

Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo

High School to College Transition Experiences of Students Admitted in a Chilean Traditional University (CRUCH) through Inclusive Special Admission

Gonzalo Gallardo, Amaya Lorca, Daniela Morrás y Martín Vergara

Observatorio de Juventud Universitaria, Dirección de Asuntos Estudiantiles,
Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

En base a un diseño cualitativo de investigación, el presente estudio aspiró a reconstruir, desde la perspectiva de los propios estudiantes, la experiencia de transición de la secundaria a la universidad de jóvenes admitidos a través del programa de admisión especial Talento+Inclusión en la Pontificia Universidad Católica de Chile, institución tradicional del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). El punto de vista de los jóvenes universitarios, actores centrales de todo proceso de aprendizaje, permite acceder a información significativa que aporta a la mejora continua de programas de acompañamiento ofrecidos a los nuevos estudiantes en su ingreso a la educación superior. Se ofrece una síntesis de los principales resultados del estudio, describiendo la trayectoria de ingreso referida por los entrevistados y sus características centrales, así como las dificultades y los desafíos enfrentados por los estudiantes en su primer año, facilitadores de inserción y proyecciones a futuro. Se observan y describen diferencias entre culturas académicas identificadas en los relatos de los estudiantes y el impacto de estas en términos de inclusión, promoción del aprendizaje y sentido de pertenencia de los alumnos con su universidad.

Palabras clave: transición a la universidad, inclusión y educación superior, identidad, diversidad, acción afirmativa

Correspondencia a:

Gonzalo Gallardo

Observatorio de Juventud Universitaria, Dirección de Asuntos Estudiantiles
Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile

Correo electrónico: gngallar@uc.cl

El presente estudio fue financiado con fondos del Observatorio de la Juventud Universitaria, de la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Agradecemos la confianza de los estudiantes que ofrecieron generosamente su tiempo, relatos y experiencias al equipo de investigación. Agradecemos a las encargadas del programa T+I de las carreras participantes, quienes nos ayudaron a contactar a los estudiantes. Nuestros agradecimientos al personal de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, por su apoyo constante, sus comentarios al manuscrito y su permanente buena disposición.

© 2014 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.10

Abstract

Based on a qualitative research design, this study aimed to reconstruct the transition experience from high school to university of a group of young university students from their own perspective. They were accepted through Talent+Inclusion, a special admission program at the Pontificia Universidad Católica de Chile, a traditional institution belonging to the Council of Rectors of Chilean Universities (CRUCH). The perspective of young students, who are key players in the whole learning process, may provide relevant information to the continuous improvement of support programs offered to freshmen when entering higher education. The main findings were summarized, describing the interviewees' entry trajectory and its principal characteristics, challenges, and difficulties faced by students in their first year, as well as the enablers and projections about future. Differences among academic cultures, identified in students' narratives, were observed and described, and their impact on inclusion, promotion of learning, and students' sense of belonging to the university were discussed.

Keywords: transition to college, inclusion and higher education, identity, diversity, affirmative action

La cobertura de la educación superior en Chile ha aumentado de forma sostenida en los últimos 25 años (Mineduc, 2013). La masificación del sistema ha permitido el ingreso de estudiantes diversos, tanto en edad, género, origen social, trayectoria escolar y expectativas (Aequalis, 2011). Sin embargo, en Chile como en Iberoamérica, la continuidad de estudios superiores no se distribuye en forma igualitaria (ONU, 2008), observándose una «continua desigualdad en las tasas de acceso a la universidad y retención, y una segmentación de clase según las universidades de destino de los estudiantes» (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012, p. 62).

Buscando enfrentar la segmentación del sistema y crecer en inclusión y diversidad, distintas universidades, incluyendo las más selectivas¹, han incorporado vías de acceso para grupos tradicionalmente excluidos. Estas vías pueden ser comprendidas como acciones afirmativas que buscan «compensar o remediar los efectos concretos de la falta de oportunidades del sistema educativo» (Reynaga, 2011, p. 153). Ejemplos de esto son los programas propedéuticos, cupos de equidad o vacantes para estudiantes con *talento académico*.

En perspectiva de inclusión, la apertura social desafía a las universidades a educar en diversidad, distinguiendo obstáculos para el acceso, progreso y egreso de los nuevos estudiantes (Unesco, 1998, 2009). Al constatar diferencias en continuidad y egreso de los estudiantes en Chile, resulta evidente el desafío: «los jóvenes que vienen de familias más pobres o escuelas municipales, o ambos, tienen muchas más probabilidades de abandonar sus estudios, y aún menos probabilidades que otros de completar los cursos universitarios y graduarse dentro del tiempo esperado» (OCDE, 2009, pp. 98-99).

No es posible considerar el abandono y rezago académico como responsabilidad exclusiva de los estudiantes. El desafío de acoger y brindar oportunidades justas corresponde a las universidades. Estas son responsables de «la provisión de recursos adecuados para que el alumno alcance los aprendizajes esperados, proceso que incluye también políticas compensatorias» (Donoso y Cancino, 2007, p. 209), e incluso indemnizatorias, por los efectos de un sistema escolar que ofrece credenciales sin asegurar aprendizajes necesarios (Baquero, 2009). El punto no es diferenciar la enseñanza para unos y otros, sino diseñar una docencia y vida universitaria para la diversidad.

Esperando aportar a la discusión nacional sobre políticas universitarias inclusivas y a la mejora continua de estrategias de acogida, como objetivo general de esta investigación resultó relevante reconstruir, desde la perspectiva de los propios alumnos, la experiencia de ingreso de estudiantes admitidos por una vía de admisión inclusiva en una universidad de carácter selectivo del Consejo de Rectores de Chile (CRUCH). En particular, este estudio se focalizó en la experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes llegados a la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) a través de cupos Talento+Inclusión (T+I).

¹ Siguiendo a Torres y Zenteno (2011), se entiende por universidades selectivas a «las instituciones cuyos estudiantes matriculados en primer año tengan un promedio PSU igual o superior a 550 puntos» (p. 21).

Se definió además, como objetivos específicos, describir: períodos del proceso de ingreso a la educación superior identificados por los participantes, sus expectativas académicas antes y después del ingreso, sus relaciones con profesores y compañeros, las dificultades enfrentadas y los recursos reconocidos y utilizados para afrontarlas.

A continuación, se describirán características del programa de inclusión UC, para luego ofrecer antecedentes y marcos que orientaron el estudio.

Antecedentes y marco teórico

Programa de inclusión UC

El programa contiene vías de admisión, financiamiento, nivelación académica y acompañamiento, y fue creado para garantizar acceso y retención de alumnos que ven limitado su ingreso a esta universidad. T+I comienza en 2011 como parte del Programa de Inclusión y contempla vacantes para egresados de establecimientos municipales o particulares subvencionados que cumplan, entre otros requisitos, con provenir de alguno de los primeros cuatro quintiles, y estar en el 10% del ranking de su generación. Por esta vía, en 2013 ingresaron 188 alumnos distribuidos en las 17 carreras que implementan este programa.

