



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

INFORME DE RESULTADOS

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE ESTUDIANTES BENEFICIARIOS DE LA BECA DE NIVELACIÓN ACADÉMICA (BNA) EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Gonzalo Gallardo, Macarena Pérez y Martín Vergara

Dirección de Asuntos Estudiantiles

Observatorio de Juventud Universitaria

Octubre de 2016

Contenido

Introducción	3
Antecedentes y enfoque de análisis	4
Objetivos del estudio	7
Metodología	8
Resultados	9
Expectativas antes de ingresar a la universidad	9
Experiencia de primer año – Proceso general de transición.....	10
Experiencia de primer año – Integración académica	12
Experiencia de primer año – Integración social	16
Experiencia de primer año – Integración con la carrera	18
Experiencia de primer año – Integración institucional	19
Ideas de retiro de la universidad	20
Ideas de cambio de carrera	21
Facilitadores de la permanencia	21
Sobre la Beca de Nivelación Académica (BNA)	23
Experiencia en años posteriores (más allá del apoyo BNA):	26
Codificación axial – proceso de integración académica en primer año	28
Discusión y conclusiones	31
Referencias	37

Introducción

El presente informe reporta los resultados de la indagación desarrollada por el Observatorio de Juventud Universitaria de la Dirección de Asuntos Estudiantiles UC en relación con la experiencia académica de transición y persistencia en la universidad de estudiantes beneficiarios de la denominada “Beca de Nivelación Académica”.

Se ofrecen testimonios de estudiantes entrevistados organizados analíticamente así como también recomendaciones y sugerencias para prácticas futuras de la institución.

La Beca de Nivelación Académica

La Beca de Nivelación Académica (BNA) fue creada por el Ministerio de Educación de la República de Chile (MINEDUC) con el objetivo de ofrecer apoyo académico a estudiantes matriculados en instituciones de educación superior (IES) durante su primer año universitario. Para recibir el soporte considerado en la BNA, es necesario postular a la beca. Los beneficiarios de la BNA son estudiantes egresados desde escuelas públicas o subvencionadas, pertenecientes al 70% de la población de menores ingresos del país. El ranking de notas respecto a la generación de egreso de cada estudiante y su puntaje por promedio de notas (NEM) son considerados en el proceso de selección de quienes finalmente obtienen el beneficio. El apoyo académico es ofrecido por las propias IES, a través de programas de nivelación académica aprobados por el MINEDUC, financiados a través de la BNA. Para 2016, el MINEDUC apoyó 21 programas de nivelación académica.

Para el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), la institución ha recibido fondos del MINEDUC para desarrollar programas de nivelación académica los años 2012, 2014, 2015 y 2016. Entre los servicios y beneficios incluidos en el programa de apoyo académico asociado a BNA desde la UC destacan:

- Tutorías de acompañamiento
- Acceso prioritario a servicios CARA
- Acceso prioritario y difusión de cursos
- Inglés y habilidades comunicativas en español
- Actividad de trabajo en equipo
- Entrega de un computador a cada alumno
- Beca para rendir TAV gratuitamente
- Diagnósticos tutorías académicas
- Salas de Ayuda
- Incentivo al uso de biblioteca
- Workshops de invierno
- Tutorías de acompañamiento
- Actividades de trabajo en equipo
- Jornadas de preparación de pruebas

Antecedentes y enfoque de análisis

La población estudiantil en educación superior en América Latina y el Caribe “no es comparable a la que antes configuraba el más exiguo, elitista y uniforme alumnado universitario, proveniente de una parte reducida de la sociedad” (Landinelli, 2008, p. 160). En Chile, la ampliación en cobertura de la educación superior ha permitido el ingreso a las instituciones de un cuerpo diverso de estudiantes en términos de “edad, género, condiciones económicas, calificaciones, capital cultural y expectativas” (Aequalis, 2011, p.11).

Pese a lo anterior, en el continente el acceso a los estudios superiores aun es desigual (Organización Naciones Unidas [ONU], 2008), observándose sobrerrepresentación de los grupos acomodados en la educación superior y una participación significativamente menor de estudiantes provenientes de contextos vulnerables (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012; Meneses, Rolando, Valenzuela y Vega, 2010).

Además, en Chile, “más del 50% de quienes se matriculan en la Educación Superior no concluyen el programa en el que se matricularon inicialmente. Esta situación genera importantes pérdidas de eficiencia para el Estado y las instituciones, así como disminución de oportunidades para los estudiantes y sus familias” (MINEDUC, 2012). Los jóvenes que provienen de hogares de nivel socioeconómico bajo tienen más probabilidades de retirarse de sus carreras o de retrasar su egreso oportuno del programa académico elegido (OCDE, 2009).

Entre las razones que llevan a la salida temprana de los estudios en Chile se encuentran (i) la falta de claridad vocacional, (ii) la situación económica del estudiante y (iii) el bajo rendimiento académico en la educación superior, último aspecto vinculado con baja motivación, debilidades académicas en la formación previa o bien con escaso ajuste de las metodologías de enseñanza y aprendizaje institucionales con las necesidades del nuevo estudiantado (Centro Microdatos, 2008).

Desde una perspectiva de derechos humanos, a las instituciones les corresponde adaptarse a sus nuevos estudiantes, considerándolos el centro y los protagonistas del proceso de cambio en desarrollo (UNESCO, 1998, 2009). En este sentido, la explicación legítima respecto a dificultades de estudiantes específicos en adaptarse y rendir en toda institución educativa demanda asumir una perspectiva relacional, que considere tanto las características de quien aprende como las condiciones en que se espera que el aprendizaje ocurra, enmarcadas en un nuevo contexto, nuevas relaciones sociales y modos de aprender para muchos novedosos. Para comprender y predecir los desarrollos y aprendizajes posibles hay que ampliar la mirada centrada en el sujeto y comprender las propiedades situacionales que explican el desempeño actual y contienen claves del desempeño posible (Baquero, 2008).

En línea con lo anterior, resulta importante sostener que los resultados de un proceso de aprendizaje no ocurren en el vacío social. Si bien es en la trayectoria individual de un sujeto donde se verifica el éxito (o fracaso) de un proceso de formación, “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, p.25-26).

Las acciones de apoyo de las instituciones así como las condiciones sociales del aprendizaje (habitus institucional, cultura académica, códigos específicos) pueden constituirse tanto en soportes como en barreras para el involucramiento, con particular énfasis en los períodos de transición o ajuste.

El proceso de ingresar a la Educación Superior representa una transición vital significativa para los estudiantes. Supone un cambio del ambiente social y material cotidiano para su desarrollo, así como un cambio respecto a su rol social (Bronfenbrenner, 1987; 2005), proceso conducente a cambios, orientados al logro de un nuevo ajuste entre persona y ambiente (Zittoun, 2009). En transiciones que suponen el ingreso a una institución (escuela, universidad, trabajo) que demandarán tiempo y permanencia importante por parte de la persona en transición, las acciones de soporte y apoyo ofrecidas por la comunidad de llegada resultan claves. Gimeno (1996) ofrece ocho características propias de toda transición educativa que resultan interesantes de considerar a la hora de pensar en el proceso de transición de estudiantes universitarios beneficiarios de la BNA:

- Una *transición* es un **tramo de tiempo específico**: por ejemplo, el paso de NT2 a 1° básico o el ingreso a la educación superior.
- Una *transición* supone un **cambio de ambiente** de desarrollo cotidiano para quienes experimentan la transición.
- Una *transición* implica una **ruptura o punto de inflexión** en la experiencia personal: se puede hablar de un “antes” y un “después”.
- Una *transición* supone **momentos críticos**, de perplejidad, duda e inquietud: en general los primeros meses dentro de un nuevo ambiente pueden resultar difíciles o más desafiantes en términos cognitivos, emocionales o motivacionales.
- Una *transición* genera acontecimientos de los que surgen **retos o desafíos** a superar por quien se encuentra embarcado en un proceso de cambio. Esto demanda energía, confianza personal y necesidad de apoyo social.
- Vivir una *transición* supone la **posibilidad de experimentar dificultades y malestar**: puede considerarse esperable o “normal” la presencia de momentos de angustia, temor o desagrado en el camino al ajuste.
- Vivir una *transición* supone la **posibilidad de experimentar transformaciones liberadoras**: los cambios pueden traer consigo nuevas energías, habilidades, destrezas y formas de ver el mundo más ricas, diversas y complejas.
- Una *transición* indica el devenir de **transformaciones y exigencias de adaptación personal** que pueden significar **consecuencias para el futuro desarrollo**.

El apoyo institucional para la persistencia académica ha sido identificado como un aspecto clave para la continuidad e involucramiento de los estudiantes con sus estudios (Frenay, 2016). La generación de estrategias de soporte, alfabetización académica y entrenamiento en habilidades para el aprendizaje han sido formas reconocidas de soporte institucional capaces de impactar en la experiencia universitaria, especialmente en períodos de transición desde la secundaria a la educación superior (Carlino, 2005).

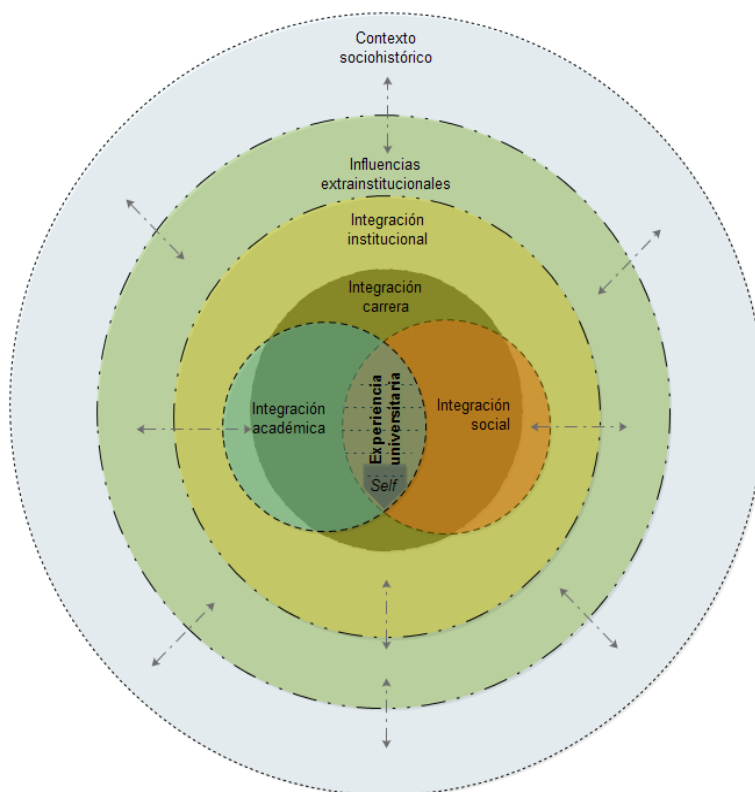
De manera descriptiva, resulta importante tomar conocimiento de los diversos ámbitos vitales que se interrelacionan en el proceso de transición, ajuste y continuidad de estudios en la universidad. Esta perspectiva relacional será de utilidad para alcanzar una comprensión integrada de las experiencias de aprendizaje y vida universitaria de estudiantes beneficiarios de la BNA en la UC.

El proceso de transformaciones que debe abordar cada estudiante al ingresar a la educación superior supone desafíos a distintos niveles. A nivel de relaciones sociales, la llegada a la universidad demanda la construcción de nuevas redes de apoyo y amistad, ámbitos donde generar sentido de pertenencia y confianza para imaginar una proyección futura en el nuevo contexto; en el plano académico, el nuevo espacio de desarrollo demanda dar respuesta a exigencias mayores y en muchos casos novedosas respecto a contenidos y modos de autorregular los propios procesos de aprendizaje; a nivel familiar, el nuevo escenario vital implica negociar la potencial autonomía que la vida universitaria ofrece con la dependencia económica familiar, que persiste en general para la mayoría de los estudiantes universitarios en Chile, tanto si han debido dejar su hogar para trasladarse a un nuevo contexto como si aún continúan cohabitando en el hogar familiar.

