

Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional del CRUCH vía admisión especial de carácter inclusivo.

Este estudio aspiró a comprender la experiencia de transición a la universidad de jóvenes admitidos vía admisión inclusiva en una institución participante del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), desde la perspectiva de los propios estudiantes.

Masificación, segmentación y fragmentación social de la experiencia universitaria: la cobertura de la educación superior en Chile ha aumentado de manera sostenida en los últimos 25 años, llegando en 2012 al 54,9% de la cohorte entre 18 y 24 años (DIVESUP, 2012). La masificación del sistema ha permitido el ingreso a las instituciones de un cuerpo diverso de estudiantes, tanto en edad y género como en “condiciones económicas, calificaciones, capital cultural y expectativas” (Aequalis, 2011, p.11).

Pese a lo anterior, en Chile, como en Iberoamérica, la continuidad de estudios más allá de la secundaria no se distribuye en forma igualitaria (CEPAL, 2008). La masificación del sistema se ha visto acompañada de una creciente segmentación, caracterizada “por una continua desigualdad en las tasas de acceso a la universidad y retención, y una segmentación de clase según las universidades de destino de los estudiantes” (Leyton, Vásquez, y Fuenzalida, 2013, p.62). Mientras algunos estudiantes pueden vivir el ingreso a la educación superior como un fenómeno normativo (Baltes & Smith, 2004), para otros esta experiencia puede ser vivida como un fenómeno no-normativo, o normativo en el sentido de una aspiración, no como una experiencia compartida históricamente por su grupo social de origen (Gallardo & Moretti, 2013).

Junto a lo anterior, actualmente las opciones de permanencia en las instituciones de educación superior (IES) se encuentran socialmente fragmentadas en Chile: “los jóvenes que vienen de familias más pobres o escuelas municipales, o ambos, tienen muchas más probabilidades de abandonar sus estudios, y aún menos probabilidades que otros de completar los cursos universitarios y graduarse dentro del tiempo esperado” (OCDE, 2009, pp. 98-99). Otros estudios han descrito similar situación (Fukushi, 2013; Leyton, et. Als, 2012; Gallardo & Morales, 2011; Canales y De los Ríos, 2009; Donoso y Cancino, 2007).

Acciones afirmativas en Educación Superior: en vistas de reducir la segmentación estudiantil, diversificar su estudiantado y realizar *acciones afirmativas* en pro de la incorporación de estudiantes provenientes de grupos sociales tradicionalmente excluidos de la educación superior, distintas instituciones han incorporado vías de admisión alternativas de carácter inclusivo. Por acción afirmativa se entiende a políticas que buscan “compensar o remediar los efectos concretos de la falta de oportunidades del sistema educativo, tanto en el acceso, permanencia y conclusión satisfactoria de estudios a los grupos más vulnerables” (Reynaga, 2011, p.153). Ejemplos de estas políticas son los programas propedéuticos (USACH, UCSH, UAH, por ejemplo), los denominados *cupos de equidad* (UCHILE) o las vacantes para estudiantes con *talento académico* (UC).

Las *acciones afirmativas* descritas, consideradas desde una perspectiva de inclusión, implican para las IES asumir el desafío de educar a una población diversa, distinguiendo en sus comunidades posibles barreras (creencias, procesos y prácticas) que podrían representar obstáculos para el acceso, progreso y egreso oportuno de todos los estudiantes (Unesco, 1998; 2009). Una institución inclusiva asume la necesidad de cambiar sus estructuras para que éstas sean provechosas para todos (Unicef, 2005; 2006).

En el marco del desafío institucional que supone avanzar hacia la inclusión en educación superior, la presente investigación consideró relevante asumir como objetivo general el comprender, desde la perspectiva de los propios estudiantes, la experiencia de transición a la universidad de alumnos ingresados vía admisión inclusiva en una universidad del CRUCH, para así identificar las principales dificultades enfrentadas por los jóvenes, reconocer los recursos utilizados y la evaluación realizada por los alumnos respecto a su ingreso a la educación superior. Se optó por acceder a esta experiencia por voz de los propios estudiantes, asumiendo a esta vía como un modo privilegiado para recopilar información que ofrezca guía a los necesarios cambios institucionales a desarrollar. Además, al diseñar el estudio, se asumió que los resultados del mismo, si bien asociados a un caso particular, podrían aportar a la discusión nacional respecto a los modos en que las instituciones de educación superior ofrecen acciones de soporte y acogida a sus alumnos.