Trayectorias académicas desde un enfoque relacional

Para explicar el rendimiento y permanencia de un estudiante en la universidad, es vital orientar las discusiones hacia miradas relacionales (Gallardo y Moretti, 2013). Esto implica comprender que, si bien es en el estudiante donde se verifican los resultados de un proceso de aprendizaje, «esto no equivale a considerar que el aprendizaje, como el desarrollo, es un proceso que se puede explicar de modo autosuficiente por procesos internos del individuo» (Baquero, 2008, pp. 25-26). El ajuste de un alumno con una institución se constituiría en la relación histórica y contingente entre su trayectoria de aprendizaje y la cultura de la universidad de llegada, expresada a través de sus discursos y prácticas (Carlino, 2005; Zittoun, 2008).

En esta línea, si bien se ha documentado que el ingreso a la universidad resulta ser un período de cambios desafiantes para todos los nuevos estudiantes (Pascarella & Terenzini, 1991; Soares, Almeida, Diniz y Guisande, 2006), vale la pena considerar el origen social como un elemento particularmente influyente en el ajuste (Bourdieu y Passeron, 2003; Bourgeois, 2009). En este sentido, el ingreso a la universidad de estudiantes no tradicionales resultaría particularmente complejo, debiendo ellos negociar un delicado equilibrio entre su mundo previo y su nuevo mundo social (Lehmann, 2014).

Un concepto útil para comprender el proceso de ajuste a la universidad es el de *habitus*, acuñado por Bourdieu, entendido como «el sistema de disposiciones durables y transportables que funciona como la inclinación o propensión a actuar de un modo particular y a exhibir formas particulares de juicio» (Gayo, Teitelboim y Méndez, 2009, p. 45). Para aquellos estudiantes provenientes de contextos distantes del mundo universitario, este se presentaría como un espacio discontinuo, de tensión y desafío (Bourgeois, 2000; Fukushi, 2013; Lehmann, 2014; Zimmerman, Di Benedetto y Diment, 2008). Metafóricamente, quienes encontrarían una prolongación coherente del propio contexto cultural de clase en el mundo universitario serían rápidamente «peces en el agua» en el nuevo ambiente, a diferencia de quienes, enfrentando la distancia entre el propio origen y el mundo universitario, percibirían el «peso del agua», definido por los modos culturales dominantes del nuevo contexto (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Proceso de transición a la universidad

El período posterior a todo quiebre o punto de inflexión experimentado en una vida es comprendido como una transición vital (Bronfenbrenner, 1987; Zittoun, 2007, 2008, 2009). Quien experimenta una transición vital inicia un período de cambios activos, orientados al ajuste entre su vida y su nuevo ambiente, su nuevo rol, o ambos. En este sentido, las transiciones son oportunidades de desarrollo, posibilitan adquirir nuevas comprensiones y elaborar redefiniciones personales (Zittoun, 2004).

El paso de la secundaria a la universidad puede comprenderse como una transición que modifica el ambiente y el rol social del estudiante, demandando la activación de recursos cognitivos, motivacionales y psicosociales, imbricados de manera indisociable en todo proceso de aprendizaje (Bourgeois, 2009). Esta transición culminaría al segundo año, al confirmarse la continuidad del estudiante en su carrera (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004).

La integración plena del estudiante en la universidad, tanto social como académica, indicaría una transición satisfactoria (Hu & Kuh, 2000). A nivel social, la integración implicaría la generación de lazos en la institución, sentirse *parte de*, encontrar cabida para *ser uno mismo* y cambiar al mismo tiempo. Académicamente, la integración implicaría percibir que se tienen competencias para rendir, aprobar y permanecer (Clark, 2005; Coromina, 2001).

Indicadores de dificultad en la transición serían la reprobación, el abandono de los estudios o la constatación de incongruencia entre lo recibido y aquello a lo que el estudiante aspira. La percepción de ineficacia de estrategias de estudio previas tensionaría el proceso (Zimmerman et al., 2008). En el ámbito social, la sensación de no pertenencia a la institución o al grupo de pares daría cuenta de una transición problemática para el estudiante (Ezcurra, 2005; Roberts & Rosenwald, 2013).

Al concluir la transición satisfactoriamente, afirmándose la continuidad del nuevo alumno en la institución, su identidad se transforma, integrando el pasado, abriéndose al contexto de desarrollo en el presente y delineando futuros posibles (Arnett & Tanner, 2006; McLean & Pasupathi, 2012; Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008). La identidad en transformación del estudiante se producirá en base a las narrativas disponibles en contexto (Crahay, 2002; Gallardo, 2012).

Metodología

Considerando los objetivos propuestos y la naturaleza relacional y dinámica de los procesos de transición en observación, se optó por un diseño cualitativo de investigación (Cornejo, 2006; Creswell, 2007; Flick, 2004), priorizando la profundidad y particularidad en el acceso a testimonios de estudiantes. Se ha visto que un modo privilegiado de conocer vivencias de cambio subjetivo ha sido el análisis de transiciones vitales mediante relatos (Zittoun, 2009). La investigación cualitativa ha permitido iluminar la complejidad psicológica de trayectorias de estudiantes universitarios no tradicionales, frecuentemente invisibilizadas (Roberts & Rosenwald, 2013).

En función de lo anterior, se desarrollaron dos estrategias de recogida de datos ligadas directamente a los estudiantes: entrevistas grupales y un cuestionario autoadministrado, ambas realizadas en diciembre de 2013.

Se desarrollaron cuatro entrevistas grupales con 12 estudiantes de ingreso 2012 y 2013 admitidos vía T+I, pertenecientes a carreras que en 2013 ya habían incorporado el programa (Ingeniería Civil, Derecho, Ingeniería Comercial, College en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales y Matemáticas). Las entrevistas grupales ofrecen como principal ventaja ser «ricas en datos, que estimulan a los que responden y los apoyan en el recuerdo» (Flick, 2004, p. 127). Cada entrevista se extendió por aproximadamente una hora y siguió similar pauta semiestructurada. Todas las entrevistas fueron grabadas. Se ofreció a los participantes una carta de consentimiento informado, el cual comprometió confidencialidad y anonimato en sus respuestas. Se envió además un cuestionario online a estudiantes de ingreso T+I 2011, 2012 y 2013, respondido por 49 alumnos, con preguntas de alternativas y abiertas.

Antes del contacto con los estudiantes, en función de perfeccionar las pautas de entrevista y conocer el programa, se entrevistó a las responsables de T+I en cada carrera y a nivel central, y a un estudiante excoordinador de tutores pares en pregrado.

En este documento se hará referencia a los resultados obtenidos del análisis de entrevistas grupales a estudiantes, realizado en conjunto con preguntas abiertas del cuestionario según procedimientos de la *grounded theory* (Strauss y Corvin, 2002). En el análisis se utilizó además la herramienta del *relato gráfico*², que permitió expresar esquemáticamente el relato de ingreso a la universidad.

² Propuesta adaptada desde el escritor Kurt Vonnegut por Gallardo (2012).

Como criterio de rigor para el análisis se utilizó la triangulación entre investigadores (Pedersen, 1992), discutiendo en equipo la codificación de los textos y la organización de las categorías resultantes, así como su descripción y organización en modelos comprensivos.

Con el objetivo de velar por la confidencialidad de los entrevistados, dado que resultan reconocibles en sus carreras (por ser primeras generaciones admitidas vía T+I), se ofrecerán resultados globales reconocidos transversalmente. En función de esto, en caso de incorporar citas textuales, no se indicará la carrera.