La trayectoria académica de cada estudiante, entendida como el movimiento permanente de transformación y ajuste, cambio y estabilidad más o menos satisfactoria que alcance un nuevo alumno en una institución universitaria, será influida por la presencia de distintas esferas de participación vinculadas con la experiencia individual y social de cada estudiante. Así, la vivencia del primer año universitario podría evocar a la experiencia de navegación, poniendo en relación permanente la agencia individual (tomas de decisiones contingentes en función de resolver tensiones experimentadas) con aspectos propios de la estructura social en la cual cada sujeto se posiciona y es posicionado en un nuevo contexto de desarrollo, influyendo en la vivencia de un proceso donde cada estudiante debe identificar recursos y estrategias que les permitan participar y permanecer en el nuevo contexto sin tener el control total de la situación ni el conocimiento preciso respecto a todo lo que este cambio implica (Gale y Parker, 2014).

En este sentido, concurren en la conformación de la trayectoria académica de cada estudiante tanto el proceso de individuación que cada alumno desarrolle en el nuevo contexto (¿quién soy yo aquí?), sus posibilidades materiales y simbólicas de integración social y académica con su nueva carrera e institución elegida, las influencias extra institucionales (familia, necesidad de trabajo para obtener financiamiento, maternidad/paternidad, entre otras) y situaciones de contexto social que podrían interferir en la vivencia universitaria (cambios en regulaciones, contingencia política, etc.).

La siguiente representación gráfica aspira a representar descriptivamente las distintas esferas de participación que influirían en el proceso de ajuste y adaptación a la universidad de todo estudiante universitario, pudiendo variar en el tiempo el impacto e intensidad de la influencia de cada proceso de integración experimentado, así como las condiciones de contexto en las cuales se desenvuelva la vida cotidiana de cada estudiante (Gallardo, Sanhueza y Pérez, 2015):



Objetivos del estudio

Considerando los aspectos referidos y la demanda específica entregada desde el equipo BNA de la Pontificia Universidad Católica de Chile orientada a conocer la experiencia de estudiantes beneficiados por BNA en la UC, este estudio se planteó los siguientes objetivos de indagación:

Objetivo general. Identificar condiciones organizacionales que han incidido -e inciden- en las trayectorias académicas de estudiantes (regulares y retirados) beneficiarios de la BNA en la Pontificia Universidad Católica de Chile, entre los años 2012 y 2016.

Objetivos específicos.

- Identificar elementos que hayan interferido negativamente en la trayectoria de los estudiantes beneficiarios de la BNA en la UC.
- Identificar fortalezas institucionales y recursos personales que han promovido el bienestar académico de los estudiantes beneficiarios de la BNA en la UC.
- Identificar factores que habrían facilitado el retiro de alumnos beneficiarios BNA desde sus carreras en UC, así como sus trayectorias vitales posteriores a su desvinculación de la institución.
- Identificar sugerencias de mejora a las acciones sostenidas por la BNA (y por la UC en general) desde la perspectiva de estudiantes regulares y retirados de la UC.

Metodología

El presente estudio, de tipo exploratorio, utilizó un diseño de tipo descriptivo y carácter cualitativo, buscando comprender experiencias específicas de transición y ajuste a la educación superior partir de la perspectiva subjetiva de los entrevistados (Pérez, 2001). Esta metodología privilegia la emergencia, exploración e inducción, tendiendo a una orientación más comprensiva que explicativa de los fenómenos (Cornejo, 2006).

Participantes

Se desarrollaron entrevistas semiestructuradas buscando recoger experiencias de estudiantes pertenecientes a las distintas carreras que forman o han formado parte de la BNA en la UC en sus distintos años de admisión (2012, 2014, 2015 y 2016).

De este modo, siguiendo una misma pauta semiestructurada, se desarrollaron cuatro entrevistas grupales y una entrevista individual con un total de 17 participantes (10 mujeres y 7 hombres), pertenecientes a las carreras Agronomía, Construcción Civil, Fonoaudiología, Nutrición, Odontología, Química, y Química y Farmacia. La distribución de los participantes por año de admisión y carrera se resume en la siguiente tabla:

	2012	2014	2015	2016	Total
Agronomía	-	1	-	1	2
Construcción Civil	2	-	3	1	6
Fonoaudiología	-	-	1	-	1
Nutrición	-	-	1	-	1
Odontología	-	2	-	-	2
Química	-	-	1	-	1
Química y Farmacia	1	-	1	2	4
Total	3	3	7	4	17

Tabla n° 1: Distribución de participantes entrevistados por año de admisión y carrera

Antes de iniciar las entrevistas, se ofreció a cada participante una carta de consentimiento informado a través de la cual se explicaban los objetivos del estudio y se comprometió la confidencialidad y el anonimato de sus respuestas. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

Procedimiento de análisis

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando los procedimientos de análisis propuestos por la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), desarrollando procedimientos de codificación *abierta* y *axial*.

El análisis comenzó mediante la *codificación abierta* de los datos, generando códigos y categorías desde cada testimonio recopilado, distinguiendo propiedades y dimensiones en base a las propias palabras de los participantes, para luego desarrollar procesos de *codificación axial*, vinculando de

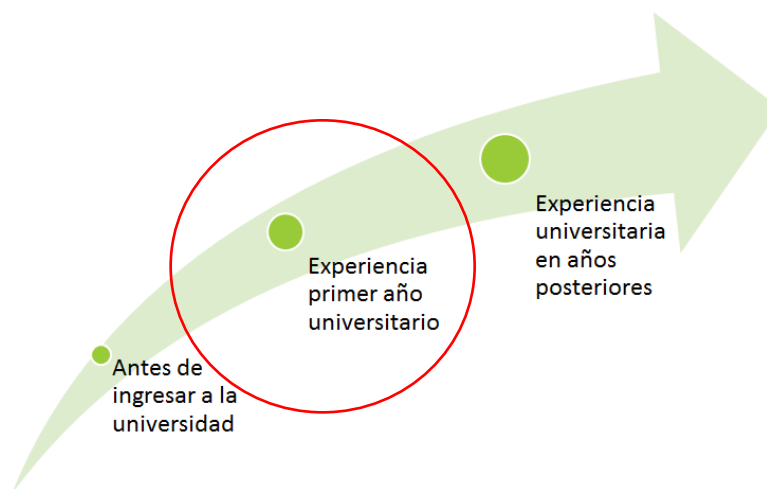
manera sistemática las categorías desarrolladas, identificando fenómenos descriptivos de las situaciones narradas, tanto en su manifestación estructural como dinámica y relacional.

Resultados

Cuando se presenten citas desde los estudiantes entrevistados, estas serán referidas utilizando pseudónimos.

Los estudiantes regulares entrevistados, beneficiarios de la BNA, dieron cuenta de tres tiempos o momentos específicos de su trayectoria de acceso y ajuste a la universidad. Se distinguen así etapas e hitos importantes *antes de ingresar a la universidad*, la *experiencia específica del primer año* y la *experiencia universitaria de años posteriores*.

Para efectos de este documento, tras describir expectativas previas con las cuales los estudiantes se imaginaban su vida universitaria, se dará prioridad a la exposición de antecedentes ligados con la experiencia en primer año, etapa en la cual los estudiantes recibieron los soportes específicos que brinda la BNA.



Expectativas antes de ingresar a la universidad

“La expectativa que uno tiene muchas veces del colegio, antes de entrar a la universidad, es como: “no, que miedo, es algo tan grande, qué puede pasar, me voy a echar un ramo, o quizás”... uno tiene a veces expectativas muy negativas, pero no es tan terrible” (Lucía, Química, BNA 2015).

Antes de entrar a la universidad, los estudiantes recordaban haber proyectado la posibilidad de acceder a un espacio de excelencia donde podrían integrarse de buena manera. Algunos estudiantes refirieron haber experimentado incertidumbre al anticipar su ingreso a la universidad, sin embargo, para la mayoría se habrían cumplido las expectativas positivas de inserción y ajuste previamente sostenidas respecto a la vida universitaria. Distintos aspectos fueron proyectados por

los estudiantes de manera previa a su ingreso, destacando expectativas académicas, sociales, de infraestructura y de vida universitaria:

- En el **plano académico**, los estudiantes esperaban recibir educación de calidad y exigente, acompañada de buenas experiencias de docencia. Esperaban que los profesores fueran estrictos e impersonales en su forma de relacionarse, influidos por discursos escolares respecto a la universidad. Algunos esperaban una alta carga de estudio, aunque eso no significaría necesariamente mayor tiempo de estudio del que dedicaban en su etapa escolar. En general, los estudiantes esperaban tener un buen rendimiento académico, a raíz de su buen desempeño escolar previo.

Al contrastar sus expectativas con la vivencia real de acceso a la universidad, algunos estudiantes indicaron haberse encontrado con profesores más disponibles de lo que esperaban y con ayudas específicas para orientar su rendimiento, algunas ligadas a BNA, que les habrían sorprendido gratamente.

- En relación a **aspectos sociales**, los estudiantes esperaban encontrar una sobrerrepresentación de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos acomodados (catalogados como “cuicos”) y un ambiente social “frío” en el que les sería difícil poder establecer relaciones interpersonales. Algunos imaginaron como posible el enfrentar situaciones de discriminación social al interior de la universidad. Esto último, en algunos casos no apareció como expectativa sino hasta que dicha posibilidad fuera mencionada por parte de algunos docentes de la propia universidad en entrevistas de admisión.

Tras su ingreso a la UC, los estudiantes reconocieron haber encontrado un perfil social heterogéneo en sus carreras, más diverso de lo esperado, pudiendo establecer relaciones interpersonales con cierta facilidad, sin experimentar discriminación o bien enfrentado solo escasas experiencias de malestar en dicho sentido, salvo excepciones.

- Respecto a la **infraestructura**, los estudiantes esperaban encontrar un espacio en el que todo fuera “muy bonito”, buenas instalaciones y buenos laboratorios. Esta expectativa fue satisfecha con las experiencias de ingreso.
- En relación al **ambiente universitario**, los estudiantes esperaban poder desarrollar una buena vida universitaria en la UC. Algunos estudiantes esperaban, además, una reducida participación de la universidad en movimientos sociales y políticos, expectativa que también se habría cumplido según el relato de estos estudiantes.

Experiencia de primer año – Proceso general de transición

“Hubo que ponerle mucho empeño, porque uno llega como creyendo que es como parecido al colegio, y es totalmente diferente. Por ejemplo, no sé poh, uno en el colegio no estudiaba y se sacaba 6, 5 [Risas]. Me acuerdo que no sé, yo llegué así “no, no importa, no voy a estudiar para la prueba”, y me saqué un 2, y yo como: ¡pero cómo!” (Luis, Construcción Civil, BNA 2015).

El proceso de transición del colegio a la universidad fue significado por los estudiantes como un cambio vital importante, el cual significó adaptarse a nuevas reglas y sistemas de trabajo antes desconocidos. Compatibilizar la universidad con actividades previas fue también un desafío para muchos estudiantes. Algunos desafíos y exigencias de la transición tienen relación con hacer frente a una mayor exigencia académica y hacerse cargo de su nueva autonomía a través de acciones de autogestión del tiempo disponible, adquirir nuevas responsabilidades, asumir un rol de aprendiz activo y desarrollar hábitos de estudio:

“Ya nadie está a cargo de uno, si no que uno mismo se hace cargo de todo, o sea, en colegio... si en el colegio, no sé, alguien copiaba, no era mucho el castigo, o sea, era muy bajo, pero ahora uno se hace responsable de esas cosas [...] También hay muchas otras cosas que quedan a criterio de uno si las, o sea, si las cumple o no. Como... uno se organiza en cuanto a los tiempos de estudio, uno organiza los tiempos... si viene a clases o no, si... si compro los materiales o no, como que uno se hace cargo de todo”(Benjamín, Odontología, BNA 2014).

