PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

UNIVERSIDAD DE LA SERENA CHILE

Mi primer año en la UC: el proceso de transición a la educación universitaria desde la perspectiva de estudiantes egresados de liceos municipales.

Gonzalo Gallardo & Renato Moretti

Observatorio de la Juventud Universitaria DAE UC

observatorio@uc.cl

XIII JORNADAS INTERNACIONALES DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

EDUCACIÓN Y COMPLEJIDAD: NUEVAS DEMANDAS PARA LA REFLEXIÓN Y LA ACCIÓN

Origen social y universidad

- El origen social de los universitarios es **uno de los elementos clave a tomar en cuenta al observar experiencias de transición a la universidad**. *"El origen social es, de todos los determinantes, el único que extiende sus dominios a todos los dominios y a todos los niveles de la experiencia de los estudiantes"* (Bourdieu & Passeron, 2003, p. 26).

- Así, el origen social se puede considerar un factor muy determinante en la experiencia de transición a la universidad. Para novatos provenientes de contextos distantes al mundo universitario tradicional, **éste se presenta como un espacio discontinuo, de alta tensión y desafío tanto a su identidad social como a su identidad individual** (Bourgeois, 2000).

Dinámica social del aprendizaje

- En un contexto de aprendizaje, los estudiantes no sólo se confrontan con un cuerpo de conocimientos, sino también con otras personas y con la cultura y prácticas sociales de la comunidad que sustentan, usan y han producido tal cuerpo de conocimientos. En este marco, **la relación del aprendiz con el nuevo conocimiento es también, una relación con otras personas, sociedad y cultura** (Bourgeois, 2000).
- Desde una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje, **los procesos de aprendizaje pueden implicar conflictos identitarios y culturales más allá de los conflictos de orden cognitivo** (Bourgeois, 2000).

Transición a la universidad

- En este estudio se ha comprendido el proceso de inserción en la educación superior como **un proceso de transición en el curso de la vida (*life course*)**: un proceso dinámico y activo de cambios catalizados por una ruptura significativa, y orientado al logro de un nuevo ajuste entre persona y ambiente lo (Zittoun, 2009).
- En este sentido, el ingreso a la universidad en Chile puede ser considerado un proceso de transición vital, y mientras algunos estudiantes pueden vivirlo como un fenómeno normativo (Baltes & Smith, 2004), otros lo pueden experimentar como un fenómeno no-normativo, o normativo sólo en el sentido de una aspiración, **pero no como una experiencia compartida históricamente por su grupo social de origen**.

Propósito del estudio

- Este estudio persiguió **reconstruir el proceso de transición a la educación universitaria desde la perspectiva de estudiantes provenientes de la educación municipal**.
- **¿Por qué egresados de liceos municipales en la UC?** Porque en general, corresponden a un grupo social con fuerte distancia de la cultura académica y social de la institución, dada la existencia de una alta relación entre dependencia escolar y NSE en Chile.
- Es posible esperar tensión entre su identidad social y personal, y su experiencia de aprendizaje, en el marco de una institución históricamente asociada a la élite, que actualmente desarrolla políticas de orientación pluriclasista hacia los estudiantes (Leyton, et.al, 2012).

Una investigación biográfico-narrativa

- La investigación biográfico narrativa ha mostrado un alto poder para **iluminar las complejidades psicológicas de la trayectoria social** de estudiantes provenientes de las clases trabajadoras, tradicionalmente invisibilizadas (Roberts & Rosenwald, 2013).
- Un modo de generar **conocimiento respecto a los cambios y vivencias de individuos particulares**, se encontraría en el análisis de sus transiciones en el tiempo a través de relatos sobre su desarrollo en dichos procesos (Zittoun, 2009).

Diseño metodológico y participantes

- Entrevistas de orientación biográfico-narrativa (Rosenthal, 2004) **aplicadas a los mismos sujetos al inicio y mediados del primer año y al comienzo del segundo año** de estudios universitarios.
- En base a criterios de selección e inclusión en la muestra, se eligió a 12 novatos (7 hombres, 5 mujeres; 8 de la RM y 4 de otras regiones; de los 5 quintiles, con diferencia en el NSE de sus liceos de egreso, con distinta representación en la UC, 8 de admisión ordinaria y 4 de admisión vía BEA).
- El trabajo sobre el material ha incorporado **estrategias de análisis biográfico-narrativas** (reconstrucción de itinerario biográfico) y **análisis de contenido** (codificación en base a categorías generales predefinidas).

(1) Vida anterior y relación con vida universitaria

- **Elección de la institución:** ***(1)*** Valoración del prestigio académico de la institución y del perfil y estatus de la formación ofrecida por la carrera elegida más fuerte que consideración de ésta como contexto asociado a un grupo social distante de su origen social; ***(2)*** Becas en función de rendimiento, ***(3)*** Experiencias previas de acercamiento a la UC (Penta) o al mundo universitario (cursos de verano).
- **Figura de docentes escolares** como punto de apoyo y referente que motiva a elección de estudio y proyecto identitario académico. Interactúan con estrategias familiares.