Resultados

Períodos del proceso de transición a la universidad

Los testimonios de los participantes refirieron cuatro períodos distintivos en su proceso de transición:

1. Selección desde la institución
2. Período de inducción
3. Período de extrañeza
4. Período de evaluación y continuidad

Utilizando la herramienta del *relato gráfico*, estos períodos pueden ser representados como sigue (considerando el eje Y como la representación del bienestar del protagonista de la historia y el eje X como el paso del tiempo desde el inicio hasta el final del relato).

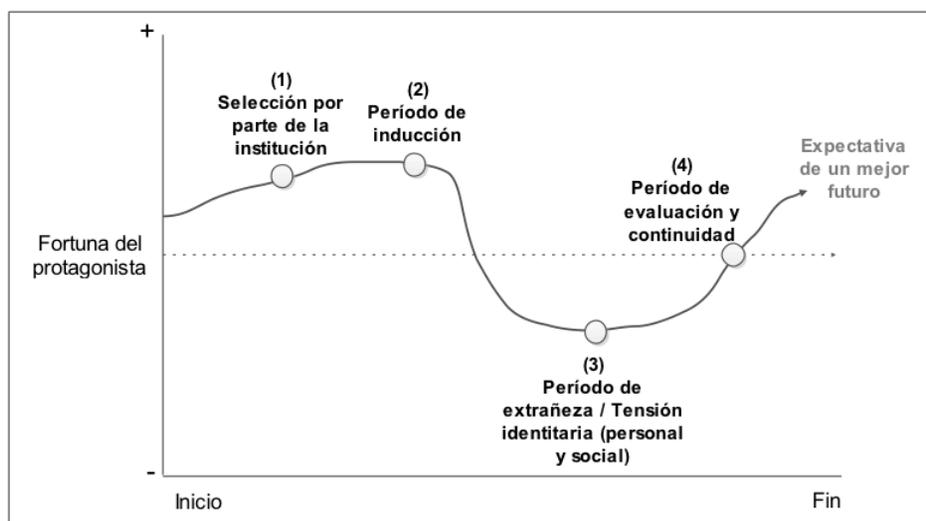


Figura 1. Relato de ingreso de los estudiantes vía admisión T+I.

A continuación, se presentan las características principales de cada uno de los períodos identificados:

1. Selección por parte de la institución: los estudiantes describieron este momento como uno de particular alegría y aumento de expectativas de desarrollo futuro, dada la posibilidad de acceder a una institución a la cual, tanto los estudiantes como sus familias, no consideraban dentro de sus proyecciones educativas.

En este período previo al ingreso, los estudiantes señalaron haber sostenido diversas expectativas respecto a sus futuros compañeros universitarios. Algunas tenían relación con el origen social de sus compañeros: mientras algunos esperaban encontrarse con pares diversos, otros esperaban encontrarse con estudiantes homogéneos entre sí, en sus palabras, con compañeros «en su mayoría de clase socioeconómica alta», «cuicos», «que no salen de su comuna», «de familia de clase alta y de colegios particulares».

La expectativa de encontrar pares mayoritariamente ligados a un origen social alto, en algunos casos, implicó la percepción previa al ingreso de posibles dificultades de integración, a juicio de los entrevistados: «Pensé que me costaría acostumbrarme o incluirme» (estudiante admisión T+I 2013).

Otros estudiantes sostenían expectativas de integración con sus compañeros no influida por diferencias de origen social: «[Esperaba encontrarme con pares] amigables y simpáticos. Personas con las cuales podría relacionarme fácilmente, sin importar clase social o sexo» (estudiante admisión T+I 2013).

2. Período de inducción: durante el mes de enero, algunas carreras desarrollaron procesos de inducción dirigidos preferentemente a estudiantes ingresados por vía T+I. Estas acciones incluyeron tutorías, visitas al campus y nivelación académica. Los entrevistados valoraron su participación en períodos de inducción antes de iniciar su primer semestre (instancias denominadas *escuelas de verano*, *summer camp* o *campamentos de verano*, dependiendo de cada carrera).

Para los estudiantes, la inducción en enero constituyó un período altamente valorado en su transición, pues al tiempo que les permitió conocer la institución y compañeros ingresados por similar vía, hacer amigos y formar grupos de estudio, les dio también la posibilidad de acceder a nivelación académica y anticipar dificultades.

Respecto de la nivelación académica recibida, los estudiantes de algunas carreras notaron que lo ofrecido les habría servido de referencia para enfrentar las primeras clases; sin embargo, el avance del semestre habría hecho evidentes sus límites personales, derivados, a su parecer, de debilidades en la formación previa. Para ellos, de no existir las experiencias de inducción, la vivencia de brecha en términos académicos habría sido mayor, el inicio sin nivelación «habría sido aún peor; un caos» (estudiante admisión T+I 2013).

Un importante beneficio de la inducción, reportado por los estudiantes, sería la conformación de un grupo de pares previo al ingreso, constituido por estudiantes que ingresaron vía T+I. Esto reduciría la preocupación por la integración social en la universidad. Muchos se refirieron al grupo generado como «una familia» (estudiante admisión T+I 2013).

Además, los estudiantes relataron haber recibido narrativas de miembros de la institución sobre su progreso futuro, discursos que les habrían ayudado a anticipar su primer año universitario y saber que «en un principio les costaría», no obstante «por algo» habían sido seleccionados y pronto serían «indistinguibles» en lo académico con sus compañeros.

Este período es recordado por los estudiantes como particularmente intenso y motivador, de mucha alegría y entusiasmo.

3. Período de extrañeza: independientemente de la carrera, y más allá de la alegría del ingreso, el primer semestre universitario (y en algunos casos el primer año) emergió como un período de extrañeza, complejo y desafiante en los testimonios recibidos. La extrañeza se entiende aquí como la sensación de no encajar con el nuevo ambiente, incrementada por la ineficacia constatada de estrategias antes efectivas para la integración social y el desempeño académico.

Promovería la sensación de extrañeza entre los entrevistados el comparar lo demandante de sus procesos de transición con la vivencia de algunos pares que, a juicio de los entrevistados, vivirían este período con menos presión y exigencia. También aportaría a esta sensación comparar cuán acogidos, destacados y bien recibidos se habrían sentido en el verano, con el anonimato de los primeros días de clase «en la universidad de verdad» (estudiante admisión T+I 2013).

Conocer compañeros cerrados al encuentro también habría aportado a la extrañeza:

Los alumnos del programa [T+I] entramos solos, no tenemos conocidos, familiares ni tampoco amigos aquí. Por otro lado, las personas que entran por admisión ordinaria no entran solos, sino que con muchos de sus amigos. Eso mismo genera que ellos se cierren como grupo (estudiante admisión T+I 2013).

Al describir las relaciones con compañeros, generalmente los entrevistados distinguieron entre pares de T+I y los «otros compañeros», de admisión regular. Las bienvenidas en enero habrían facilitado la generación de grupos cohesionados de estudiantes de admisión T+I en cada carrera. Desde estos grupos base, los estudiantes describieron abrirse a la relación con otros compañeros, entre los cuales distinguieron dos perfiles, unos caracterizados por ser acogedores y otros más bien cerrados a la diversidad, de quienes percibieron una «tendencia a quedarse en lo cómodo, en lo conocido» (estudiante admisión T+I 2013). De los compañeros descritos como acogedores, los estudiantes destacaron características como la apertura a conocer gente nueva y el interés por hablar de temas más allá de lo académico.