También surgió como desafío para algunos estudiantes el ajustarse a la ciudad de Santiago y asumir la distancia respecto al grupo familiar

El período de transición fue comprendido como un proceso de adaptación que para algunos se habría extendido más allá del primer año. Incluso se mencionó en un caso que el ajuste se habría extendido hasta el tercer año de universidad, momento en que recién consideraría estar totalmente adaptado a la universidad.

Los estudiantes entrevistados señalaron haber tenido que adaptarse organizando su tiempo de manera novedosa, dedicando más tiempo al estudio y menos tiempo a dormir, compatibilizando o buscando compatibilizar los tiempos de estudio con los tiempos dedicados a la familia o los amigos.

Algunas de las adaptaciones realizadas por los estudiantes fueron significadas como duelos o pérdidas: perder el tiempo que antes podían dedicar al ocio, renunciar a la participación en actividades familiares, disminuir el tiempo en compañía de familiares o amigos, o dejar de llevar una vida deportiva. En estas dinámicas también aparece la falta de comprensión familiar por la menor presencia en el hogar o por la débil correlación entre tiempo dedicado al estudio y rendimiento académico. En ocasiones, esta ausencia de comprensión familiar sería producto de ser el primero o la primera en la familia en ingresar a la universidad:

“Yo creo que en mi caso me pasaba lo mismo que a ella, porque como que los tiempos ya se acortan demasiado a lo que uno... a cómo relacionarse con otras personas que no están aquí. Por ejemplo, mis amigas que entraron a otra U, de repente nos queríamos juntar, y a ellas les pasaba lo mismo, era como “no, hoy día no puedo porque tengo que hacer esto”, “no, hoy día tampoco puedo por esto otro”, y lo mismo de los fin de semana. Mis papás por ejemplo siempre salen en los fin de semana donde mi abuelito, entonces era como que ellos tenían que ir y yo no podía ir, como era antes cuando yo estaba en el colegio a lo mejor, donde sí podía acompañarlos, sí podíamos salir los fin de semana” (Rocío, Química y Farmacia, BNA 2015).

Por otra parte, algunos estudiantes señalaron haber experimentado *transformaciones liberadoras* o aprendizajes relevantes en relación a la interpretación de sus resultados académicos, constatando cómo poco a poco y con esfuerzo podían mejorar sus rendimientos, y en relación a la atribución de responsabilidades, desde una perspectiva individual a una más bien colectiva:

“De repente yo como que decía “no, si lo puedo entender sola”, o “sí puedo llegar a la sala tanto sola”; y luego empezar a ver, así como a preguntar, a juntarse como a estudiar en grupo, eso igual sirve harto. Y cosas así, como hablar con los profes si estoy entendiendo poco (Josefa, Fonoaudiología, BNA 2015).

Facilitadores de la transición reconocidos por los entrevistados fueron la propia disposición del alumno al momento de ingresar, la cercanía geográfica entre el hogar y la casa de estudios, la disponibilidad de espacios y recursos al interior de la UC y el apoyo social recibido, principal elemento favorecedor del ajuste a la universidad a juicio de los entrevistados.

El apoyo social puede provenir desde distintas fuentes, según los testimonios recopilados:

- Desde la **institución**, incluyendo el soporte de la BNA, el acompañamiento de tutores académicos o de acompañamiento, la bienvenida de novatos y las actividades deportivas de integración, y la preocupación percibida desde la unidad académica.
- Desde la **familia**, manifestado en mensajes de aliento, apoyo en el transporte y mantención económica y también apoyo académico desde algún familiar que actúe como par o guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.
- Desde los **pares** a través de redes informales de apoyo entre compañeros y redes de amistad.

Finalmente, los entrevistados describieron aspectos que podrían dar cuenta de una transición exitosa o satisfactoria, destacando el buen rendimiento académico, el establecimiento de relaciones interpersonales de amistad y la continuidad de éstas más allá del primer año.

En lo que sigue se describirán en detalle algunos aspectos de la experiencia de primer año distinguiendo por ámbitos específicos de ajuste (integración académica, social, a la carrera y a la institución).

Experiencia de primer año – Integración académica

En general, los estudiantes entrevistados, quienes han continuado estudios en la institución, evaluaron de manera positiva su integración académica, en función de haber alcanzado un buen desempeño. El indicador de las notas es utilizado también como criterio para evaluar la integración como un proceso complejo o difícil.

La integración académica en la universidad habría sido facilitada, en testimonio de los estudiantes, por diversos soportes institucionales, tanto recibidos desde la universidad, la BNA y las carreras en específico. Las distinciones fueron ofrecidas por los estudiantes, por lo que algunos aspectos BNA podrían no ser reconocidos como parte de este servicio, vinculándose directamente con la UC:

- **Soportes institucionales UC:** los entrevistados mencionaron la buena enseñanza recibida, la disponibilidad de espacios y recursos para estudiar y la existencia de servicios de apoyo (como el PRAC¹, los talleres de hábitos de estudio del CARA² y la posibilidad de acceder a apoyos adicionales de ser necesarios).
- **Soportes BNA:** los entrevistados mencionaron a las *tutorías académicas* como un aspecto clave en su proceso de integración a la universidad. Esta instancia promovida por la BNA fue altamente valorada, porque habría significado un apoyo efectivo para el rendimiento, especialmente cuando el contenido de las clases parecía ser inaccesible o habría demandado mayor refuerzo, por la similitud entre los ejercicios trabajados y los de las evaluaciones de los cursos y porque habrían ofrecido un espacio de enseñanza-aprendizaje protegido, cercano y personalizado.

El rol de tutores y tutoras resultó muy apreciado, dado que ofrecían cercanía y disponibilidad con conocimiento disciplinar y habilidades pedagógicas, generando confianza para responder dudas. La figura de los tutores emergió en algunos casos como un opuesto de alto contraste con los docentes, quienes emergieron en ocasiones como figuras distantes y poco disponibles para explicar con claridad lo desarrollado. También surgieron contrastes importantes entre el espacio de las tutorías y algunas de las ayudantías de cursos regulares, que a juicio de los estudiantes replicarían lógicas de trabajo de las sesiones de clases, poco accesibles. Por otro lado, aunque los denominados *tutores de acompañamiento* no estarían focalizados en el ámbito académico, también aparecen como facilitadores, por su preocupación, seguimiento y la oferta de materiales de estudio.

Las tutorías, a juicio de los estudiantes, serían beneficiosas en el rendimiento académico y el aprendizaje por ser un espacio que “fuerza” la participación, porque fomentaría la proactividad y la autogestión en el aprendizaje, la toma de conciencia de la importancia del estudio y también porque permitiría conocer a pares de otras unidades académicas y generar redes de apoyo académico.

También en relación a la BNA son mencionados los recursos en línea, las jornadas de preparación de pruebas, la disponibilidad de salas de ayuda, la beca para rendir la TAV, el apoyo de personal del CARA y el taller de hábitos de estudio desarrollado durante el verano. La BNA en su conjunto aparece como un facilitador frente a la percepción de una “mala base” escolar.

- **Soportes desde unidad académica:** desde los apoyos recibidos desde las carreras, los entrevistados mencionaron la presencia de tutores-profesores y tutores-pares, la nivelación previa al ingreso y el reforzamiento durante el semestre, las ayudantías focalizadas en las evaluaciones, y los ayudantes, quienes en general son evaluados como de muy buena calidad y de quienes se valoraría que explican con un “lenguaje cercano”.

¹ Programa de Apoyo a la Comunicación Académica

² Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y Exploración Vocacional

Por otra parte, hay características y prácticas de cada cultura académica específica que aparecen como facilitadores de la integración académica. Se menciona el apoyo de pares, de profesores y pares de años superiores, el tamaño de la carrera (carreras pequeñas favorecerían reconocimiento y apoyo específico) y la posibilidad de incidir en modos de docencia al solicitar cambios directamente al profesor e incluso en la desvinculación de los docentes, mediante acciones directas de demanda a unidad académica.

También se mencionó como facilitador la planificación curricular (la ausencia de brecha entre contenidos escolares y contenidos exigidos el primer año y la existencia de una carga académica baja o introductoria durante el primer año) y la realización de actividades académicas en grupo dentro de los cursos.

Además, se mencionaron características de la relación con profesores que facilitarían la integración académica como la disponibilidad, la cercanía, la preocupación por sus estudiantes, la flexibilidad para cambiar sus prácticas docentes y el gusto por la docencia.

También se reconocieron acciones desarrolladas por pares que favorecerían la integración académica de los nuevos estudiantes:

"Yo creo que otra cosa importante, que quizás no lo brinda directamente la universidad, pero los mismos alumnos lo hacen, es estas páginas donde suben material de años anteriores, yo creo que es súper... o sea sirve demasiado, o también conocer a gente de años anteriores que no sé, "oye, sabí que la prueba de este año fue así, la tengo, te puedo ayudar" (Rocío, Química y Farmacia, BNA 2015).

Así como los estudiantes reconocen una serie de facilitadores para la integración académica, también señalan situaciones o elementos que habrían operado como obstaculizadores para la integración académica, dificultando el proceso de transición a la universidad.

- **Obstaculizadores ligados a la institución:** destaca la referencia a la presencia de algunos profesores lejanos, poco disponibles e inflexibles con sus prácticas de docencia, cuyas evaluaciones serían percibidas como realizadas con "falta de criterio", clases muy rápidas que favorecerían la sensación de "quedarse colgado", clases que demandan conocimientos previos no disponibles en todos los estudiantes y la percepción de falta de utilidad de algunos ramos. El enfrentarse a un lenguaje técnico novedoso y las consecuencias de alcanzar bajo rendimiento en primer año serían otras dificultades posibles (el mal rendimiento condicionaría el rendimiento ulterior en el curso y el avance curricular).

"Retomando lo que decía ella, por ejemplo, hay un ramo que el profe también es muy cerrado. La primera prueba, tuvimos... muy pocos tuvimos azules, y muchas compañeras hablaron con el profe, como buscando qué es lo que él quería en la prueba, qué se yo, pero él también era: "mándame un correo", y en sus correos es súper cortante, o si no termina la clase y sale apurado, muy apurado, entonces al final uno nunca como que lo alcanzaba, o nunca lo pillaba como para conversar con él, o para tratar de que nos fuera bien en las

pruebas, y hablamos con él, para que también como que cambiara su método, porque igual en las clases solamente habla, habla, habla, nada más, y uno igual como lo interrumpe, le hace preguntas, qué se yo, pero como que tampoco te deja, como que uno levanta la mano y te deja con la mano ahí. Entonces hablamos con él y todo, pero sigue igual, no... Como que tampoco está ni ahí con cambiar su método de enseñar” (Rosa, Química y Farmacia, BNA 2016).

Finalmente, cabe destacar que para algunos estudiantes la carga horaria propuesta por la unidad académica en términos de exigencia real para rendir y estudiar habría impedido la participación en los servicios y apoyos ofrecidos por la BNA.

- **Obstaculizadores ligados a la formación previa del estudiante:** la falta de organización y hábitos de estudio en los estudiantes habría significado un obstáculo durante su primer año, expresado en tener poco tiempo para estudiar y dificultades para organizar este tiempo, el “quedarse atrás” en el contenido de un curso y la ineffectividad de las estrategias de estudio antes exitosas. También fue mencionada la falta de preparación escolar para la vida universitaria como una barrera importante, especialmente en los primeros años.
- **Obstaculizadores extra-institucionales:** los tiempos de traslado desde el hogar a la universidad, en algunos casos, habrían mermado el tiempo de estudio y el rendimiento de los estudiantes.

Frente a los obstáculos enfrentados, los estudiantes entrevistados señalaron haber desarrollado estrategias destinadas a lograr una mejor integración académica, vinculadas al aprovechamiento de espacios y servicios disponibles, a la organización del propio tiempo, a la búsqueda de ayuda, mejora en sus métodos de estudio y en el desarrollo de acciones organizadas orientadas a cambiar las prácticas de docencia. A continuación se describen algunas de las estrategias desarrolladas por los estudiantes:

- Entre las estrategias relacionadas al **aprovechamiento de espacios y servicios**, se mencionó el aprovechamiento de las bibliotecas y áreas verdes para estudiar, así como también la utilización de los servicios de apoyo disponibles.
- Entre las estrategias relacionadas a la **organización del tiempo** se mencionó la planificación, la optimización de los tiempos disponibles y el aprovechamiento de los tiempos de traslado para estudiar. Además, se señaló como acción necesaria la priorización de actividades académicas por sobre actividades familiares (lo que implicó en algunos casos dejar de viajar a la ciudad de origen) y la priorización de algunas actividades académicas por sobre otras (decidiendo faltar a ayudantías o a clases para poder estudiar en dichos tiempos).