(1) Vida anterior y relación con vida universitaria

- **Se perciben diversas estrategias de acción familiares e interiorizadas por los individuos orientadas hacia el ingreso a la educación superior**. Divergencias ligadas a capital social de los estudiantes.
- La posición de la familia como apoyo y aliciente para el éxito académico, tal como se ha identificado en estudios previos (Zimmerman, 2008), varía en el proceso de transición. Si bien ésta es presentada en los relatos escolares de los participantes como **un constante apoyo previo**, **pierde capacidad de influencia en el marco universitario.**
- Se percibe además cómo la influencia de la familia puede también tornarse un estresor importante en el transcurso del primer año universitario.

(1) Vida anterior y relación con vida universitaria

"en mi familia como que creían que yo era una genio, porque me iba muy bien, y ahora me da lata que me pregunten qué nota te has sacado, y no sé con suerte son 4,0 o 4,5" (C., II, 15).

"mi mamá como que igual todavía como que no se acostumbra mucho al silencio que yo necesito en la casa, por eso paso más tiempo acá, porque mi mamá está taladrando y está con la tele prendida, entonces es mucho ruido es mucha cosa" (H., II, 126).

(2) Experiencia social en la universidad

- En relación con los pares, composición de carrera de llegada influye en vivencias del ingreso al nuevo contexto de estudios.
- **Percepción de amenaza sobre identidad social difiere en función de características generales percibidas en el grupo de pares.** El efecto de distancia respecto al nuevo contexto se ve moderado por el encuentro con compañeros percibidos en una situación relativamente similar, o bien, en contextos que ofrecen discursos, prácticas y símbolos que tienden a invisibilizar las diferencias sociales, aún siendo homogéneos.

(2) Experiencia social en la universidad

"Al principio llegue, el primer día y veía como que todas se conocían, porque en el fondo la mayoría es de acá de Santiago, del mismo colegio, hay varias que son el mismo colegio, salieron juntas, están en la misma carrera, entonces es como que están juntas desde hace harto tiempo. Al principio sentía como que yo era la única que estaba como sola, que llegaba aparte" (C., I, 151).

"...no sé si por inercia como que inmediatamente como que se forma esta diferencia entre los que parecen como más pitucos que se juntan inmediatamente, los que parecen como más desordenados también se juntan inmediatamente y los que parecen ya más extrovertidos también y nosotros que éramos como los más piolas por decirlo así también nos juntamos al tiro..." (I, III-74)

(2) Experiencia social en la universidad

- Respecto a la relación con los académicos, estudiantes valoran **reconocimiento, valoración de la diferencia social y cercanía** ofrecida por docentes, a quienes valoran como referentes de identidad disciplinar en la carrera elegida.

- En algunos casos, surge desagrado y tensión en situaciones en que docentes **no reconocen e invisibilizan la diferencia social del grupo, o bien no empatizan** con los desafíos materiales, académicos y simbólicos que implica la formación universitaria para estos estudiantes.

(3) Aprender en la universidad

- Respecto a los procesos de aprendizaje descritos por los estudiantes, estos relatan distancia percibida en relación con las demandas académicas del mundo universitario.
  - **Estrategias anteriores resultan menos eficientes**. Algunos estudiantes se ven compelidos a aprender nuevas estrategias en función de alcanzar rendimientos positivos, otros persisten.
  - **En comparación con el grupo de pares, se perciben menos preparados**. Aquello que para otros resulta fácil y abordable, para algunos de ellos puede resultar más costoso y difícil.
  - **Diferencias en conocimientos previos, habilidades académicas y capital cultural** hacen del proceso de transición uno que demanda **más trabajo** por parte de los estudiantes. Avanzado el proceso de transición, parece haber mayor consciencia al respecto.

(3) Aprender en la universidad

"ahora, [en segundo año] como que siento más las falencias del colegio que antes, porque habían muchas cosas que mis compañeros tuvieron una buena base y que deben estudiar poco para saber, y yo tengo que estudiarlo todo, porque no tengo idea de qué se está hablando" (I, III:2).

"me ha costado más porque yo no manejo ese lenguaje. Siempre me dicen, tu no estudiaste en un colegio de plata, entonces tú por eso tenis como otro estilo de enseñanza. Otro tipo de hacer los trabajos y algo lógico también, y eso es lo que a mí me hace falta, otro tipo de pruebas, otro tipo de preguntas. Entonces es como en eso donde hay problemas" (H.,II: 83).