A juicio de los entrevistados, la generación de buenas relaciones con los compañeros de la carrera, sean ligados al programa T+I o de admisión regular, promovería un buen proceso de inserción en la universidad y el fortalecimiento del estudiante en lo social y académico.

En el plano académico, las primeras «notas rojas» en su vida como estudiantes (bajo 4,0) y las dificultades para explicar su rendimiento en el hogar —dado su pasado de éxito escolar— tensionarían el proceso de transición. Una entrevistada describió esta etapa como «un proceso de caer», difícil de asumir y compartir con familiares, para quienes siempre fue «la matea» (estudiante admisión T+I 2013).

Para los entrevistados, la presencia de apoyos institucionales habría sido clave para sobrellevar tensiones experimentadas. En general, la complejidad de este período habría sido matizada por el entusiasmo y apoyo recibido desde docentes y funcionarios de trato directo. También se mencionaron servicios de soporte institucional como el CÀRA³, por ejemplo, así como acciones desarrolladas por los Centros de Estudiantes y tutores pares.

Los apoyos específicos ligados al programa T+I, como tutorías de pares y profesores y encuentros con encargadas del programa, fueron interpretados por los entrevistados como ventajas frente a sus pares, especialmente de aquellos compañeros que, a su juicio, serían similares a ellos (por origen social y acceso a beneficios socioeconómicos), quienes no recibirían la misma batería de apoyo institucional ni tendrían el mismo manejo de información que a ellos les habría permitido «sacarle el jugo a todo» (estudiante admisión T+I 2013).

El rol de los académicos resultó, desde los testimonios recogidos, fundamental en este período. Su influencia podría tanto facilitar como obstaculizar la integración: sus intervenciones poseerían fuerza suficiente para convocar y convencer al nuevo estudiante de sus capacidades y cabida en la institución, como también el potencial de alejarlo del aprendizaje, acrecentando la sensación de extrañeza.

La construcción de una buena relación profesor-alumno con algunos docentes habría favorecido, a juicio de los estudiantes, su interés por aprender y la confianza en sí mismos. El rol de los ayudantes también resultó clave en este período, siendo descritos en términos polares por los entrevistados: habría ayudantes conscientes de la diferencia, capaces de aclarar los aspectos más complejos, y otros más bien orientados a avanzar rápido y pasar la materia, sin considerar las brechas existentes entre los alumnos.

Por otro lado, los estudiantes entrevistados describieron distintas estrategias utilizadas para afrontar tensiones durante su primer año. Algunas de estas fueron activar recursos de apoyo académico, apelar a fortalezas propias (típicamente se mencionó el esfuerzo y la perseverancia individual) y conformar activamente redes sociales, participando en instancias académicas, políticas, deportivas o culturales.

Para algunos participantes, la iniciativa por integrarse socialmente debía ser impulsada por ellos: «hay que dejar los prejuicios atrás, porque si no te quedai solo». Por el contrario, otros entrevistados declararon optar por participar de forma periférica en sus carreras como estrategia para enfrentar la extrañeza inicial y dificultades académicas, concentrando toda su energía únicamente en ir a clases y acceder a la biblioteca para pasar el tiempo, sin acudir a eventos. Lo importante sería estar en la universidad y persistir, más que la interacción con los pares.

³ Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y Exploración Vocacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

4. Período de evaluación y continuidad: al finalizar su primer año universitario, los entrevistados indicaron percibirse distintos a como fueron al ingresar, experimentando, en sus palabras, «un cambio en 180 grados» en sus vidas —y la de sus familias—. Ahora, a diferencia de sus primeros meses, podrían mirar con satisfacción la superación de muchas tensiones iniciales.

A juicio de los estudiantes, al recorrer al menos un año en la institución, tendrían la capacidad de distinguir de manera más fina las relaciones sociales en la universidad, abriéndose poco a poco al contacto con pares distintos (igual situación ocurriría, a su parecer, desde la perspectiva de sus «otros compañeros» hacia ellos), disminuyendo los prejuicios iniciales, identificando matices dentro de un grupo percibido inicialmente como homogéneo.

La vivencia general de haber superado el primer año académico —con ramos reprobados o no, con mayores o menores tensiones en el proceso— se podría expresar con la frase «ya la hice», utilizada por algunos estudiantes en el sentido de *prueba superada*, a la espera de nuevos desafíos y con mejores herramientas que al llegar.

En términos evaluativos, lo mejor que el paso por la UC habría dejado en los estudiantes, a su parecer, se encontraría en la experiencia de superación y la generación de nuevas redes de amistad, principalmente con pares del programa T+I y otros compañeros:

En general son varias cosas, ya que uno aprende a descubrir otro mundo. Lo mejor puede ser el conocimiento y toda la materia aprendida en los cursos, porque es algo que vas aplicando en el día a día. Y también las relaciones que se generan con los compañeros [de T+I] que se convierten en tus amigos, como una segunda familia (estudiante admisión T+I 2013).

“[El primer año] me enseñó que todo se puede lograr con esfuerzo y no valemos por lo que tenemos, sino por lo que somos. Si quiero algo tengo que luchar por ello” (estudiante admisión T+I 2013).

Por último, los estudiantes entrevistados asumieron, en general, el deber de facilitar la transición de futuros compañeros llegados a la universidad por vía T+I.

Diferencias en culturas académicas descritas por los estudiantes

En base a los testimonios recibidos se identificaron atributos valorados en cada carrera, aspectos descritos por los entrevistados que, en el plano social o académico, promoverían integración en la universidad, o la sensación de extrañeza descrita anteriormente.

Entre los atributos de estatus percibidos por los estudiantes en su ingreso a la institución, identificados en sus discursos, se distinguieron aspectos *controlables* por los estudiantes, es decir adquiribles con inversión de tiempo y esfuerzo y/o con la inversión de recursos económicos; y aspectos *incontrolables*, descritos como imposibles de adquirir o bien inmodificables, pues formarían parte del pasado social y familiar de los estudiantes. Analíticamente, estos aspectos fueron categorizados por los investigadores del siguiente modo⁴:

Tabla 1

Categorías de marcadores de estatus controlables e incontrolables en carreras de llegada, construidas a partir de los testimonios de los estudiantes

A. Marcadores de estatus controlables	B. Marcadores de estatus incontrolables
En el plano social: <i>cultura del consumo</i>	En el plano social: <i>cultura colonial</i>
En el plano académico: <i>cultura moderna</i>	En el plano académico: <i>cultura de la herencia escolar</i>

⁴ Las categorías *colonial*, *de consumo*, *de herencia escolar* y *moderna* son etiquetas que el equipo definió para describir lo relatado por los estudiantes al denotar aspectos que ofrecerían, a su juicio, un mayor estatus en su carrera de llegada. Son, en rigor, construcciones de los investigadores (Barbier, Bourgeois, De Villers, & Kaddouri, 2006).