“En mi caso... sí, también iba mucho a clases al comienzo, después dejé de ir a algunas en las que no entendía nada, entonces me salía mucho mejor estudiar por mi cuenta desde un libro y apoyándome desde el PowerPoint de la profesora, ya que quedaba demasiado colgado, y era demasiado rápida la clase. Y ahí después apoyándome con compañeros, y

así... y yendo a las ayudantías, las ayudantías eran lo mejor desde mi punto de vista, en algunos casos que los profesores no, no... Aunque sea para uno, no le capto el hilo” (Miguel, Agronomía, BNA 2014).

- Entre las estrategias relacionadas a la **búsqueda de ayuda**, se indica la petición de apoyo a tutores de la BNA, en pares, ayudantes y estudiantes de años superiores, así como también el preguntar a profesores.
- En relación a los **métodos de estudio**, los estudiantes indicaron haber comenzado a estudiar en grupo, intentando formar hábitos de estudio, estudiar más, quedarse más tiempo en la universidad para estudiar, y faltar a clases para estudiar únicamente con apoyo de materiales, cuando el contenido de la clase es inaccesible desde su perspectiva. Vinculado a esto último aparecen las estrategias relacionadas a las prácticas de docencia, como solicitar a los profesores cambios en la metodología de clases.

Experiencia de primer año – Integración social

“Yo tenía como la idea de que es como un perfil muy centrado, no sé, como en los cuicos que decíamos, pero, por ejemplo, mi carrera es súper diversa, no sé, entra cualquier persona, como que no está separada por [lo] económico... económico, nada de eso, sino que entran de todo tipo de personas” (Isabel, Construcción Civil, BNA 2016).

Los estudiantes entrevistados realizaron una caracterización de las relaciones sociales al interior de la UC y al interior de sus respectivas carreras.

A nivel de universidad, señalaron percibir diferencias sociales importantes, constatando la presencia de diversidad al interior de la institución, con predominio de grupos sociales acomodados.

Al interior de las carreras, a diferencia de lo observado en la universidad en general, los entrevistados señalaron haber encontrado ausencia de discriminación o predominio de un solo grupo social, en algunos casos por percibirlas como heterogéneas (con diversidad de estudiantes por origen socioeconómico), en contraste con la universidad en su conjunto.

Algunos estudiantes, por otra parte, señalaron haber encontrado al interior de sus carreras compañeros que no tendrían interés en vincularse. Independiente de aquello, los estudiantes indicaron que progresivamente habría más inclusión en la universidad, dadas las nuevas políticas de admisión y cupos reservados para estudiantes de los primeros quintiles. La gratuidad, a su juicio, podría estar aumentando la heterogeneidad socioeconómica en la universidad.

“O sea, yo encuentro que es como muy notorio, que son todos como más o menos cuicos, pero ahora como... yo creo, que por la gratuidad como que entramos más como... de más bajos recursos, porque yo, si no me hubieran dado la gratuidad, yo no hubiera podido estudiar acá poh” (Bernardita, Agronomía, BNA 2016).

En general, los estudiantes caracterizaron su integración social en la UC en términos positivos. Describieron buenas relaciones entre compañeros, graficadas en la creación de grupos de estudio y grupos de amigos en la universidad, siendo escasas las experiencias de discriminación que algunos temían como posibilidad antes de ingresar a la UC. No obstante, algunos estudiantes indicaron la presencia de pares “pasadores a llevar”, generalmente identificados como de nivel socioeconómico acomodado, y haber experimentado burlas o escuchado comentarios despectivos acerca de la gratuidad:

“Yo encuentro que son muy pasadores a llevar y todo. Entonces es como muy notorio el contraste. Si igual yo me, no sociabilizo con ellos tampoco, que no me gusta su manera de pensar, pero he encontrado como amigos y todo, pero de... como de otras secciones, y que entraron como por lo mismo que yo. [Entrevistador: ¿Y en qué sentido son como pasadores a llevar?] De... no sé poh, de pla... la típica broma pesada por la gratuidad, como... ‘yo tengo plata, pero tú no’, y cosas así (Bernardita, Agronomía, BNA 2016).

Algunos estudiantes señalan, también, que la generación de condiciones que favorezcan la integración social excedería el alcance institucional:

“Respecto de la integración con los compañeros, yo creo que eso va más con... con... no tanto del apoyo de la universidad, porque por más que la universidad haga cosas así, instancias para que se junten, al final después uno sale de la sala y es otra cosa. [...] por suerte, yo tuve grupos muy buenos, entonces [...] la integración por ese lado fue más de iniciativa de mis compañeros que de la U, más que nada” (José, Construcción Civil, BNA 2012).

Respecto a la integración social, los entrevistados mencionaron facilitadores a nivel de universidad, de carrera, y del ámbito académico y la participación co-curricular.

- **Facilitadores de la integración social a nivel de la universidad:** los estudiantes mencionaron prácticas como la bienvenida para los novatos y las actividades deportivas de integración.
- **Facilitadores de la integración social vinculados a BNA:** los estudiantes indicaron que algunas acciones de la BNA, que a su juicio no se orientarían necesariamente a la integración social, podrían tener impacto en este ámbito. En este sentido, la participación en tutorías, el contacto previo a las clases en el Programa de Introducción a la Matemática Universitaria (PIMU) y la beca para rendir la temporada académica de verano (TAV), permitirían crear y mantener los grupos de pares. Especialmente esto último se vincula con la posibilidad de aprobar ramos en el verano y no perder relación con el grupo de compañeros creado en primer año.
- **Facilitadores de la integración social a nivel de la carrera:** características de la carrera como una composición social interna diversa, que permitiría el encuentro con pares de similar NSE, que acceden a los mismos beneficios y comparten una visión de mundo en común sería un importante facilitador. El tamaño de la carrera influiría también, siendo las carreras pequeñas un espacio más favorable para el encuentro social entre pares. También se mencionaron prácticas de las carreras facilitadoras de la integración social: la

existencia de tutores pares de años superiores, tutores profesores y el apoyo de “padrinos” o “madrinas” y prácticas guiadas por los propios estudiantes, como la organización de grupos en redes sociales por parte del centro de estudiantes, la organización de un grupo de mensajería entre los novatos de una carrera o la buena disposición “natural” de los pares para el encuentro.

- Finalmente, también parecen ser facilitadores de la integración social la participación en actividades co-curriculares y el avance curricular, para mantener las relaciones entre pares.

Los estudiantes también mencionaron algunos obstaculizadores de la integración social. Entre ellos se mencionan el avance curricular, bien sea por el atraso en relación a los pares, o bien por el avance oportuno en carreras donde las tasas de reprobación de algunos cursos son mayores. El punto es que el progreso o retraso académico podría atentar contra la continuidad de las relaciones de amistad formadas en los primeros años.

Finalmente, algunas disposiciones individuales, como la timidez o el enfrentarse con prejuicios a los pares, también emergen como obstaculizadores de la integración social.

Experiencia de primer año – Integración con la carrera

El aprendizaje en la universidad se desarrolla en marcos específicos de práctica ligados a la elección de una carrera específica. El nuevo estudiante no solo debe vincularse con su nuevo rol por ser parte de una institución, sino también con la oferta identitaria que la comunidad académica de llegada le proponga. Las decisiones vocacionales se ponen en tensión en cuanto se ingresa a la carrera y se toma contacto con los contenidos, discursos y prácticas que esta ofrece, más allá de lo previamente imaginado. En lo que sigue se describirán aspectos vinculados con esta integración referidos por los estudiantes entrevistados.

Dos ámbitos destacan en este plano de integración desde el testimonio de los estudiantes. Por un lado, la integración vinculada con las relaciones multiestamentales despegadas en la universidad, entendidas como las relaciones interpersonales que van más allá de los pares, y en donde se encuentran las relaciones a nivel de carrera con profesores, ayudantes y/o funcionarios. Por otra parte, resaltan elementos vinculados con la identificación con la formación que los estudiantes podrían desarrollar durante el primer año, primeros pasos para la construcción de una identidad profesional específica.

En cuanto a aspectos facilitadores de las **relaciones multiestamentales**, los estudiantes mencionaron características y prácticas de las distintas comunidades académicas, como lo serían el realizar una bienvenida grata o el ser una carrera cercana, pequeña y/o acogedora. No se mencionaron obstaculizadores de este ámbito.

En relación a la **identificación con la formación**, los estudiantes mencionaron tanto facilitadores como obstaculizadores. Entre los aspectos que facilitarían esta identificación emergió la posibilidad experimentada por algunos de trabajar con académicos de sus carreras en espacios de investigación.

La participación en actividades co-curriculares ligadas a la disciplina de estudio también facilitaría la exploración vocacional (participar, por ejemplo, en un voluntariado vinculado a aspectos del quehacer profesional permitió que un estudiante viese qué se hacía en su profesión y si eso era algo de su gusto o no).

En términos de obstáculos a la identificación con la formación, algunos estudiantes mencionaron la ausencia de soportes por parte de la carrera vinculados a realizar un seguimiento u orientar en aspectos vocacionales. En este sentido, los testimonios de los estudiantes destacan que la vocación no debería darse como un hecho logrado, especialmente en los primeros años.

Experiencia de primer año – Integración institucional

En relación a la integración con la universidad, la generación de lazos de sentido e identificación y pertenencia con la universidad, algunos estudiantes mencionaron que habría una diversidad de alternativas de agrupaciones estudiantiles y actividades co-curriculares que favorecerían en gran medida que cada nuevo estudiante construyera una identificación importante con la institución:

“Entonces con esto [participación en un voluntariado], uno se puede dar cuenta que es la carrera que le gusta, que podí hacer otras cosas con lo que sabí, y también he hecho grandes amigos a través de eso, doy gracias a eso también, y [también] integrarse como a otra zona, a otras áreas de la universidad” (Marcelo, Química y Farmacia, BNA 2012).

En relación con lo anterior, habría aspectos curriculares que favorecerían esta integración ya que *“la carga académica tampoco era tanta en el primer semestre, que ayudaba a eso, a poder participar en la universidad de las distintas como cosas que te ofrece, pero también poder adaptarte a tus tiempos de estudio”* (Carlos, Odontología, BNA 2014).

También se identificaron facilitadores en este sentido derivados de la BNA. Especialmente clave fue el rol del tutor BNA, preocupado de informar acerca de los distintos ámbitos universitarios de los que los estudiantes podían ser parte:

“como que la BNA me marcó harto por eso, y por la integración también con la carrera y con la universidad. Porque el tutor, aparte como de mostrarnos la parte académica, de los ramos y todo eso, también nos mostraba las distintas cosas que uno puede hacer afuera de la universidad, o quizás dentro de la universidad, pero ajenas como a la carrera que uno está estudiando, o a lo que está haciendo, o que debería hacer” (Marcelo, Química y Farmacia, BNA 2012).

Además del tutor, el hecho de participar en tutorías de la BNA aparece como un importante facilitador de integración con la universidad, ya que permitió conocer a otros pares con los que se encuentran nuevamente en distintos cursos o con los que pueden mostrarse las distintas cosas que hay en la universidad. A juicio de un estudiante, la BNA promueve el desarrollo de una vida universitaria integral: *“una cosa es pasar los ramos, y otra cosa es como vivir la universidad, ¿cachai? (...) igual de la BNA salía algo de eso también”* (Marcelo, Química y Farmacia, BNA 2014).

