstáculo que impide abordar exitosamente las tareas que la educación superior impone a los estudiantes” (Barrington, 2004; Northedge, 2003, en Sebastián y Scharager, 2007).

Respecto al último punto de la justicia social, en lo que respecta a la participación, desde las universidades se debiese garantizar que lxs estudiantes sean capaces de adquirir los aprendizajes necesarios, así como también, la participación en un ambiente de libertad y sana convivencia (Hernandez, Murillo y Román, 2011). Desde aquí se pueden visualizar dos ejes en los relatos de EPG, en primer lugar, si lxs estudiantes no tuvieran que invertir tiempo adicional y recursos para nivelar sus desempeños o verse en la necesidad de trabajar para poder solventar los gastos asociados a la educación superior, podrían tener una activa y equitativa participación dentro de sus espacios educativos. En segundo lugar, desde los programas de acceso y acompañamiento se observa una escasa participación en la toma de decisiones de parte de lxs estudiantes en circunstancias que lxs involucran directamente, como lo son sus necesidades y requerimientos en torno a sus procesos universitarios. Ante esto, se vuelve necesario efectuar una constante revisión y perfeccionamiento de este tipo de espacios, a fin de que se promueva no tan solo el ingreso, sino también se garantice la justicia social al egresar de las universidades (Román, 2013).

8. Limitaciones y proyecciones

Relacionado con la metodología utilizada, se presentó una limitación respecto a la profundidad de los contenidos abordados durante las entrevistas con lxs participantes. Como fue mencionado en el apartado de metodología, seis de las 12 entrevistas realizadas se desarrollaron en dos momentos. Posteriormente, por la dificultad de poder coordinar con algunxs participantes una segunda entrevista, se modificó el criterio metodológico de realizar dos entrevistas por participante, por el criterio de dar por cerrado el proceso con lxs participantes una vez se abordarán los contenidos estipulados en el guión de entrevista utilizado. La limitación se vió reflejada posteriormente en la profundidad lograda con lxs disntintxs participantes y por tanto, en la información proporcionada por cada unx de ellxs, dando lugar a entrevistas que ahondaron de forma minuciosa en las experiencias de lxs participantes y otras que lo hicieron de forma más superficial.

Durante el periodo de búsqueda y acercamiento a posibles participantes se volvió evidente que el uso del término “estudiantes de primera generación” es un concepto que las comunidades educativas no tienen incorporado y que, en cierta medida, proyecta la poca visibilización que estudiantes con estas características tienen en las universidades. Esto se observó posteriormente en el proceso de entrevista con lxs participantes, en donde algunxs de lxs estudiantes manifestaban no haber hecho un análisis de todo el proceso que ha significado no tener padres, madres o cuidadorxs profesionales que guíen u orienten el desarrollo universitario. Esto nos hace pensar que sería importante indagar en cómo lxs estudiantes le otorgan un significado a sus experiencias como EPG y de qué forma esto puede o no impactar en su proceso de adaptación al espacio universitario.

Respecto a los programas de acompañamiento mencionados por algunxs de lxs participantes y que imparten universidades como la Universidad de Viña del Mar o la Universidad Técnica Federico Santa María (Además de PACE y propedéutico), y que lxs estudiantes de estas casas de estudios identificaron como programas efectivos, sería beneficioso promover la “alianza” entre estos programas y los abordados en nuestra investigación. Esto, en miras a generar una revisión y perfeccionamiento en las funciones que programas de estas características se proponen desarrollar y que, a fin de cuentas,

impactan de manera positiva o negativa en las experiencias universitarias de estudiantes EPG. De forma adicional se vuelve necesario profundizar en el impacto de los programas PACE y Propedéutico. Entendiendo que la presente investigación solo abordó el proceso de 3 participantes por cada uno de ellos.

Otro aspecto relevante que surge de la investigación tiene relación con la pluralidad de relatos encontrados, ya que, si bien existe una experiencia compartida respecto a ser EPG, los factores que rodean esta experiencia común son particulares de cada participante. Frente a esto, creemos importante lograr, en próximas investigaciones el abordaje respecto al amplio abanico de estudiantes y sus distintas realidades y experiencias de vida. Entendiendo que, desde la equidad, se debiese buscar la forma de incorporar estas distintas realidades y no homogenizarlas.