La cultura «abarca el conjunto de los *procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social*⁵» (García Canclini, 2004, p. 34). Las relaciones de significación presentes en un contexto dado organizan la vida social. El significado en contexto de provenir de uno u otro tipo de colegio, por ejemplo, y de utilizar dicho atributo para definirse en el marco de una relación no es meramente una descripción de posición social, sino de la valoración que uno u otro origen posee en el contexto. La cultura de un contexto específico organiza con un sentido particular las diferencias sociales portadas por sujetos individuales. Lo que se presenta aquí es la interpretación de lo descrito por los estudiantes como valorado en sus carreras de llegada.

Marcadores de estatus controlables por los estudiantes entrevistados.

- En el plano social, *cultura del consumo*: se percibió en testimonios de estudiantes la presencia de culturas *del consumo*, donde aquello que ofrecería estatus en lo social podría adquirirse a un alto precio. Ropa, medios de transporte utilizados para llegar al campus o patrones de consumo (vacaciones, fiestas) ofrecerían un mayor estatus a unos por sobre otros y serían elementos de distinción.

El encuentro con este tipo de cultura generaría, a juicio de los estudiantes, dos efectos particulares. Por un lado, promovería distancia entre ellos y sus pares de mayores recursos, dada la dificultad (o rechazo) de igualarse en términos de consumo. Por otro lado, promovería —en algunos— expectativas de consumo impensadas hasta entonces: «(...) ahora espero tener cosas que ni siquiera mis papás tienen y no se me habría ocurrido tener antes, como un auto».

- En el plano académico, *cultura moderna*: por culturas *modernas* se entiende aquí a los contextos donde, desde el discurso y las prácticas de miembros de la institución (principalmente académicos y pares), se transmitiría a todos los estudiantes la posibilidad de ser parte de la carrera y surgir en ella, dependiendo esto del esfuerzo y persistencia de cada estudiante.

Donde primaría este tipo de cultura académica, lo que los entrevistados percibieron como signos de estatus fueron aspectos ligados al desarrollo de una suerte de *oficio de estudiante universitario*: realizar ayudantías, investigar con académicos, sumarse a equipos de trabajo en desarrollo o sacarse buenas notas. Construir el propio camino académico estaría en las manos de cada estudiante, sobre la base del trabajo y esfuerzo individual, justamente aquellos atributos que, a juicio de los entrevistados, les habrían permitido llegar a la universidad.

Marcadores de estatus incontrolables por los estudiantes entrevistados.

- En el plano social, *cultura colonial*: el adjetivo *colonial* se utilizó para dar cuenta de contextos donde se percibió una mayor valoración de los lazos de filiación y origen social como reguladores de las relaciones entre los miembros, siendo aspectos inmodificables los que ofrecerían un mayor estatus en contexto, como portar un apellido determinado, contar con redes familiares y sociales previas en la universidad o poseer contactos en el futuro mundo laboral. Este tipo de atributos serían inmodificables.

Una cultura académica *colonial* sería un contexto donde, más allá de los discursos de inclusión recibidos, se percibiría el peso de la tradición, las redes familiares y los contactos sociales como medios de acceso a puestos de distinción en la carrera. Las posiciones y oportunidades de los estudiantes se definirían por aspectos distintos al desempeño, o más allá de este.

- En el plano académico, *cultura de la herencia escolar*: en este ámbito, lo que se percibiría valorado, según algunos entrevistados, serían aspectos ligados a la herencia recibida desde la educación escolar. La presencia de conocimientos previos ligados al contenido de la carrera, el dominio del idioma inglés o la relevancia dada en la carrera al puntaje PSU darían cuenta de la valoración de aspectos ligados al pasado escolar de los estudiantes, imposible de cambiar.

⁵ En itálica en el original.

Este tipo de aspectos saldría a la luz en la experiencia de brechas académicas con los pares. En general, en el contraste con sus compañeros de admisión regular, los entrevistados perciben que aquellos cuentan con mayores conocimientos y habilidades, más facilidad para aprender cosas nuevas y distintas formas de enfrentar situaciones de estrés. En ciertos casos, precisaron que esta ventaja se percibía en asignaturas particulares ligadas a conocimientos en ciencias o matemáticas, por ejemplo.

A la brecha percibida con los pares, referida más arriba, se sumaría el hecho de que en algunas carreras, a juicio de los entrevistados, los docentes omitirían estas diferencias de entrada, demandando y valorando el conocimiento y uso del inglés, por ejemplo, situación desventajosa para ellos.

Por otra parte, la vía de ingreso a la UC resultó ser también un aspecto inmodificable. La vía de admisión operaría como una etiqueta de señalamiento hacia el estudiante de admisión especial («los talentos»). Además, en algunos casos, el ingreso por admisión regular tendría mayor estatus que el acceso por T+I.

Una cultura académica donde, a juicio de los estudiantes, aquello que ofrece estatus y valoración interna son aspectos incontrolables o de difícil adquisición por su parte, sea en el plano social o académico, no lograría generar una propuesta de inclusión amplia. Esta situación se percibió en contextos donde los estudiantes describieron características que en el análisis se denominaron *coloniales, del consumo y de la herencia escolar*. Justamente aquello de lo que los estudiantes carecerían (redes sociales previas en la universidad, capacidad alta de consumo) sería aquello que les brindaría una mejor posición simbólica —y concreta— en la carrera y, por lo mismo, resultaría evidente su ausencia durante el ingreso.

Por el contrario, siempre considerando la perspectiva de los estudiantes, allí donde predominaría una cultura *moderna* respecto de los atributos valorados, habría espacio para la inclusión, pues se generaría una sensación de igualdad de oportunidades para integrarse y progresar en la carrera; lo valorado sería justamente aquello que habría favorecido la selección de los estudiantes por la universidad: esfuerzo, perseverancia y trabajo individual. El discurso del mérito como explicación del logro predominaría en estos contextos y se enlazaría fácilmente con el sostenido por los propios estudiantes para explicar su presencia exclusiva en la institución, su privilegio frente a compañeros de colegio no seleccionados. Ahora bien, a juicio de los entrevistados, sus virtudes personales en la UC serían actitudes como el esfuerzo y la perseverancia, y no competencias académicas específicas o talentos innatos. Las diferencias con los compañeros universitarios se explicarían por privilegios sociales distribuidos inequitativamente, y no por genio o carisma.

Las culturas académicas descritas anteriormente podrían operar de forma simultánea en cada carrera, no obstante el predominio de unos discursos por sobre otros.

Discusión

En línea con la evidencia anteriormente ofrecida, esta investigación describe cómo la experiencia de ingreso a la universidad comporta grandes tensiones a estudiantes provenientes de contextos «no tradicionales» (Bourdieu y Passeron, 2003; Carlino, 2005; Ezcurra, 2005; Lehmann, 2014; Roberts & Rosenwald, 2013; Zimmerman et al., 2008). Aquí, en mayor o menor medida, lo que se percibió tensionado en los estudiantes fue su identidad social (¿cuán valorado es mi origen aquí?), su identidad personal (¿quién soy yo?, ¿quién soy yo aquí?, ¿quién seré al salir?) y la elaboración de un sentido de pertenencia a la institución (Bourgeois, 2000).