En cuanto a aspectos que habrían **obstaculizado** la integración con la institución, según los estudiantes, se señaló la alta carga académica de algunas carreras, siendo complejo el desarrollar una integración amplia en situaciones de excesiva demanda de tiempo por parte de éstas.

La BNA también podría representar un obstáculo para la vivencia de la universidad de manera integral, pues las actividades de nivelación demandarían mucho tiempo. Esto último se debería a la falta de tiempo o el tener ciertos horarios que dificultarían el poder participar de otros espacios en la universidad:

“Igual yo encuentro que está bien con la... con lo que imparten, en sí las clases de ayudantías para los que nos cuesta más, o los talleres que entregan. Yo creo que tal vez más en cuanto a la organización de los horarios, que tal vez igual como que uno no puede ir a lo que le gustaría ir. A veces me ha pasado que quiero ir a un taller pero no me alcanza el tiempo, o tengo horarios... y pasa como un buen, un tiempo bien largo cuando vuelven a repetir como esas etapas” (Rosa, Química y Farmacia, BNA 2016).

Ideas de retiro de la universidad

Se les preguntó a los estudiantes entrevistados si es que alguna vez pensaron retirarse de la universidad. Al respecto, se recibieron tanto respuestas negativas como positivas.

Quienes pensaron **en retirarse** indicaron distintos motivos para poner en duda su continuidad. Algunos lo hicieron al contrastar el tipo de vida que quieren para sí en comparación con el tipo de vida actual que la universidad les exige. Destaca en esto el cansancio sentido y la comparación de sus trayectorias actuales con las de amigos o conocidos que no están en la universidad.

“Yo, de mi grupo de amigos que tenía del colegio, la mitad entró como a la universidad al mismo tiempo que yo, y la otra mitad no. Entonces como que yo los veía a ellos haciendo preu, o así como tan relajados, y yo me veía a mí, que ni siquiera podía salir” (Rocío, Química y Farmacia, BNA 2015).

“A mí me ha pasado ahora, con un... no es como un, como un pensamiento tan definitivo así como que “me quiero salir de la carrera”, pero igual como que está como ese, como chispita, porque igual a mí como que no me gusta dedicarle como todo mi tiempo a la universidad, porque siento que igual uno tiene que equilibrar cosas, y a veces no sé, la vida familiar puede ser más importante en ciertas ocasiones que la universidad. Entonces la universidad, como todos saben, nos quita demasiado tiempo, entonces a veces como que me replanteo si de verdad quiero gastar tanto tiempo en algo que igual se puede demorar un poco (...) No es como un pensamiento así como “no, me voy a salir”, pero como que me han dado [ganas] de salirme así como por cansancio, así como que igual molesta llegar todos los días a la casa, saber que tenía que estudiar, el día siguiente lo mismo, y es como súper monótono, porque al final uno hace lo mismo un día, y después el otro, y después el otro, y después el otro” (Luis, Construcción Civil, BNA 2015).

Ideas de cambio de carrera

Algunos estudiantes mencionaron haber considerado cambiarse de carrera. Estas ideas se relacionan con cuestionamientos personales en torno a si fue acertada o no su elección de carrera, principalmente. Algunas situaciones que habrían favorecido dudar respecto a si la elección de carrera habría sido correcta fueron el mal rendimiento general, el mal rendimiento en un ramo específico de la disciplina, la alta carga académica y aspectos vocacionales.

Un mal rendimiento pone en duda la continuidad en la carrera ya que hay *“un momento del primer año donde te está yendo mal, cambia, cambia todo, tú te sientes como solo, entonces es como “pucha, sigo o no sigo”, como lo decía ella: “¿me equivoqué? ¿Está mal, o está bien?”* (Laura, Construcción Civil, BNA 2015).

El mal rendimiento en un curso específico de la disciplina también podría generar dudas respecto a la elección de carrera:

“...el primer semestre yo sentí que fue demasiado tenso, porque yo también venía así como con la expectativa de colegio, de que a lo mejor dos días antes eran suficiente para estudiar, y resulta que me pasó lo mismo, las primeras pruebas fueron muy bajas, y como que yo creo que todos los que entramos a la cato de cierta forma nos iba bien en el colegio, entonces esperar notas bajas y obtener resultados así era como, era como que uno se empezaba a cuestionar muchas cosas. A mí me pasó (...) Entonces era como ¿“realmente habré elegido bien”?” (Rocío, Química y Farmacia, BNA 2015).

Facilitadores de la permanencia

Cuando los estudiantes hablan de por qué se quedan en la universidad o en la misma carrera, mencionan tanto facilitadores como estrategias. Entre los aspectos que facilitarían la permanencia describen ciertas creencias, influencias sociales y el sentido o significado otorgado a la formación.

- En cuanto a las **creencias**, los estudiantes consideran que haber tenido un bajo rendimiento no es razón suficiente para cambiarse de carrera o universidad. Otro estudiante señala al respecto que, para aprender, habría que avanzar en la malla según el ritmo de cada cual. Demorarse más puede ser, en este sentido, entendido como algo necesario, aspirando a aprender todo lo que la formación profesional demanda y conocerse más como aprendiz.
- En relación a las **influencias sociales** que facilitarían la permanencia, los entrevistados mencionan el apoyo familiar recibido (por ejemplo, padres que animan en el proceso). También la presión social por terminar la carrera y por cumplir etapas en edades esperadas serían otras influencias ligadas a la persistencia:

“Entonces yo creo que esos primeros años, entre la universidad y los 25, son muy como... son como una presión social muy fuerte que te lleva como a : “ah ya, mira, tengo 23 y ya salí de la universidad”, “ah no, yo tengo 24”, o así como... o tengo 18 y tengo 20, y como a los 20 entré a la universidad siendo que todos entraron a los 18, y todo eso, entonces

esa etapa de la edad, yo creo que es una presión social como súper fuerte. Como para tomar algunas decisiones” (Tomás, Construcción Civil, BNA 2012).

- El **sentido otorgado a la formación** también habría operado como facilitador de la permanencia. Para algunos estudiantes, por ejemplo, el tránsito por la Educación Superior sería el único medio para poder acceder a la vida que esperan desarrollar:

“No salir de la universidad, no, aunque creo que igual el estudiar es como la única manera de... como de crecer como persona, como profesional, después de poder tener como la vida que esperai” (Isabel, Construcción Civil, BNA 2016).

“O sea sí, en verdad también fue por ayuda de mis papás, porque... y bueno, por mí también, porque yo decía: "pucha, si dejo esto aquí, no saco nada, porque igual quiero estudiar algo, o sea no... o sea mi meta obviamente es terminar algo, y hacer lo que me gusta". Entonces si paraba ahora, era como... ¿para qué? Si al final después a lo mejor no voy a estar haciendo nada, y me voy a arrepentir toda mi vida. Entonces fue como algo de superación personal” (Rocío, Química y Farmacia, BNA 2015).

Sobre la Beca de Nivelación Académica (BNA)

Si bien a lo largo del documento se han presentado referencias a la evaluación de distintos aspectos de la BNA por parte de los estudiantes entrevistados, este apartado reúne aspectos mencionados de modo general.

Antes de describir los aspectos generales mencionados por los estudiantes, se presenta una tabla resumen que da cuenta de las distintas actividades o servicios otorgados por la BNA y la influencia positiva de ésta en distintas áreas de la vida universitaria, desde los testimonios de los estudiantes entrevistados. Además, en esta tabla se especifica en qué año participaron de la BNA los estudiantes que dan cuenta de esta información (2012, 2014, 2015 y/o 2016).

Actividades BNA	Integración Académica	Integración Social	Integración Institucional
Tutorías	12 14 15 16	12	12
Tutores académicos	14 15		
Tutores acompañamiento	12		12
Salas de ayuda	14		
Jornadas de preparación de pruebas	15 16		
Recursos en línea	15		
Ayudantías	16		
Beca TAV	12	12	
Taller de hábitos estudio	12 16		
PIMU		14 15	
BNA en general			12

Tabla n° 2: Beneficios percibidos de las actividades BNA en el proceso de transición a la universidad

Como se expresa en esta tabla resumen, la integración académica es la dimensión en que la beca tendría mayor influencia, lo que resulta concordante con sus objetivos. En este sentido, el espacio de las tutorías surge como aspecto relevante para el aprendizaje y desempeño académico referido en todas las generaciones entrevistadas. Además, cabe destacar que la beca tendría impacto en otras áreas también, como la integración social e institucional.

Evaluación BNA

En relación a aspectos generales de la beca mencionados por los estudiantes, se considera que al inicio del año académico habría escaso entendimiento sobre la BNA y su funcionamiento y alcance. Estas condiciones se comprenderían luego de asistir a las tutorías:

“Por ejemplo esto mismo de las tutorías de la BNA, yo lo encontré súper bueno, y además como que cuando yo vi que había quedado seleccionada no lo entendía, pero... de hecho, yo averiguaba y no entendía realmente qué era, hasta después, cuando a uno la asignaban realmente así como sus tutorías así como en grupos pequeños” (Rocío, Química y Farmacia, BNA 2015).

“Cuando uno vio... yo vi que tenía la Beca de Nivelación Académica, yo quedé así como: “oh, y que será esto”, y cuando uno recién va a las tutorías, como que ahí se da cuenta de que es una ayuda, y que son clases que te pueden servir caleta para pasar los ramos, como para practicar aparte de la ayudantía, porque muchas veces [en algunos ramos uno] no tiene ayudantía, como que tiene talleres y ejercicios, pero no ayudantías como todas las semanas, como lo que pasa en [otros ramos], entonces como que las ayudantías de la BNA sirvieron mucho. A mí por lo menos, me sirvieron mucho” (Lucía, Química, BNA 2015).

Respecto a las ayudantías (o tutorías) se menciona que estas podrían dejar de ser útiles en relación al costo-beneficio de lo que participar en estas implica. Esto pareciera vincularse con el nivel de manejo de contenidos asumido por los estudiantes respecto a lo ofrecido por los espacios de apoyo BNA:

“Es que yo no encuentro tan difícil [ese contenido], pero, por ejemplo, había un tema que me costaba, entonces por eso necesitaba, pero después me di cuenta que igual me estaba... era como una responsabilidad extra que igual no me estaba ayudando tanto, porque igual no me costaba” (Isabel, Construcción Civil, BNA 2016).

En relación a las jornadas de preparación de pruebas, si bien parecieran ser espacios apreciados por la mayoría, un estudiante mencionó que no requería venir presencialmente ya que podían acceder al material y trabajar desde su casa. En otro caso, la jornada habría tenido un desfase respecto a la prueba, es decir, se realizó después de haber rendido esta.

En cuanto al tutor de acompañamiento, un estudiante refiere que su tutor habría estado poco presente, lo cual da cuenta de la existencia de diversidad en la ejecución del rol tutorial y demanda velar por acciones coherentes dentro del equipo de tutores, típicamente evaluados de manera positiva por los estudiantes entrevistados:

“Participante: Mi tutora no fue como muy acompañadora.

Entrevistadora 1: ¿No? ¿Cómo evalúas su rol?

Participante: Yo creo que como... como de manera... lo que ella quería era muy bueno, pero como de práctica, yo creo que no sé si como no le alcanzaba el tiempo, cosas así, pero como que no estaba muy presente” (Tomás, Construcción Civil, BNA 2012).

En otro caso, relacionado al tutor de acompañamiento, se menciona que la función que realizaría este sería más importante que lo académico, como se explica en la cita a continuación:

“Entrevistado: ...después de que lo tuvimos nosotros [la BNA en el año 2012], las tutorías se volvieron netamente académicas, y la parte de acompañamiento como que quedó en otros programas de tutorías, entonces yo siento que al final es más

importante la tutoría de acompañamiento que la académica (...) por lo menos ahora, no lo están haciendo con la misma BNA, sino que lo están haciendo con programas aparte (...) Mientras se mezclen al final los dos programas da lo mismo, pero como pensando en un programa ideal, yo siento que es más importante el acompañamiento que lo académico.

Entrevistadora 1: Ya. Y eso, ¿cuál sería la razón más fundamental?