(4) Valoración del proceso de transición a la universidad

- Estudiantes en general perciben el primer año universitario como un hito de cambio en sus vidas. Implica mayor autonomía y desafíos, que se describen con diferencias de grado.
- Entre quienes se mantienen en el segundo año, se percibe satisfacción por la superación del primer año, mayor conocimiento de las dinámicas del contexto y de aquello que deben hacer para persistir en la institución.
- La experiencia de ingreso a la universidad, genera en los estudiantes mayor consciencia de las diferencias:
  - Entre su formación escolar y otras formaciones escolares.
  - Culturales y valóricas con los pares.
  - Entre sus expectativas y las características sociales y culturales de la universidad (por ejemplo, mayor heterogeneidad social de la esperada).

(4) Valoración del proceso de transición a la universidad

- Como se anticipó en la revisión bibliográfica, el proceso de transición a la universidad **implica movimientos a nivel de la identidad social y personal del estudiante.**
- Evocando las ideas de Marcia (et.al., 1993) respecto a los estados de identidad del yo, a lo largo del primer año universitario predominaría el estado de moratoria (exploración, y compromiso por resolver); en el segundo año, en quienes persisten en sus estudios **el movimiento se orienta hacia la producción de un mayor compromiso identitario**, reflejado en un mayor grado de autoconciencia respecto a sí mismo, al significado personal y social de la formación universitaria y su posición en ella.

Discusión

- En general, los resultados del estudio son congruentes con otros estudios similares (Leyton, et.al., 2012; Ezcurra, 2005; Zimmerman, et.al., 2008).
- Sin embargo, a diferencia del estudio de Leyton et. al. (2012), el **distanciamiento respecto al origen social experimentado por los estudiantes no se expresa necesariamente como negación hacia tal origen**. Las maneras de afrontar el distanciamiento son altamente contextuales y relacionales (Bourgeois, 2000).
- Por otra parte, valdría la pena no sólo considerar las características de las universidades, **sino también aquellas de las carreras**. Los ejes de alta-baja heterogeneidad social y alta-baja exigencia académica, usualmente utilizados, se podrían aplicar a las carreras como unidades de observación dentro de las instituciones.

Reflexiones finales

- **Las problemáticas y las bondades identificadas en este estudio son de características relacionales, no esenciales**. La causa de éstas no está ni en los sujetos ni en la institución, sino que se constituyen en una relación constituida en un espacio y tiempo determinado (en este sentido, histórica).
- Problemas de nociones como *educabilidad*, o de la explicación de los resultados académicos universitarios sólo por *"ser de 1a generación".*
- En este sentido, como psicólogos educacionales, **debiéramos orientar las discusiones en nuestros campos de práctica hacia miradas no esencialistas ("el déficit de los estudiantes")**, para explicar el rendimiento y persistencia académica.

Reflexiones finales

- Al planificar acciones de acogida y apoyo a los alumnos de primeros años y al enfrentar las dificultades y el fracaso académico, *"efectuar cambios en los interrogantes tradicionalmente planteados que remiten al déficit del estudiante y orientarse a describir algunas estrategias que tienden a favorecer u obstaculizar los aprendizajes del sujeto educativo en los contextos complejos y contradictorios en que se desenvuelve*" (Zimmerman, Di Benedetto & Diment, 2008, p.46).
- Las diversas problemáticas que pueden afectar las trayectorias académicas de los estudiantes y sus consecuencias debieran ser entendidas como **ámbitos de responsabilidad compartida** entre los estudiantes y la institución de educación superior que los recibe.

Referencias

- Baltes, P. & Smith, J. (2004). Lifespan psychology: From developmental contextualism to developmental biocultural co-constructivism. *Research in Human Development, 1*(3), 123-144.
- Bourgeois, E. (2000). Sociocultural Mobility. Language learning and Identity. En Bron, A. & Schemmann (eds.). *Language, Mobility, Identity. Contemporary Issues For Adult Education in Europe*. Munster, pp. 163-184.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2003). *Los Herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lamiell, J.T. (2009). Reviving Person-Centered Inquiry in Psychology: Why it´s Ertswhile Dormancy? En Valsiner, J., Molenaar, P., Lyra, M., Chaudhary, N. (Eds.) Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences. New York: Springer.
- Leyton, D.; Vàsquez, A.; & 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*: 62-97.
- Marcia, J.E. (2002): Adolescence, Identity, and the Bernardone Family. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2:3, 199-209.
- Roberts, J.S. y Rosenwald, G.C. (2013). Ever upward and no turning back: social mobility and identity formation among first generation college students. En McAdams, D.P., Josselson, R. y Lieblich, A. (Eds.). *Turns in the Road. Narrative Studies of Lives in Transition.* Washington D.C: American Psychological Association (APA).
- Rosenthal, G.(2004). Biographical research. En C.Seale, G.Gobo, J.F.Gubrium, & D.Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zimmerman, M.; Di Benedetto, S.; Diment, E. (2008). “No te avisan cuándo borran el pizarrón…”. *SUMMA Psicológica UST*, 5, N°1, 45-51.
- Zittoun, T. (2009) Dynamics of life-course Transitions: A methodological reflection. En Valsiner, Molenaar, Lyra & Chaudhary (Eds.) *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciencies*. New York: Springer.