Si bien estas tensiones, como se observó, pueden ser atenuadas por sistemas de apoyo y acompañamiento, por la oferta institucional de recursos simbólicos útiles a la transición (narrativas del proceso o testimonios de integración, por ejemplo) (Zittoun, 2007) o por el encuentro positivo con pares, funcionarios y académicos (Dixon, Robinson, & Arredondo, 2006), la cultura académica específica de cada carrera, expresada en discursos y prácticas cotidianas de sus miembros, tendría incidencia en la sensación de extrañeza entre la trayectoria social de los estudiantes y el nuevo contexto de formación (Carlino, 2005; Zittoun, 2008).

Si lo valorado implícitamente en la carrera son las redes previas y los contactos sociales, resulta difícil para un estudiante que carece de esos atributos incorporarse en igualdad de condiciones. Si, en cambio, lo que se valora es el rendimiento académico demostrado en la carrera, entonces existe al menos una oportunidad apropiable de inclusión y participación en la institución, integración por la cual los estudiantes manifestaron interés, dada la posibilidad única que el acceso a la educación superior representaría para ellos en términos de movilidad social.

Aquello que se ha descrito en este estudio como «culturas académicas» puede leerse como el *habitus* de cada carrera. Este sistema operaría como un «esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás» (Gutiérrez, 2010, p. 15). Cada unidad académica, a lo largo de su historia, ha generado formas naturalizadas de relación entre sus miembros. Siguiendo la metáfora, es respecto al encuentro con estas disposiciones naturalizadas en cada carrera, transparentes y cotidianas para sus miembros, que los estudiantes percibirían el «peso del agua» en su ingreso (Bourdieu y Wacquant, 2005).

El efecto descrito de extrañeza y tensión, ligado al movimiento social ascendente de estudiantes no tradicionales, ha sido indagado en otros contextos. En Europa, por ejemplo, al ingresar a una carrera como medicina:

Un estudiante de clase trabajadora [...] se ve confrontado con nuevos conocimientos y habilidades, pero también con un nuevo mundo social, cultura y lenguajes, nuevos *“habitus”* (en el sentido propio utilizado por Bourdieu), un nuevo escenario de relaciones sociales, el cual puede, con mayor o menor profundidad, poner en cuestión tanto su identidad social como su actual identidad (Bourgeois, 2000, p. 166, t.d.a.).

Los testimonios ofrecidos por los estudiantes, que han permitido describir las categorías de culturas académicas *coloniales*, *de herencia escolar*, *moderna* o *de consumo* iluminan puntos ciegos de cada carrera, donde se han naturalizado ciertas formas de hacer y decir, discursos y prácticas que conformarán la identidad de sus miembros, formas que resultan invisibles para un nativo dentro de la cultura dominante, pero no así para los nuevos miembros (Carlino, 2005).

El punto de vista de los estudiantes entrevistados ofrece, en este sentido, un espejo particular desde donde observar las prácticas y discursos institucionales. En este sentido, resulta interesante observar en perspectiva los tipos de culturas descritos en este estudio, considerando su mayor o menor aporte a la construcción de una comunidad inclusiva, capaz de ofrecer sentido de pertenencia con la universidad a los nuevos estudiantes, así como de ofrecer oportunidades de aprendizaje justas para todos:

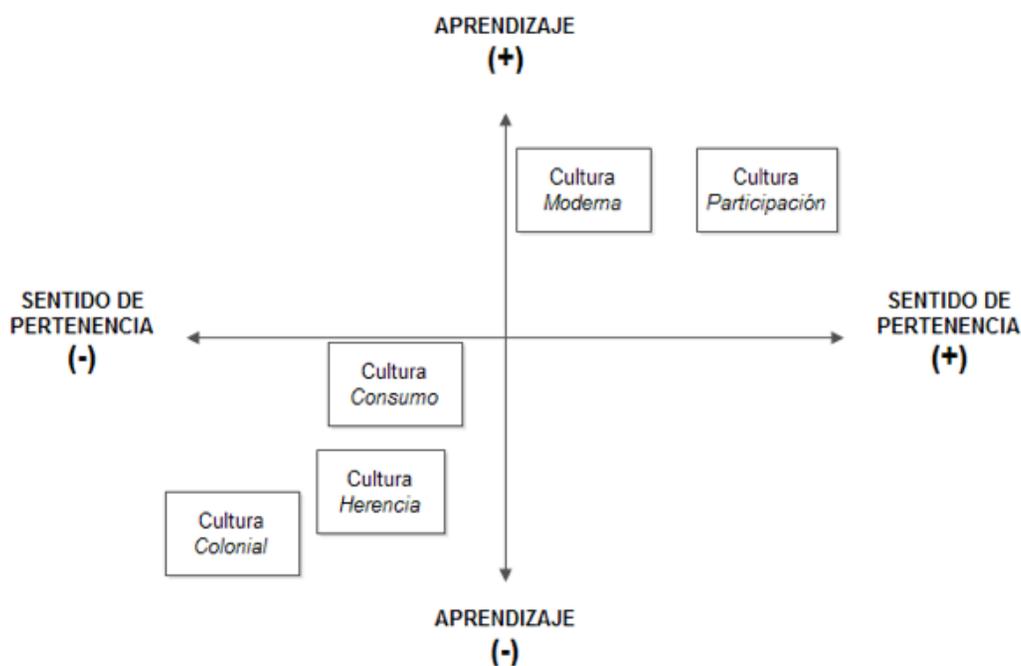


Figura 2. Cultura académica y relación con el aprendizaje y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Como se grafica en la Figura 2, entre las culturas identificadas, solo la llamada *moderna* promovería una sensación de igualdad de oportunidades para todos los miembros de la carrera, favoreciendo en este sentido la inclusión. Aun así, esta cultura no promovería necesariamente un sentido de pertenencia fuerte con la institución y sus miembros, ni de cohesión interna, siendo el mérito una explicación individual del rendimiento, responsabilidad personal de cada quien, orientado así a «hacer valer su mérito para optimizar sus oportunidades. Si triunfa, mejor; si fracasa, peor para él» (Dubet, 2012, p. 47).

Los aspectos ligados a las culturas *coloniales*, *de herencia escolar* o *de consumo* no favorecerían ni el aprendizaje ni el sentido de pertenencia con la institución. Tomar en cuenta esto resulta relevante al planificar acciones de acogida y evaluar los mensajes que se envían a los estudiantes.

Por último, en relación con la Figura 2, un estudio anterior en la institución, orientado a indagar de forma retrospectiva (con estudiantes de años avanzados) la transición a la universidad de egresados de escuelas municipales (Gallardo, Lafferte y Montenegro, 2013), distinguió un tipo de cultura académica que promovería cohesión, sentido de pertenencia y aprendizaje. Entre otros aspectos, se identificó la existencia de ritos de ingreso que promovían identificación, una identidad de carrera potente y la presencia de grupos accesibles de pares, organizados por intereses comunes (grupos sociales, artísticos, políticos, religiosos). Este tipo de aspectos podrían asociarse a una *cultura de participación abierta*, donde tanto en la carrera como fuera de ella —aunque dentro de la universidad—, los estudiantes podrían apropiarse de discursos y prácticas que facilitarían el arraigo y la proyección.

Es posible, a modo de hipótesis, suponer que la distinción de una *cultura de participación abierta* disponible en la institución sea solo visible tras un mayor tiempo de exploración en la universidad.