Como se señaló en el apartado de conclusiones y discusiones, es importante investigar sobre las adaptaciones sociales, académicas y, además, geográficas/ambientales. Esto, relacionado principalmente con el proceso de migrar de la ciudad o pueblo de origen, para continuar con los estudios superiores, en búsqueda de un entendiendo sobre el impacto que esto puede traer consigo en la adaptación de estudiantes con esta característica en particular. Esto, de forma adicional podría dar lugar a profundizar respecto a otros tipos de adaptación, por ejemplo de tipo racial, étnica o relacionado al idioma, como variables asociadas al acceso y permanencia en espacios de educación superior.

En próximas investigaciones, surge como sugerencia el abordaje en torno a la experiencia de ser estudiante de primera generación cursando carreras de alta exigencia, como fue el caso de lxs estudiantes pertenecientes a la carrera de medicina. Sobre esto, quienes estudian esta carrera en particular, reconocen el nivel de dificultad de los contenidos, lo que exige mantener disciplina y constancia en los estudios, y que, si bien es posible de lograr, en ellxs existe un sesgo entre la experiencia escolar y la actual vivencia universitaria, al sentir y reconocer no haber obtenido la preparación adecuada para enfrentarse a la carrera, lo que se asocia a los colegios donde estudiaron, sintiéndose en

desventaja en relación a sus compañerxs. Ante esto, el alto nivel socioeconómico que envuelve a la carrera impacta negativamente en la experiencia académica de quienes no pertenecen a él.

Por otro lado, y en coherencia con el rol de las familias en los procesos educativos de niños y jóvenes desde las primeras etapas escolares, sería interesante realizar una propuesta para la promoción de espacios de inducción no solo para estudiantes, sino también para sus familias o cuidadorxs. Entendiendo que esto podría favorecer la adaptación de lxs estudiantes desde un abordaje que incorpore de forma conjunta a las instituciones educativas y además los entornos significativos de EPG, lo que, dependiendo de la realidad de cada estudiante, puede tener incidencia en su retención/deserción en espacios universitarios. Lo cual, podría ser beneficioso no solo en el espacio universitario, sino que además durante la educación secundaria. Esto, por tanto, abre la invitación a generar una preparación desde los colegios y liceos no solo con sus estudiantes, sino también con sus familias. Con el fin de poder acercarlas y puedan constituirse como un apoyo no solo emocional, sino en aspectos de adaptación y, a fin de cuentas, de retención y éxito universitario.

8.Referencias

- Aguayo, I y Gómez, G. (2011). Evolución en el Número de Matrículas del Sistema de Educación Superior, 1983-2010. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmTIPO=MANDATOANTECEDENTE&prmID=465>
- Ayala, M., Castro, C., Fernández, F., Gallardo, G., Jouannet, Ch. y Moreno, 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). Santiago, Chile: AEQUALIS.
- Batarce C. y Said, C. (14 de enero de 2019). Admisión 2019: La radiografía del postulante a la educación superior. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/nacional/noticia/admision-2019-la-radiografia-del-postulante-la-educacion-superior/483643/>.
- Berríos, R., Duarte, J. y Córdova, E. (2013). Retención y deserción en la Educación Superior Chilena. ¿Por qué estudiarla?. *Iberoamericana de educación*, 61(3), 1-11.
- Blok, L. (2016). Inequidad en el acceso a la educación superior: Análisis del Programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (tesis de maestría). Universidad de Leiden, Leiden, Holanda.
- 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. (2006) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D. F: Fontamara.
- Cabrera, A., Pérez, P. y López, L. (2014). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EE.UU.: bases conceptuales y puntos de inflexión. En

- Figuera, F. (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 15-40). Barcelona: Laertes.
- Canales, A. (2016). Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: el rol de factores académicos y no académicos. *Calidad en la educación*, (44), 129-157.
- Castaño, C. y Quecedo, R. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Universidad del país Vasco. *Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- 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.
- Consejo Nacional de Educación [CNDE] (2018). Tendencias de la matrícula de pregrado en educación superior. Informes de Educación Superior. Recuperado de <https://www.cned.cl/informes-en-es>
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE] (2012). *IX Encuesta Actores del Sistema Educativo*. Universidad Alberto Hurtado, Santiago.
- Colegio de Psicólogos de Chile (1990). *Código de ética profesional*. Recuperado de <http://colegiopsicologos.cl/nosotros/codigo-de-etica-profesional/>.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA, EE.UU: Sage.
- Creswell, J. (2013). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Washington DC, EE.UU, SAGE Publications, Inc.
- Cuenca, R. (2011a). Argumentos filosóficos sobre la desigualdad. Balance crítico de la noción. En J. Cotler y R. Cuenca (Eds.), *Las desigualdades en el Perú: balances críticos* (pp. 31- 58). Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R. (2011b). sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 1(1), 79-93.
- Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2005). *Los Desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Santiago, Chile: Editorial CIDPA.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.