*Entrevistado: Porque académico uno puede acceder por vía, por ejemplo, tutorías del CARA, las mismas ayudantías, se pueden acceder como a otras opciones, pero **el tutor de acompañamiento es el tutor de acompañamiento, o sea, si no te lo ofrecen ahí, no te lo va a ofrecer nadie***” (Marcelo, Química y Farmacia, BNA 2012).

Por otro lado, tras recopilar los datos, se indagó en estos buscando posibles diferencias percibidas por los estudiantes entre las tutorías académicas recibidas del área matemática y del área química. Al respecto, en base a los testimonios recibidos, no resulta posible constatar diferencias referidas por los beneficiarios. Ambas instancias de tutorías en general son ampliamente valoradas y resultan un aporte en su formación.

Otros aspectos valorados de la BNA fueron los siguientes:

- La entrega de **tickets de almuerzo**.
- El **soporte en el área matemática**, dada la alta reprobación de cursos iniciales relacionados.
- La realización de **ejercicios prácticos en las tutorías**, ya que *“eso es como lo más fundamental que cada uno necesita [hacer ejercicios] para desarrollar una prueba, porque en la prueba no le van a preguntar teoría, le van a preguntar la práctica, entonces es muy factible, es muy... es como más fácil cuando uno tiene alguien que le ayude y que le pueda explicar los ejercicios que va haciendo”* (Lucía, Química, BNA 2015).
- **Plataforma para realizar ejercicios**. Sería útil pero compleja (perfectible), ya que habría que hacer los ejercicios en el computador: *“Sí, esa era una de las cosas que a mí tampoco me gustaba, porque bueno, si bien estaba el ejercicio en el computador, el hecho de cómo escribirlo, pasarlo al computador, ya gastaba como más tiempo de la tutoría... porque era como cómo se escribía, no sé, la raíz, entonces como que cada cosa tenía su código, y a veces con tan solo de que lo escribía mal, estaba malo el resultado, y uno como que quedaba con la duda: “¿Lo habré hecho bien en el papel?”, por ejemplo”* (Rocío, Química y Farmacia, BNA 2015).

Sugerencias a la BNA desde estudiantes beneficiarios

Respecto a la beca en general, algunos estudiantes sugieren mantenerla “tal como está”, ya que al intentar mejorarla podrían sobrecargarla y, *“en vez de ser una ayuda podría transformarse en una carga...”* (Alex, Química y Farmacia, BNA 2016).

Algunos estudiantes creen que esta beca y todos sus componentes de soporte debieran difundirse más y tener mayor visibilidad en la institución. También sugieren favorecer la participación en tutorías de estudiantes que no se hayan visto beneficiados por la BNA, dada la importancia que para ellos ha significado este apoyo. Además, se sugiere dar mayores opciones de horarios y talleres para favorecer la participación.

En cuanto a la cobertura de la beca, algunos estudiantes consideran que sería importante extender el apoyo más allá del primer año, sin embargo, esta opinión no es compartida por todos los estudiantes. Algunos indican que el aumento de la carga académica en segundo año obstaculizaría una participación constante en tutorías BNA, si es que estas se extendieran.

En relación a la articulación entre BNA y Unidades Académicas, se mencionan varios aspectos vinculadas al seguimiento en años posteriores. Así, se sugiere que haya un seguimiento o acompañamiento de parte de la carrera o la universidad en los siguientes años. Algunos estudiantes dicen que la BNA debiese tener una mayor articulación con la unidad académica para que esta última haga un seguimiento en años posteriores. Además, se considera que falta una figura a nivel de unidad académica que realice seguimiento y/o acompañamiento después de la BNA. En un caso se sugiere integrar en las unidades académicas una especie de orientador a cargo del seguimiento.

Respecto a actividades de integración social propuestas por la BNA se sugiere realizar una actividad social al finalizar el primer semestre para formar lazos entre los estudiantes.

Experiencia en años posteriores (más allá del apoyo BNA):

En relación a la experiencia universitaria luego del primer año, los estudiantes mencionaron las actividades que habían realizado o realizaban, las dificultades generales que habían tenido y aspectos vinculados a lo académico, social e institucional.

En primer lugar, estudiantes entrevistados mencionaron que después de un tiempo en la universidad surgía la necesidad de realizar otras actividades extra académicas *“porque no puedo, me aburro, tengo que estar haciendo otra cosa, y desde el, no sé, el tercer semestre creo que ya me empecé a meter en más cosas”* (Marcelo, Química y Farmacia, BNA 2012).

Además, un estudiante menciona que en su caso habría un cambio de expectativas respecto a las posibilidades de participación en la universidad, en el sentido de que en un comienzo habría pensado solo en el estudio, pero luego de que había pasado un tiempo y que había tenido un rendimiento adecuado, habría comenzado a ver otros ámbitos o actividades de la universidad en las que podía participar. En el caso de este estudiante, él refiere que ha tenido la posibilidad de realizar todo lo que ha querido en la universidad.

Por otra parte, los estudiantes mencionan distintos espacios en los que han participado. Algunos se han desenvuelto como ayudantes o bien como tutores. También algunos han participado en actividades co-curriculares de diversa índole, como voluntariados, organizaciones estudiantiles, etc. Quienes han asumido roles de ayudantes o tutores indicaron que haber pasado por tutorías les habría motivado para desempeñarse como tal:

*“Los años posteriores al primer año fueron muy buenos (...) pude motivarme a ayudar a otros mediante las ayudantías, porque vi que habían ayudantes que eran más o menos no más, y... esperaba más, entonces yo dije “no, yo lo puedo hacer mejor, yo puedo hacer lo mismo, pero mejor”, entonces... **al final uno, cuando recibe la ayuda, queda con las ganas de ayudar**, porque siempre... gente que uno ve: “oh, yo estaba así antes cuando llegué”, pucha, yo les pregunto: “oye, ¿te puedo ayudar en algo”? Entonces... al final uno como que intenta guiar a la gente que está más o menos perdida. Siempre hay gente perdida, entonces... dan ganas de ayudar” (José, Construcción Civil, BNA 2012).*

En el caso de un estudiante, destaca cómo la experiencia BNA resultó clave para la proyección universitaria. Lo aprendido y experimentado en primer año tendría influencia importante más adelante, en su trayectoria de aprendizaje y desarrollo universitario:

“A mí igual me marcó harto el primer año, porque al final... por ejemplo con las tutorías, ya, yo terminé el primer año con las tutorías, y después el segundo año fui tutor, y de hecho soy tutor hasta hoy día, y entonces he estado siempre como relacionado al tema de las tutorías, entonces... (...) entonces como que la BNA me marcó harto por eso, y por la integración también con la carrera y con la universidad. Porque el tutor, aparte como de mostrarnos la parte académica, de los ramos y todo eso, también nos mostraba las distintas cosas que uno puede hacer afuera de la universidad, o quizás dentro de la universidad, pero ajenas como a la carrera que uno está estudiando, o a lo que está haciendo, o que debería hacer. Entonces ahí está por ejemplo el voluntariado que les contaba delante, también sigo participando hasta hoy (...), entonces... todo lo que ha pasado en el primer año, igual me ha ido como... ha ido generando los frutos como a lo largo del resto de la carrera” (Marcelo, Química y Farmacia, BNA 2012).

En cuanto a dificultades generales que se han presentado en los años posteriores, los alumnos mencionan que no han tenido o, en otros casos, se considera que estas serían parte de la vida universitaria. Algunos consideran que tienen las mismas dificultades que en el primer año, pero que ahora contarían con estrategias para abordarlas (como ejercitar, organizarse, calendarizar). Por último, algunos se refieren a la dificultad para compatibilizar tiempo de estudio con el de amigos o pareja.

Integración académica en los años posteriores

Cuando los estudiantes se refieren a su experiencia académica en los años posteriores, esta dista de ser homogénea. En algunos casos se menciona que no habría dificultades académicas, mientras que en otros se menciona que habría un aumento de la cantidad y la dificultad del contenido a estudiar. Algunos consideran que aún tienen dificultades para lograr una organización adecuada y que el segundo año habría sido más difícil que el primero, pero que por lo mismo ese cambio habría servido para afrontar el tercero:

“la materia aumentó mucho, la cantidad y la dificultad, y... pero de una manera me sirvió, porque este año es parecido, pero un poco más tranquilo, entonces... entonces, o sea, ese

cambio tan brusco de primero a segundo, ahora ya en tercero, o sea, es mucho más, o sea, me ha costado menos organizarme, tenemos menos... poquito menos carga, entonces como ya me acostumbré, por así decir, como ya... ya estoy, o sea ahora, yo creo que recién ahora en tercero estoy como en la, o sea estoy como adaptado de buena forma a la universidad” (Benjamín, Odontología, BNA 2014).

Por último, un estudiante considera que la vida universitaria puede ser constantemente desafiante y que, ante ello, cada uno buscaría estrategias vinculadas a su disciplina.

“Es que yo creo que siempre van a haber dificultades, porque a medida que pasa el año, no sé, vienen cosas nuevas, y a veces a uno le puede ser más fácil y a otros más difícil, pero no creo que la vida universitaria sea como perfecta, como que la materia, que uno la estudie y “oh, me fue bien en todo”, yo creo que siempre van a haber como altos y bajos, pero cada uno tiene como su forma de resolverlo, porque no todos funcionamos igual. Por lo menos ahora como que las materias que tengo yo, son como de estudiar y hacer ejercicios, millones de ejercicios, esa es la técnica que estoy usando” (Luis, Construcción Civil, BNA 2015).

Codificación axial – proceso de integración académica en primer año

Como se señaló previamente, el análisis de datos de esta investigación siguió los procedimientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corvin, 2002). El análisis comenzó mediante la *codificación abierta* de los datos, generando códigos y categorías desde cada testimonio recopilado, distinguiendo propiedades y dimensiones en base a las propias palabras de los estudiantes entrevistados. Lo presentado hasta el momento refiere a los resultados de la codificación abierta de los datos. Posteriormente se desarrolló una *codificación axial*, vinculando de manera sistemática las categorías previamente descritas, identificando fenómenos descriptivos de las situaciones narradas, tanto en su manifestación estructural como dinámica y relacional.

A continuación se describirá el modelo axial elaborado para reportar el período de transición a la universidad referido por los estudiantes entrevistados. Primero se delinearé el contexto que enmarca el fenómeno, para luego identificar las causas relacionadas con el mismo, las condiciones intervinientes que favorecerían su emergencia, las acciones e interacciones ejecutadas por los entrevistados en reacción a las tensiones y ajustes que demandaría el proceso de transición desde la secundaria a la universidad, y también las consecuencias de esta vivencia:

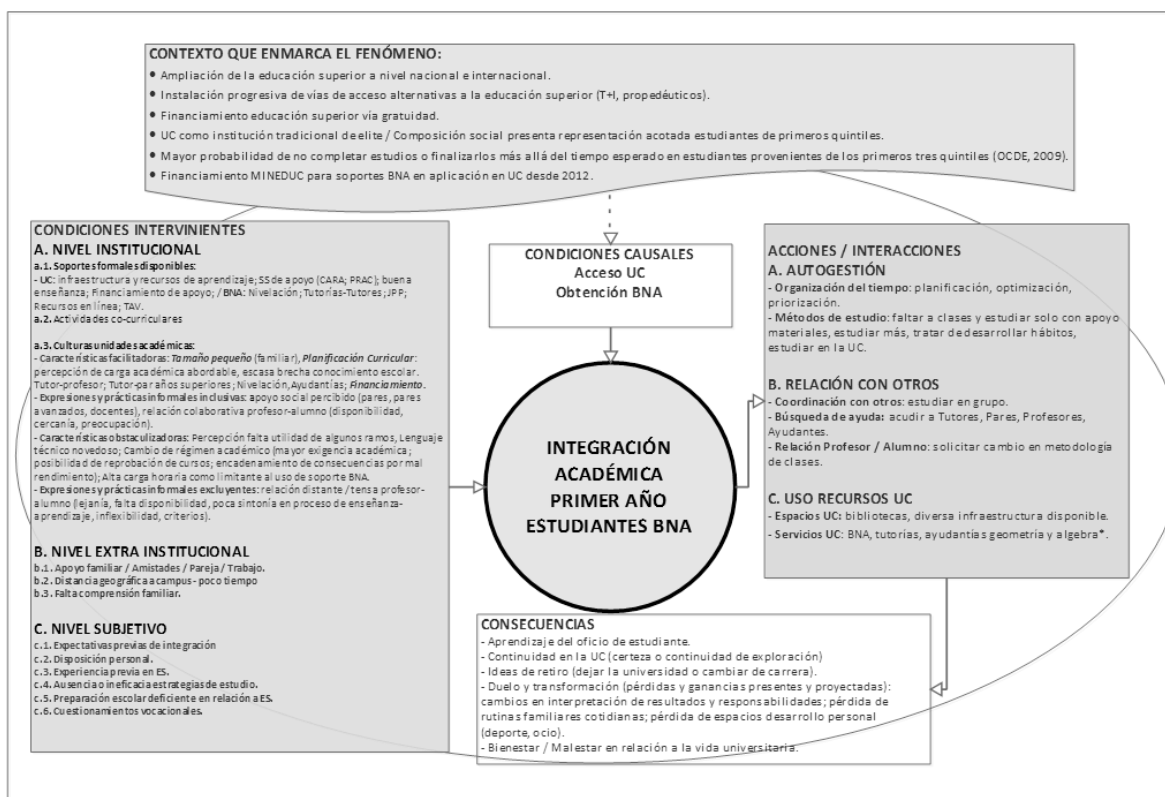


Figura 1: Codificación axial – proceso de integración académica en la UC estudiantes BNA.