Por otro lado, resulta interesante la descripción ofrecida por los estudiantes respecto del rol del prejuicio en el ingreso. Tanto ellos se asumen portadores de prejuicios hacia sus compañeros, incluso antes del ingreso, como también se perciben observados bajo prejuicios por parte de sus pares de admisión regular.

Desde la descripción ofrecida por los estudiantes, los prejuicios —entendidos como «una forma particular de actitud referida hacia un objeto (sea este una persona, un grupo o un país, entre otros) que

se traduce en posiciones favorables o desfavorables hacia ellos» (González, 2005, p. 3) — mediarían las relaciones iniciales con sus pares, especialmente el primer semestre. Los cambios al respecto referidos por los entrevistados, percibidos en sí mismos y en sus pares a lo largo del primer año, darían cuenta de cómo el contacto sostenido a través del tiempo entre pares diversos favorecería la disminución del prejuicio y una mayor valoración de la diversidad.

Lo anterior se enlazaría con una amplia evidencia que «confirma el efecto positivo que produce el contacto entre los grupos para promover el desarrollo de actitudes intergrupales favorables (a nivel de estereotipos, afectos y conductas)» (González, 2005, p. 19). El contacto creciente facilitaría la apertura a nuevos compañeros.

Ahora bien, resulta importante sostener que la oportunidad de contar con alumnos diversos no asegura necesariamente el contacto positivo entre grupos (Sebastián, 2007). Los estudios orientados a conocer niveles de contacto entre individuos diversos en espacios compartidos (cafetería universitaria, por ejemplo) muestran que compartir espacio no reduce necesariamente la segregación intergrupala (Clack, Dixon, & Tredoux, 2004). Por lo demás, toda generación de *grupos* que instale distinciones en un colectivo puede llevar a la generación de conflictos y prejuicios entre grupos (Páez, 2006). Aquí, incluso antes del ingreso los estudiantes ya sostienen la idea de un «nosotros» versus «los otros» acentuada por la conformación de un grupo cohesionado en las actividades de inserción. Es este aspecto un desafío a considerar.

Conclusiones

Los análisis aquí ofrecidos dan cuenta de que, al observar experiencias de transición de la secundaria a la universidad, no basta con mirar las características generales de la institución que recibe, sino también resulta clave observar las particularidades de las culturas académicas donde llegan los nuevos estudiantes (Gallardo y Moretti, 2013). En este sentido, el enfoque relacional resulta ser un aporte en la comprensión de este proceso.

La perspectiva de los estudiantes sobre su proceso de inserción permite distinguir momentos de mayor tensión y desafío principalmente el primer semestre. En función de garantizar la mayor retención posible, sobre este período debieran dirigirse los mayores apoyos institucionales, ofreciendo continuidad de estos a lo largo del tiempo (aspecto valorado por los participantes y descrito como clave en su continuidad y satisfacción con el proceso de transición desarrollado).

Dado que el Programa de Inclusión UC orienta a la responsabilidad institucional sobre el acompañamiento de los nuevos estudiantes, resulta importante comprender las prácticas de inclusión como un todo, esto es, un compromiso de cada miembro de la universidad. Esto hace sentido al constatar que, al evaluar su experiencia universitaria, los entrevistados consideran todas las relaciones y vivencias como parte del proceso, incluyendo en el juicio a compañeros, representantes, funcionarios y académicos. Resulta clave desnaturalizar prácticas y discursos cotidianos excluyentes, presentes con más fuerza en algunas carreras que en otras, aspirando a la inclusión.

En línea con lo anterior, el rol de los profesores resultó ser fundamental. El poder de las palabras docentes para iluminar u oscurecer un proceso de aprendizaje debe considerarse con cuidado. Resulta importante atender prácticas no inclusivas presentes en el aula, descritas en este estudio, como la invisibilización de la diversidad. A su vez, se deben reforzar y difundir las acciones pro inclusión disponibles en cada unidad académica, valoradas por los estudiantes (Gallardo y Morales, 2011). Siguiendo a Bain (2004), si se quiere perfeccionar algún aspecto de la docencia, no hay mejor camino que consultar a los propios estudiantes.

El rol de los tutores pares y ayudantes resultó valorado por los entrevistados, en el mismo sentido que sus docentes: sus intervenciones podrían acercar o alejar del aprendizaje universitario. No obstante, se debe considerar una limitación ya estudiada en otros contextos para estos roles: mientras no se ofrezcan espacios de cátedra pensados desde un *diseño universal* que permita atender a todos en igualdad de condiciones, el impacto de las acciones pro inclusión de tutores y ayudantes será acotado (Allouch & Van Zanten, 2008).

Académicos, ayudantes y tutores requieren formación para apoyar efectivamente los procesos de apertura social en marcha. En la UC, junto a otros actores, el CDDoc⁶ y el CARA han avanzado en esto. La tarea pro inclusión de las universidades no es ayudar a que sus nuevos estudiantes cambien y se ajusten a estructuras tradicionales, sino abrirse a nuevas prácticas de acogida y docencia donde todos tengan cabida, permitiendo a sus miembros aprender y desarrollarse en la institución (Unicef, 2005, 2006).

En cuanto a las limitaciones del estudio, dado su carácter exploratorio, es necesario profundizar en los fenómenos referidos. Si bien se ofrecen hallazgos congruentes con otros estudios, estos resultados no son mecánicamente transferibles a contextos que no compartan las características de la institución donde se indagó. Además, estos responden a un tiempo y lugar histórico particular, y es posible que en años venideros sean otras las dificultades y tensiones a explorar en procesos de transición a la universidad. Por otro lado, si bien se optó por presentar los hallazgos sin distinguir carreras —resguardando la confidencialidad de los participantes— y esto redujo el nivel de detalle de lo reportado en cada unidad académica, es posible que, en la medida en que el programa se masifique, esta limitación sea superada por nuevas indagaciones.

Como futuras líneas de investigación, resulta clave indagar en la experiencia de otros actores implicados en los procesos de inclusión en la educación superior —estudiantes de admisión regular, académicos y directivos— con el fin de conocer sus vivencias y creencias en el marco de contextos de aprendizaje crecientemente heterogéneos. En relación a lo anterior, y dada la relevancia para el proceso de transición observado de lo aquí definido como *culturas académicas*, se considera fundamental avanzar hacia una delimitación más acabada del concepto, profundizando en la relación de este con el proceso de transición e inclusión en la educación superior. Por otro lado, es importante ampliar la mirada hacia las etapas de consolidación y egreso de la educación terciaria de estudiantes no tradicionales e indagar, además, en las repercusiones que las acciones pro inclusión universitaria puedan generar en los establecimientos educativos de origen de estudiantes admitidos por vías alternativas.

A modo de cierre, considerando que no es lo mismo «mejorar la calidad de la oferta escolar en los barrios desfavorecidos que ayudar a los que tienen mayor mérito entre los alumnos desfavorecidos a fin de que tengan la oportunidad de unirse a la élite escolar y social» (Dubet, 2012, p. 48), se asume que acciones afirmativas como T+I tendrían límites al enfrentar la desigualdad estructural del sistema educativo. No obstante, resulta necesario constatar que estas iniciativas (a) ofrecen beneficios en el presente a los estudiantes participantes y sus familias; (b) dan a las universidades claves importantes de aprendizaje organizacional sobre cómo incluir, retener y apoyar a estudiantes no tradicionales; y (c) aportan diversidad social a cada carrera, potencial oportunidad de desarrollo y aprendizaje para todos los estudiantes (Sebastián, 2007).