- Donoso, S., Donoso, G. y Frites, C. (2013). La experiencia chilena de retención en la universidad. *Ciencia y Cultura*, 30, 141-171.
- 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 grado) Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- England, C. (2012). Teoría social cognitiva y teoría de retención de Vicente Tinto: marco teórico para el estudio y medición de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Griot*, 5(1), 28-49.
- Figuroa, L., Maillard, B., Veliz, N., Toledo, S., Andaur, C., Quezada, S., y González, M. (2014). Programas Propedéuticos: Equidad, Calidad e Inclusión a la Vida Universitaria. *IV Conferencia CLABES*. Recuperado de <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/996> .
- Figuroa, L., Maillard, B., Veliz, N., Toledo, S., y González, M. (2015). La Experiencia de los Programas Propedéuticos y su articulación con la Escuela. *V Conferencia CLABES*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1082/1105>
- Flanagan, A., y Raible, J. (2015). Luces y Sombras en la Enseñanza de la Educación (Multi) cultural: Reflexiones a partir de un Caso de Estudio de los EEUU. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 4(2), 185-200.
- Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista Educación Superior*, 46(183), 87-104.
- Fonseca, G. y García, F. (2016) Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de Educación Superior*, 45(179). 25-39.
- Fontes, C. (2016). *Migración, y adaptación en jóvenes universitarios provenientes del medio rural* (Tesis de pregrado). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- 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). Santiago, Chile: AEQUALIS.

- Gayo, M. (2013). La teoría del capital y la participación cultural de los jóvenes. El caso Chileno como ejemplo. *Última Década*, 21(38), 141-171. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19528518007> .
- Hernández R., Murillo, F. y Román, M. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 4(1), 7-23.
- Jarpa, C. y Rodríguez, C. (2017). Segmentación y Exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343.
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima, Perú: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Labra, O. (2013). Positivismo y Constructivismo: Un análisis para la investigación social. *RUMBOS TS*, 7(7), 12-21.
- Lagos, F. y Palacios, F. (2008). Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico: percepciones de orientadores y estudiantes. *Calidad en la Educación*, 28, 204-243.
- 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. *Calidad en la Educación*, 37, 61-97.
- Márquez, E. (2007). *Diseño emergente en la investigación cualitativa, reflexiones sobre el diseño emergente en la formación y actualización en investigación cualitativa*. Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas. Recuperado de <https://investigacionubv.files.wordpress.com/2012/03/el-disec3b1o-emergente-en-la-investigacic3b3n-cualitativa.doc>.
- Martín-Crespo C. y Salamanca, A. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 26.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de investigación*, 8(1), 1-33.
- Martínez, N. y Soto, M. (2015). Multiangulación: Un método de validez teórica e interpretativa desde la visión fenomenológica moustakense para ciencias sociales. Universidad Privada Dr Rafael Belloso Chacín. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 19(19), 81-95.

- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey- Bass.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2012). Serie evidencias: Deserción en la educación superior en Chile. *Centro de estudios MINEDUC*, 1(9), 1-12. Recuperado de: <http://cedoc.mineduc.cl/mvc/buscador/buscarDocumentoAvanzado> .
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2018). ¿Qué es el PACE? Santiago. Ministerio de Educación: *PACE – Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior*. Recuperado de: <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA, EE:UU: Sage.
- Molina, M. (2016) La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cuadernos de Pesquisa*, 46(162), 942-964.
- Muñoz, P. (2014). *Expectativas vitales y movilidad social jóvenes universitarios que son primera generación que ingresa a la educación superior*. (Tesis de magister). Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.
- 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. *Calidad en la Educación*, 39(2), 43-80.
- Pérez, T. (2005). La perspectiva constructivista en la investigación social. *Revista Tendencias y Retos*, 10, 39-64.
- Peña, N. y Toledo, C. (2009). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cuaderno de Pesquisa*, 47(61), 496-518.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17.
- Román, C. (2013). Más Programas Propedéuticos en Chile. El Discurso de los Estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 39(2), 263-278.
- Sánchez, J. y Manzanares, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares (Ed) *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 49-75). Madrid: Wolters Kluwer.