- **Contexto que enmarca el fenómeno:** entre las condiciones de contexto en las que se ha ido desarrollando la BNA y los procesos de aprendizaje de los estudiantes beneficiarios de esta política nacional, destaca la ampliación de la educación superior, la incorporación de vías de acceso inclusivo en instituciones selectivas, la oportunidad de financiamiento vía gratuidad de la Educación Superior, el financiamiento orientado desde el MINEDUC al desarrollo de acciones que favorezcan la integración académica universitaria en primeros años materializado en la denominada Beca de Nivelación Académica (BNA).
- **Condiciones causales:** el proceso de transición a la universidad de los estudiantes entrevistados comienza antes de su ingreso a la institución, cuando se proyectan e imaginan estudiando en la UC en particular e identifican vías de acceso y financiamiento al respecto. La adjudicación de la BNA y la aceptación por parte de la institución dan inicio al proceso material y simbólico de ajuste al nuevo ambiente de desarrollo que supone la vida universitaria.
- **Proceso de integración académica en la educación superior:** el ajuste a la universidad supone distintas vivencias para los estudiantes. En el plano académico, el enfrentamiento de dificultades académicas y brechas de conocimiento con los pares afectaría el auto concepto académico de los nuevos estudiantes. Así también, emergen sensaciones de logro en cuanto se superan tensiones y se aprueban cursos. La vivencia de este proceso se ve influida por diversas condiciones intervinientes y se expresa en variadas estrategias o acciones desplegadas por los estudiantes, orientadas a promover la continuidad.

- **Condiciones intervinientes:** se distinguen influencias en distintos niveles. A nivel institucional, la UC ofrece soportes formales específicos que logran apoyar a los estudiantes durante su primer año. Los entrevistados reconocen la presencia de una infraestructura de calidad, la existencia de servicios de apoyo importantes (CARA, PRAC), apoyo económico y elementos derivados de la BNA que adquieren particular protagonismo, especialmente en relación con brechas de contenidos derivados desde la vida escolar o bien dificultades de ajuste a las condiciones de aprendizaje promovidas desde las aulas universitarias:

*“Para mí el cambio fue como muy grande, porque **mi colegio no me preparó tanto para dar la PSU, ni tampoco para entrar a la universidad**, entonces como que... el colegio era técnico-profesional, y no se esperaban que alguien llegara a la universidad, entonces el cambio para mí fue muy grande [...]”* (Lucía, BNA 2015, Química).

En este sentido, se reconoce como factor clave para la permanencia el rol de los tutores, las estrategias de nivelación y los recursos disponibles en línea. Las actividades co-curriculares también resultan apreciadas por los estudiantes.

A nivel de cada carrera, las culturas académicas específicas juegan un rol importante. El apoyo formal e informal de docentes, pares y funcionarios resulta significativo para los estudiantes. De modo contrario, es posible encontrar barreras al aprendizaje y participación de algunos estudiantes en prácticas de aula descritas como excluyentes, marcadas por el uso de códigos distantes o por relaciones tensas o indiferentes entre docentes y estudiantes, o entre ayudantes y estudiantes. El mal rendimiento en un ramo puede además encadenarse con pérdidas importantes para el nuevo estudiante: pérdida de relación con pares con los que se ha creado amistad, pérdida de control sobre la planificación curricular futura, retraso académico, temor a perder becas de apoyo.

A nivel extra institucional, resultan influencias importantes sobre el proceso de ajuste académico en la universidad la disponibilidad de apoyo y confianza desde el plano familiar, desde pareja y amigos. La ausencia de comprensión familiar respecto a dificultades de rendimiento o escaso tiempo disponible para compartir puede tornarse una tensión significativa en el proceso de integración:

“Entonces igual mis papás como que se enojaban y me decían que qué andaba haciendo [Risas], porque también como me iba mal en las pruebas, como que no entendían por qué me sacaba un 2 si había estudiado toda la semana hasta las ocho de la noche. Entonces por ahí también me costó como que me comprendieran un poco, que porqué tenía tantas horas de clases, que no andaba jugando, y esas cosas” (Josefa, Fonoaudiología, BNA 2015).

A nivel subjetivo, la emergencia de dudas vocacionales, la percepción de ineficacia de las estrategias escolares antes exitosas en relación al rendimiento académico y la constatación de brechas de conocimientos importantes con los pares pueden afectar la

persistencia universitaria. Por otro lado, la disposición orientada hacia el aprendizaje y la comprensión de la integración como un proceso podrían ayudar a sobrellevar las dificultades del primer año en términos académicos.

- **Acciones / Interacciones del proceso de transición a la universidad:** los estudiantes entrevistados describieron haber desarrollado distintas acciones en función de ajustarse y persistir en la institución. Algunas acciones representan estrategias de autogestión, aprendizajes orientados a regular el propio tiempo, planificarse y optimizar las oportunidades de estudio, así como también el desarrollo de estrategias y métodos de estudio. También describieron cambios en las relaciones con otras personas, destacando la apertura de muchos estudiantes a estudiar en grupo con compañeros y compañeras y la búsqueda de ayuda en figuras de confianza, como los tutores pares, los ayudantes y algunos profesores reconocidos como más cercanos. El uso de recursos UC (BNA, Biblioteca) también fue descrito como una estrategia efectiva por parte de los estudiantes.
- **Consecuencias del proceso de transición a la universidad:** en el caso de los estudiantes entrevistados, quienes prosiguieron estudios en la UC más allá del primer año, las consecuencias derivadas de la permanencia en la universidad tendrían relación con la percepción de haber hecho suyo el oficio de estudiante de educación superior. Esto es, dejar de ser “novato” y conocer progresivamente cómo aprender, rendir y ser parte de la vida universitaria. Este aprendizaje ofrecería mayor libertad y ampliaría las posibilidades de participación dentro de la institución, más allá de lo académico. Todos los soportes recibidos serían clave en este aprendizaje.

El proceso de transición sería acompañado de dudas y certezas, no siendo un período libre de tensiones. Sin embargo, pese a las dificultades enfrentadas, los entrevistados habrían logrado afirmar su decisión de continuidad en la UC y hacer el duelo entre pérdidas y ganancias de la transición, valorando su decisión de carrera y universidad en la construcción de su proyecto de vida profesional.

Discusión y conclusiones

Considerando los testimonios recopilados, es posible confirmar que la experiencia de ingreso a la universidad de los estudiantes beneficiarios por la BNA es experimentada como una transición vital relevante (Gimeno, 1996; Gale y Parker, 2014). En el proceso, experimentan dificultades y tensiones, hacen frente a pérdidas y cambios y asumen como necesarios ciertos duelos en función de adaptarse al nuevo contexto. Así, por ejemplo, el rol de las familias se vuelve significativo en cuanto éstas logran ajustarse al nuevo rol del estudiante y sus posibilidades acotadas de participación en el plano familiar, o bien la manera en que las amistades externas a la universidad reaccionan frente a las demandas que este nuevo espacio imprime sobre las vidas cotidianas de los estudiantes. Los entrevistados, además, identifican momentos críticos y retos específicos que confrontan sus expectativas y certezas respecto a la continuidad de estudios y elección de carrera.

La vivencia universitaria emerge entonces como un punto de inflexión en las vidas de los estudiantes beneficiarios de la BNA, el malestar específico es asumido como parte del proceso y la posibilidad de continuidad y logros obtenidos por cada estudiante representan momentos significativos de refuerzo y fortalecimiento. La sensación de aprendizaje y mayor dominio de la experiencia universitaria reportada por los estudiantes de años mayores, quienes han hecho suyo el “oficio de estudiante” e incluso han podido destinar, con el tiempo, mayor espacio a actividades extra y co curriculares como parte de su formación, da cuenta de un proceso de desarrollo relevante dentro de sus trayectorias de aprendizaje y biográficas.

En todos los relatos recopilados, destaca el reconocimiento de instancias de apoyo y soportes institucionales y extra institucionales que habrían favorecido el aprendizaje y continuidad de estudios. El apoyo de la BNA, reconocido como tal o bien como apoyo institucional UC no asociado necesariamente a BNA -aunque deriva de esta beca- resulta claro y valorado. Si bien algunos estudiantes extrañan el apoyo directo de la BNA en años posteriores al primer año, pareciera que para la gran mayoría estos soportes resultan suficientes para enfrentar las tareas y exigencias de la transición a la universidad, e incluso para algunos se vuelven una demanda de tiempo relevante en el proceso de ajuste, ya de por sí demandante.

En otro ámbito, resulta relevante destacar que los soportes institucionales y aspectos facilitadores disponibles en las culturas académicas observadas a través de los testimonios de los estudiantes promueven sentido de control por parte de los nuevos alumnos en su proceso de transición (sentido de agencia en la *navegación*), favoreciendo el involucramiento activo y la confianza personal en el éxito dentro del proceso de transición (incluso al enfrentar períodos críticos).

Más allá del primer año, cuando los estudiantes entrevistados reconocieron dificultades y tensiones y se vieron en la necesidad de contar con nuevos soportes (al finalizar apoyos BNA, por ejemplo), en algunos casos encontraron apoyo y asistencia en reuniones auto gestionadas de estudio con compañeros de generación y en la relación con estudiantes mayores. Las buenas relaciones sociales y la solidaridad entre compañeros habrían favorecido la continuidad de los estudiantes en la universidad. Potenciar estas condiciones de manera institucional resultaría entonces relevante. Los aprendizajes respecto a cómo aprender en la universidad y la importancia de pedir ayuda y hacer del aprendizaje un proceso colectivo, modelados en parte por la BNA y otros espacios institucionales, resultan modos y disposiciones que los estudiantes dan cuenta de haber hecho suyos para sostener su continuidad de estudios.

En este sentido, el hecho observado en las carreras incorporadas en BNA de integración social satisfactoria, favorecida -a juicio de los propios estudiantes- por la composición social heterogénea de sus carreras -capaz de permitir el encuentro con pares similares en trayectoria biográfica y visión de mundo- resultó un factor protector importante para la persistencia académica. Pese al reconocimiento de algunas tensiones en relaciones sociales con compañeros, descritas en experiencias de discriminación y burlas soterradas y explícitas ligadas al origen social de estudiantes beneficiarios de gratuidad, estas situaciones no habrían logrado impactar del todo a los estudiantes BNA, quienes encontrarían refugio y espacios de pertenencia con compañeros similares en la UC. Esta circunstancia no debe, de cualquier modo, restar relevancia a la existencia

de situaciones de maltrato y menosprecio entre estudiantes, considerando tales acciones como inaceptables en una comunidad académica universitaria, acciones que merecen atención institucional.