El artículo original fue recibido el 18 de julio de 2014

El artículo revisado fue recibido el 9 de septiembre de 2014

El artículo fue aceptado el 16 de septiembre de 2014

⁶ Centro de Desarrollo Docente.

Referencias

- Aequalis (2011). *Propuestas para la educación superior. Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*. Santiago, Chile: INACAP.
- Allouch, A., & Van Zanten, A. (2008). Formateurs ou «grand frères»? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des grandes écoles et des classes préparatoires. *Éducation et Sociétés*, 28(1), 49-65. doi: 10.3917/es.021.0049
- Arnett, J. J., & Tanner, J. L. (2006). *Emerging adults in America: coming of age in the 21st Century*. Washington: APA.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baquero, R. (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En R. Baquero, A. Pérez y A. Toscano (Eds.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp.15-31). Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 263-280.
- Barbier, J. M., Bourgeois, E., De Villeres, G., & Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. París: L'Harmattan.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourgeois, E. (2000). Sociocultural mobility. Language learning and identity. En A. Bron, & M. Schemmann (Eds.), *Language, mobility, identity. Contemporary issues for adult education in Europe* (pp. 163-184). Hamburgo, Alemania: Lit Verlag.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-71). París: PUF.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshman year: challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development (JCS)*, 46(3), 296-316. doi: 10.1353/csd.2005.0022
- Clack, B., Dixon, J., & Tredoux, C. (2004). Eating together apart: patterns of segregation in a multi-ethnic cafeteria. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15(1), 1-16. doi:10.1002/casp.787
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Revista Psykhe*, 15(1), 95-106. doi: 10.4067/S0718-22282006000100008
- Coromina, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- Crahay, M. (2002). *Psicología de la educación*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. California: SAGE Publications.
- Dixon, A., Robinson, S., & Arredondo, P. (2006). Relationship of self-beliefs, social support, and university comfort with the academic success of freshman college women. *Journal of College Student Retention*, 8(3), 325-343.
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 205-244.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, 239, 42-50.
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 27(107), 118-133.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Fukushi, K. (2013). Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena. En M. E. Irigoín, R. Del Valle y M.C. Ayala (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 109-136). Santiago, Chile: AEQUALIS.
- Gallardo, G. (2012). *Articulaciones de sentido identitario con la formación construidas por jóvenes estudiantes secundarios*. (Tesis de Magíster). Psicología con mención en Psicología Educativa, Santiago, Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Gallardo, G., Lafferte, M. y Montenegro, M. (2013). *¿Cómo me recibió la UC? Experiencia de transición colegio-universidad de estudiantes llegados a la Pontificia Universidad Católica de Chile desde escuelas municipales*. Trabajo presentado en la II Jornada Nacional de Apoyo Institucional a Estudiantes Universitarios, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Gallardo, G. y Morales, Y. (2011). *Una universidad para el aprendizaje de todos. Orientaciones para una docencia inclusiva en primeros años*. Santiago, Chile: PUC.
- Gallardo, G. y Moretti, R. (2013). *Mi primer año en la UC: el proceso de transición a la educación universitaria desde la perspectiva de estudiantes egresados de liceos municipales*. Trabajo presentado en las XIII Jornadas Internacionales de Psicología Educacional, Universidad de La Serena, La Serena, Chile.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gayo, M., Teitelboim, B. y Méndez, M. L. (2009). Patrones culturales de uso del tiempo libre en Chile: Una aproximación desde la teoría Bourdieuana. *Universum*, 24(2), 42-72.
- González, R. (2005). Movilidad social: el rol del prejuicio y la discriminación. *En foco, Expansiva*, 59, 1-23.
- Gutiérrez, A. (2010). *A modo de introducción. Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. Introducción. El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hu, S., & Kuh, G. (2000). *A multilevel analysis on student learning in colleges and universities*. Sacramento, CA: Association for the Study of Higher Education (ASHE).
- Lehmann, W. (2014). Habitus transformation and hidden injuries: successful working-class university students. *Sociology of Education*, 87(1), 1-15. doi: 10.1177/0038040713498777
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Revista Calidad en la Educación*, 37, 62-97.
- McLean, K., & Pasupathi, M. (2012). Processes of identity development: where I am and how I got there. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 12, 8-28. doi: 10.1080/15283488.2011.632363
- Mineduc (2013). Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos. *Serie Evidencias*, 2(18), 1-8.
- OCDE (2009). *La educación superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago, Chile: OCDE / BM.
- ONU (2008). *Situación y desafíos de la juventud en Iberoamérica*. San Salvador: Cepal.
- Páez, D. (2006). Relaciones entre grupos, estereotipos y prejuicios. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp.751-815). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pedersen, D. (1992). El dilema de lo cuantitativo y lo cualitativo de las encuestas a los métodos rápidos de investigación en salud. En F. Lolas, R. Florenzano, G. Gyarmati y C. Trejo (Comps.), *Ciencias sociales y medicina. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-211). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Reynaga, G. (2011). Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el siglo XXI. Reflexiones sobre acción afirmativa en la educación superior. En Fundación EQUITAS (Ed.), *Inclusión social, interculturalidad y equidad en la educación superior* (pp. 150-163). Santiago, Chile: Fundación EQUITAS.
- Roberts, J. S., & Rosenwald, G. C. (2013). Ever upward and no turning back: social mobility and identity formation among first generation college students. En D. P. McAdams, R. Josselson, & A. Lieblich (Eds.), *Turns in the road. Narrative studies of lives in transition* (pp. 91-119). Washington D.C.: American Psychological Association (APA).
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria – Universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Sebastián, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 81-101.
- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A. y Guisande, M.A. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema, Universidad de Oviedo*, 18, 2, 249-255.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Swenson, L., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development (JCSJ)*, 49(6), 551-567. doi: 10.1353/csd.0.0038

- Torres, R. y Zenteno, M. E. (2011). El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características. En M. Jiménez y F. Lagos (Eds.), *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (pp. 13-77). Santiago, Chile: AEQUALIS.
- Unesco (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Informe final Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: Unesco.
- Unesco (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: Unesco.
- Unicef (2005). *Buenas prácticas para una pedagogía efectiva*. Santiago, Chile: Mineduc-Unicef.
- Unicef (2006). *Por la inclusión*. Ginebra: Fundación Unicef Comité Español.
- Zimmerman, M., Di Benedetto, S. y Diment, E. (2008). No te avisan cuándo borran el pizarrón... *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 45-51.
- Zittoun, T. (2004). Symbolic competencies for developmental transitions: the case of the choice of first names. *Culture & Psychology*, 10(2), 131-161. doi: 10.1177/1354067X04040926
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Nordic Journal of Youth Research*, 15(2), 193-211. doi: 10.1177/110330880701500205
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: the role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181. doi: 10.1007/BF03172743
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. En J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, & Chaudhary, N. (Eds.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 405-429). Nueva York: Springer.