- Sebastián, C., & Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, (26), 19-36.
- Seidman, I. (2006) *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York, EEUU: Teachers College Press.
- Servicio de Información de Educación superior [SIES] (2010). *Retención de Primer Año en el Pregrado: Descripción y Análisis de la cohorte de ingreso 2007*. Recuperado de: <http:// analisis.ufro.cl/index.php/docman/estudios-generales/351-retencion-primer-ano-pregrado/file>
- Servicio de Información de Educación Superior [SIES] (2014). *Retención de primer año en educación superior, programas de primer año*. Recuperado de: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/retencion_primer_ao_carreras_de_pregrado_2014.pdf .
- Soria, K. y Zúñiga, S. (2014). Aspectos Determinantes del Éxito Académico de Estudiantes Universitarios. Universidad Católica del Norte. *Formación Universitaria*, 7(5), 41-50.
- Soto, V. (2016) Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157-1173.
- Vasilachis, I. (2006). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Barcelona, España: Gedisa
- Veliz, 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. Santiago, Chile.
- Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 8(1), 59-75.

9. Anexos

9.1 Pauta de entrevista

Preguntas Demográficas

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Cuál es tu edad?
3. ¿Con que género te identificas?
4. ¿En qué ciudad vives actualmente?
5. ¿Cuál es tu ciudad de procedencia?
6. ¿Con quién vives actualmente?
7. ¿En qué universidad estudias actualmente?
8. ¿A través de qué medio ingresaste a la universidad, PSU o PACE/PROPEDÉUTICO?
9. ¿En qué año ingresaste a la universidad?
10. ¿Qué carrera te encuentras estudiando actualmente?
11. ¿Qué año de la carrera te encuentras cursando en el presente?
12. ¿Has reprobado algún ramo?
13. ¿Has congelado tus estudios?
14. ¿Has estudiado otra (s) carrera (s)?
15. ¿Tienes algún hermanx en la educación superior?
16. ¿Hasta qué nivel o curso estudiaron tus padres/madres/tutorxs?

INGRESO POR VÍA REGULAR(PSU)	Programas (PACE, PROPE)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué rol tuvo tu familia en relación al ingreso y elección de la carrera e institución que actualmente cursas? • ¿Cómo fue el proceso de ingreso a la universidad? • ¿Qué recursos personales consideras que te han facilitado el ingreso y la permanencia en tu actual carrera? • ¿Recuerdas cómo elegiste la carrera? • Fuera del ambiente familiar ¿Qué elementos externos influyeron en tu 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué rol tuvo tu familia en relación al ingreso y elección de la carrera e institución que actualmente cursas? • ¿Cómo fue el proceso de ingreso a la universidad? • ¿Qué recursos personales consideras que te han facilitado el ingreso y la permanencia en tu actual carrera? • ¿Recuerdas cómo elegiste la carrera?

<p>elección y posterior ingreso a la universidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿De qué modo ha participado la institución o se ha preocupado de tu permanencia en la universidad? ● ¿Cómo ha sido tu experiencia en relación a tu desempeño académico en la universidad? ● ¿Cuáles crees que han sido los desafíos o aprendizajes en relación a tu proceso universitario? ● ¿Cómo ha sido tu proceso de adaptación dentro de la comunidad educativa? ● ¿Cuáles son tus expectativas respecto al egreso de la universidad? ● ¿conoces los programas PACE/PROPEDÉUTICO? 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuáles fueron tus motivaciones para entrar al programa PACE/PROPEDÉUTICO? ● ¿Qué herramientas te entregó el programa PACE/PROPEDÉUTICO durante tu participación en el? ● ¿De qué modo ha participado la institución o se ha preocupado de tu permanencia en la universidad? ● ¿Cómo ha sido tu experiencia en relación a tu desempeño académico en la universidad? ● ¿Cuáles crees que han sido los desafíos o aprendizajes en relación a tu proceso universitario? ● ¿Cómo ha sido tu proceso de adaptación dentro de la comunidad educativa? ● ¿Cuáles son tus expectativas respecto al egreso de la universidad? ● ¿Cómo resumirías tu experiencia en relación a los PACE/PROPEDÉUTICO?
---	--

9.2 Consentimiento Informado

Identificación del estudio

Estudio fenomenológico de las experiencias de EPG, que hayan participado o no de programas PACE y/o Propedéutico en relación su ingreso y permanencia en distintas universidades de la región de Valparaíso

Propósito de Investigación

El siguiente estudio tiene como objetivo final analizar las experiencias de los estudiantes de primera generación que hayan participado o no de programas PACE y/o Propedéutico en las universidades de la región de Valparaíso

El/La participante debe ser Estudiante de Primera generación, en el caso de ser EPG que haya ingresado a la educación superior a través de PACE/propedéutico deberá ser mayor de edad y estar cursando una carrera de pregrado en una universidad de la región de Valparaíso. Si el/la EPG ha ingresado a través de VÍA REGULAR PSU a la educación superior deberá ser mayor de edad, estar cursando una carrera de pregrado en una universidad de la región de Valparaíso, no haber participado de programas de acompañamiento, no poseer título técnico o universitario previo, haber ingresado a una universidad de forma inmediata luego de haber egresado de la educación media, y tener asignado beca o crédito estudiantil.