Esta situación observada resultaría menos compleja o amenazante en términos de identidad social que la observada en estudios previos en la UC, donde se observaron trayectorias de aprendizaje de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos de bajos ingresos que han ingresado en carreras socialmente homogéneas, con sobre representación de estudiantes de hogares de altos ingresos (Gallardo, Lafferte y Montenegro, 2012; Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014).

Este escenario, sin embargo, da cuenta de la dificultad de la integración social entre estudiantes provenientes desde orígenes sociales desiguales en la universidad, prevaleciendo en general distinciones, prejuicios y juicios sociales en la elección de grupos de referencia dentro de la institución. Los propios estudiantes indican que en este ámbito la universidad tendría poca influencia posible, no obstante valdría la pena indagar más en términos de favorecer contextos de encuentro social democráticos y diversos en la UC.

Por otra parte, desde los testimonios de los estudiantes, resalta que los servicios ofrecidos por BNA no sobre identifican necesariamente a los alumnos beneficiarios, como sí se ha observado previamente en alumnos que reciben beneficios del programa Talento + Inclusión (Gallardo et al., 2014), situación que podría resultar similar para el caso de los futuros estudiantes de ingreso vía PACE. La ausencia de sobre identificación o etiquetamiento sería el resultado de una decisión consciente desde el equipo ejecutor de la BNA que a juicio de este estudio vale la pena sostener, a fin de favorecer la construcción de identidades universitarias flexibles y no sobre investidas en función del origen social estudiantil.

Resulta relevante sostener como hipótesis comprensiva de esta diferencia, además, el que la composición social de las carreras T+I resulta distante de aquellas ligadas a BNA, siendo en general más sensible en términos de identidad social participar en contextos donde se es evidentemente minoría y donde la propia comunidad de origen posee menor estatus respecto a la mayoría representada en la comunidad de llegada, como es el caso de estudiantes de origen socioeconómico bajo y medio bajo en carreras socialmente homogéneas y tradicionales en la UC, altamente selectivas y con predominio de estudiantes de origen social alto.

También vale la pena constatar los costos de la ausencia de identificación de los estudiantes en tanto beneficiarios de la BNA: falta de adherencia, desconocimiento de sus beneficios en general y dificultades para la evaluación de los servicios ofrecidos.

Un aspecto a revisar con mayor profundidad es la aparente falta de relación entre las actividades de soporte institucional que se han generado en la UC, que operan de manera lateral a la docencia universitaria, y el trabajo en aula que desarrollan los académicos, donde la instrucción avanza al ritmo de los estudiantes más aventajados, sin considerar las brechas de conocimientos con las que llegan a la institución algunos estudiantes. Esto también se replica, a la luz de los testimonios recopilados, en la realización de algunas ayudantías que imitan el modelo tradicional de docencia.

Si bien las instancias de nivelación ofrecen con certeza oportunidades de participación y aprendizaje para estudiantes que, producto de su formación escolar, no han adquirido los conocimientos y competencias que la universidad exige a sus estudiantes, algunas cátedras no parecen haber modificado en gran medida la manera en que ofrecen docencia y oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Llama la atención, en este sentido, que algunos estudiantes señalen como estrategia para persistir en la universidad el abandono de los espacios formales de aprendizaje (asistencia a clases, participación en ayudantías), prefiriendo destinar tal tiempo al estudio autónomo y destinando amplia confianza al trabajo de tutores pares académicos, en quien han encontrado no solo conocimientos de calidad, sino también acogida y reconocimiento.

Así, con el objetivo de aprobar ramos, y constatando la clase tradicional como un espacio de exclusión (donde no se entiende ni se es posible seguir el ritmo de la docencia), algunos de los estudiantes ahora incluidos en la universidad, representantes de grupos sociales tradicionalmente excluidos, experimentan formas sutiles de exclusión estando dentro de la universidad. Esta situación ha sido reportada como uno de los problemas más complejos de resolver de los programas de apertura social universitaria (Allouch y Van Zanten, 2008).

Resulta relevante sensibilizar a los docentes y ayudantes respecto a las necesidades de aprendizaje de los nuevos estudiantes, desarrollando procesos de toma de conciencia en las comunidades de educación superior que apunten a la comprensión de las diversidades (Bernal, 2014), buscando así generar sinergia entre los programas de apoyo para la integración académica y el plano oficial donde simbólica y materialmente se ponen a prueba las habilidades de los nuevos estudiantes, es decir, en el seno del aula universitaria. Transformar la docencia de modo tal que todos los estudiantes, con independencia de sus trayectorias de aprendizaje, puedan estar presentes, participar y aprender parece ser una tarea pendiente en la que la experiencia en nivelación académica podría tener influencia. En otras palabras, lo que se sostiene como necesidad es el diseño de dispositivos de aprendizaje en cada clase universitaria regular que sean inclusivos, en el sentido de favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

Un elemento a indagar en mayor detalle a futuro resulta el costo de oportunidad que la participación en actividades BNA podría tener en la integración institucional y participación en actividades extra curriculares y co curriculares de los estudiantes durante el primer año. Tal parece que los tiempos no permiten mayor exploración dado el énfasis en el ajuste académico. Es necesaria mayor exploración, en el sentido de constatar si el hecho de ser beneficiario de apoyos orientados a la nivelación académica implica necesariamente -como costo- la pérdida de oportunidades de acceso a espacios de participación universitaria a los cuales otros compañeros, liberados de la necesidad de “nivelarse” académicamente, podrían llegar a acceder. En esta línea, habría que contrastar la experiencia de estudiantes beneficiarios BNA con estudiantes regulares en cuanto a la participación amplia en las diversas ofertas de vida universitaria que la UC propone.

No obstante esta preocupación, resulta interesante constatar que a medida que los estudiantes avanzan en sus carreras y se afirman en seguridad y confianza respecto a su formación, señalan

como una posibilidad mayor la apertura a otras actividades universitarias, incluyendo actividad política, intercambios académicos y participación en grupos de interés.

A modo de síntesis de la discusión y conclusiones levantadas desde este estudio, resulta necesario enfatizar lo siguiente:

- El paso del colegio a la universidad de los estudiantes beneficiados por la BNA es vivido como una transición vital relevante en sus trayectorias de vida y de aprendizaje.
- El proceso de ajuste y apropiación del “oficio de estudiante universitario” se extiende en algunos casos incluso hasta el tercer año de carrera. Esto implica que algunos de los soportes recibidos en primer año se extrañen en la experiencia de años posteriores.
- En todas las trayectorias de aprendizaje a las cuales se logró acceder en este estudio, los soportes institucionales, específicos de la BNA y particulares de cada carrera resultaron apoyos relevantes y reconocidos por los estudiantes en su ajuste a la universidad.
- El apoyo familiar y la comprensión del proceso de ajuste a la universidad de sus hijos e hijas resulta un soporte importante. En ausencia de adaptación del grupo familiar al nuevo rol del estudiante universitario, pueden surgir tensiones que generen malestar en el estudiante durante su transición a la universidad.
- La participación en instancias BNA supone un monto de tiempo y exigencia extra para los estudiantes beneficiarios, orientada hacia la nivelación académica, que podría dejar a los estudiantes en desventaja respecto a sus pares en torno a la integración en la vida universitaria en sentido amplio.
- Los estudiantes que permanecen en la universidad más allá del primer año, entrevistados en este estudio, reportaron haber ampliado su participación en la vida universitaria en sentido amplio una vez que se sintieron con mayor confianza respecto a su integración académica.
- La BNA, como instancia que ofrece variados apoyos a nuevos alumnos, no genera “etiquetamiento” entre los estudiantes, logrando ofrecer soporte sin enfatizar el origen social de los estudiantes como una condición de desventaja en sí misma en el acceso. Esto difiere de lo observado en otros sistemas de apoyo al acceso y permanencia en la UC, favoreciendo la integración social de los estudiantes.
- El rol de docentes y pares ayudantes resulta clave en el proceso de transición, pudiendo emerger tanto como figuras facilitadoras como obstaculizadoras de la integración. En este sentido, resulta necesario sensibilizar ampliamente a estas figuras en torno a las tensiones que experimentan los nuevos estudiantes en la UC, favoreciendo relaciones cercanas y promotoras del aprendizaje y evitando formas sutiles y evidentes de exclusión instaladas en el seno del aula universitaria.

- Se identifica distancia entre prácticas de acompañamiento tutorial en sentido académico y algunas formas tradicionales de docencia, que a juicio de los estudiantes resultan excluyentes para quienes llegan a la formación universitaria con brechas importantes de conocimiento de contenidos y de habilidades necesarias para el éxito académico.
- A futuro, una clave interesante de explorar es la sistematización de las prácticas desarrolladas por tutores académicos pares con los estudiantes beneficiarios BNA. En base a los testimonios recibidos, estas acciones resultan ampliamente valoradas en el sentido de favorecer el involucramiento y aprendizaje de los estudiantes. En contraste con el aula universitaria tradicional, resultan contextos más inclusivos, no amenazantes, protegidos y cercanos a juicio de los estudiantes. Aquello que ocurre en tutorías bien podría ser transferido como orientaciones generales para la docencia universitaria regular.
- La integración social de los estudiantes resulta en general satisfactoria, favorecida por la identificación de pares similares en términos sociales e ideológicos en la universidad (situación inesperada para muchos antes de llegar a la UC).
- La integración social satisfactoria operaría como factor protector en relación con la integración académica y la continuidad de estudios en la universidad más allá del primer año (dado que favorece la conformación de grupos de estudios entre pares y la distribución de información, consejos y sugerencias para rendir adecuadamente en los nuevos cursos).
- Si bien se verifica ampliación del círculo social de los estudiantes a medida que progresan en años de estudios, pareciera que el contexto universitario no necesariamente logra movilizar el encuentro entre estudiantes diversos, capaz de superar prejuicios y diferencias sociales como barreras al encuentro. La cohesión social entre universitarios, entendida como el encuentro simétrico entre sujetos de diverso origen social en un plano de igualdad y aprendizaje mutuo, es lo que se percibe en riesgo. Esto último requiere mayor indagación.

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.
- 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.
- Bernal, C.A. (2014). Diversidad, interculturalidad e inclusión en la Educación Superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 1, pp.81-92.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2005) *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Centro de Microdatos (2008). Informe final: *“Estudios sobre las causas de la deserción universitaria”*. Departamento de Economía. Universidad de Chile.
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. En *Revista Psykhe*, Escuela de Psicología PUC, 15, 95 – 106.
- Frenay, M. (2016). Studying Student Retention at University. Towards more Contextualized, Integrated and Mixed-Methods Approaches. *Presentación ofrecida en Seminario Internacional “Persistencia en los estudios universitarios”*, Centro de Estudios Avanzados, CEA, Universidad de Playa Ancha, UPLA.
- Gale, T. & Parker, S. (2014) Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39:5, pp.734-753, DOI: 10.1080/03075079.2012.721351.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educacional Latinoamericana*, 51(2), 135-151.
- Gallardo, G., Sanhueza, M. y Pérez, M. (2015). *Documento de trabajo*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

Landinelli, J. (2008). Escenarios de Diversificación, Diferenciación y Segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En A.L. Gazzola, A. Didriksson (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Leyton, D., Vázquez, 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, pp. 62-97.

Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela, M. y Vega, M. (2010). *Ingreso a la educación superior. La experiencia de la cohorte de egreso 2005*. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) y División de Educación Superior del MINEDUC.

MINEDUC (2012). Serie Evidencias: Deserción en la Educación Superior en Chile. Centro de Estudios MINEDUC: Santiago de Chile.

OCDE (2009). *La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. OCDE/Banco Mundial: Santiago de Chile.

ONU (2008). *Situación y desafíos de la juventud en Iberoamérica*. San Salvador: Cepal.

Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Métodos.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad Nacional de Antioquia.

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.

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.