El/la estudiante presente ha sido invitadx a participar en este estudio debido a que es unx estudiante de primera generación y cumple con las características anteriormente descritas.

Procedimientos

Si el/la estudiante ha aceptado de participar en esta investigación, será entrevistadx en dos ocasiones por unx de lxs co-investigadores/as de este estudio, donde será el/la mismx co-investigador/a en ambas ocasiones. Cada entrevista durará aproximadamente entre 45 y 60 minutos.

Las entrevistas tendrán preguntas demográficas (edad, género, ciudad en donde reside, carrera, universidad, tiempo que llevas estudiando, cambio de carrera, etc), además de temas relacionados a tu ingreso a la universidad, tus experiencias como EPG en la universidad, sobre tus experiencias relacionadas a los programas de acompañamiento (si el caso), y sobre tu permanencia en la universidad.

Estas entrevistas serán realizadas en un lugar a conveniencia, en donde el/la estudiante pueda sentirse cómodx y esté en total acuerdo: en dependencias de tu universidad (biblioteca, cafetería, sala de estudio, etc.), en dependencias de la universidad de lxs co-investigadores/as (biblioteca, sala de estudio, box), cafetería.

Finalmente, el/la participante debe tener en cuenta que estas entrevistas serán grabadas por un dispositivo electrónico a través de audio.

Riesgos y/o Molestias

El ser parte de esta investigación no conlleva ningún riesgo y/o molestias físicas o psicológicas asociadas o conocidas.

Beneficios

Los beneficios de este estudio son el conocer las experiencias de lxs estudiantes de primera generación en relación a los programas de acompañamiento efectivo como herramientas efectivas en la retención de estxs jóvenes en sus casas de estudio.

Si el/la estudiante está de acuerdo, posteriormente puede ser enviado a su dirección de correo electrónico un resumen de los resultados del estudio.

Confidencialidad

Los datos relacionados a su identidad y toda aquella información que el/la estudiante nos entregue a través de las entrevistas serán resguardados completa y rigurosamente. Durante su participación utilizaremos un pseudónimo para identificar al participante, no usaremos su nombre o algún dato personal en la construcción de este estudio ni alguna presentación que resulte de este. Las transcripciones de las entrevistas y los resultados de la investigación serán almacenados en los computadores de los co-investigadores/as y solo será vista y analizada por ellxs con el objetivo último para estudio. Luego de un tiempo aproximado de un año esta información será completamente borrada y eliminada de estos dispositivos.

Compensación

No habrá ninguna compensación asociada a la participación en este estudio. Sin embargo, la información que podamos recolectar en las entrevistas nos ayudará a conocer más sobre las experiencias de lxs estudiantes de primera generación en relación a su participación en los programas de acompañamiento.

Oportunidad para Hacer Preguntas

Si surgen dudas, preguntas, consultas acerca del proceso de la investigación o de la participación en el, antes de acceder o durante el proceso de entrevistas, pueden lxs estudiantes sin ninguna restricción realizarlas y estas serán respondidas por alguno de los co-investigadores/es. Se podrán contactar con ellxs, teléfono 976423816/999059477, o enviar un correo electrónico a estudioepg.uv@gmail.com

Libertad para Retirarse

La participación en este estudio es completamente voluntaria, lo que significa que lxs estudiantes son libres de elegir participar o no. Por lo que, pueden abandonar este estudio en cualquier momento que crean necesario sin afectar la relación con algún/a de lxs co-investigadores/as, ni con la Universidad de Valparaíso.

Consentimiento, Derecho a Recibir una Copia

El/la estudiante está aceptando o no en participar voluntariamente en este estudio. Su firma al final de este documento certifica que ha tomado la decisión de participar en la investigación después de haber leído y comprendido los puntos mencionados anteriormente. Se entregará una copia de este documento de consentimiento para su uso y archive personal.

Firma del Participante

Fecha

Nombres de lxs Co-Investigadores

Macarena Guerrero

Gabriel Rivero

Andrés Salvo

Pilar Varas

Danitza Vera

Nombre Profesora Guía

Andrea Flanagan-Bórquez