Contexto del estudio: la universidad desde la cual se recogió información para el presente estudio participa del CRUCH y cuenta con diversidad entre su estudiantado, incluyendo en su matrícula a “cada uno de los niveles de ingreso de manera relativamente equitativa” (Valdivieso, Antivilo & Barrios, 2006, p.341), con sobre representación de grupos acomodados. La distribución de la composición social por cada carrera es heterogénea, existiendo algunas con mayoría de egresados de escuelas particular pagadas, en oposición a otras con distribución equitativa de egresados de dependencia municipal, particular subvencionada y particular. La institución ha desarrollado políticas de acceso inclusivo específicas que ofrecen financiamiento, nivelación y acompañamiento a estudiantes que, dadas las condiciones desiguales de escolarización en Chile, ven limitado su acceso a la educación superior. La vía de admisión especial inclusiva por la cual ingresaron los participantes del estudio, contempla cupos reservados para alumnos que cumplan, entre otros, con los requisitos de provenir de alguno de los primeros cuatro quintiles y estar en el 10% del ranking de su generación. Al momento de levantar los datos, nueve carreras habían incorporado esta vía de admisión inclusiva (actualmente son 16).

Proceso de transición a la universidad: Desde un enfoque de desarrollo a lo largo del ciclo vital, por transición se comprende al proceso posterior a todo quiebre o punto de inflexión experimentado en el curso de la vida, el cual supone la iniciación activa de cambios y transformaciones orientados al ajuste entre la vida de quien experimenta la transición y su nuevo ambiente o rol (Zittoun, 2009; Bronfenbrenner, 1987). El paso de la secundaria a la universidad puede ser comprendido como una transición vital importante, pues modifica tanto el ambiente cotidiano de desarrollo como el rol social del nuevo estudiante, demandando la activación de recursos cognitivos, motivacionales y psicosociales, imbricados de manera indisociable a lo largo del proceso (Bourgeois, 2009), el cual culminaría al iniciar el segundo año universitario (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004).

La integración plena del estudiante a su nuevo contexto de desarrollo, tanto a nivel social como académico, sería indicador de una transición satisfactoria (Hu & Kuh, 2000). A nivel social, integración implicaría la generación de lazos sociales en la institución, sentirse “parte de” y encontrar cabida para ser quien se es y cambiar al mismo tiempo.

Académicamente, integración implicaría percibir que se es capaz de aprender en la universidad, que se tienen competencias para rendir y que frente a las dificultades habrá apoyos disponibles (Clark, 2005; Coromina, 2001). Indicadores de resolución compleja serían la reprobación académica, el abandono de los estudios o la percepción de incongruencia entre lo recibido y aquello a lo que aspira el estudiante. La percepción de ineficacia de las estrategias previas de estudio tensionaría este proceso (Zimmerman, Di Benedetto & Diment, 2008). En el ámbito social, la sensación de no pertenencia a la institución -o al grupo de pares que ha coincidido con el estudiante en la carrera- darían cuenta de dificultades en la transición (Roberts & Rosenwald, 2013; Ezcurra, 2005).

En esta línea, si bien se ha documentado en diversos estudios que el ingreso a la universidad resulta un período complejo y desafiante para todos los universitarios (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005) vale la pena considerar el origen social de los estudiantes como un elemento particularmente influyente en el ajuste a la educación superior, ya que éste define “posibilidades, condiciones de vida o de trabajo completamente desiguales” entre los estudiantes (Bourdieu & Passeron, 2003, p. 26). No habría, en este sentido, al interior de un aula socialmente diversa, una generación homogénea de jóvenes en igualdad de condiciones para el aprendizaje (Ghiardo & Dávila, 2013). Para jóvenes provenientes de contextos distantes al mundo universitario, éste se presenta como un espacio discontinuo, de alta tensión y desafío, tanto a su identidad social como a su identidad individual (Bourgeois, 2000; Fukushi, 2013; Zimmerman, et. Als, 2008). En este sentido, los resultados del proceso de ajuste a la universidad deben ser considerados como el producto de relaciones dinámicas entre la historia escolar y trayectoria social de los estudiantes con las características particulares de la universidad y de cada cultura académica específica (Bourgeois, 2009; Gallardo & Moretti, 2013).

Como resultado de la transición y ajuste a la universidad, considerada una transición vital (Zittoun, 2009), es finalmente la identidad misma del estudiante la que se transforma, integrando el pasado, abriéndose a un nuevo contexto de desarrollo en el presente, delineando nuevos futuros posibles (McLean & Pasupathi, 2012; Swenson, Nordstrom & Hiester, 2008; Arnett & Tanner, 2006).

Metodología: con la meta de alcanzar los objetivos propuestos para el estudio, se optó por un diseño cualitativo de recolección y análisis de datos (Creswell, 2007; Flick, 2004), priorizando la profundidad y particularidad en el acceso a relatos de estudiantes llegados a la universidad observada vía admisión especial inclusiva. Aquí, “el objeto no es alguien a observar, a medir, sino un informador privilegiado que sabe mucho más y mejor sobre su propia vida que el investigador” (Cornejo, 2006, p. 103).

Se definió dos estrategias de recogida de datos ligados a estudiantes admitidos en la institución por vía de admisión especial inclusiva observada: (a) Cinco entrevistas grupales, guiadas todas en base a similar guion semi estructurado de entrevista y (b) Envío de un cuestionario con alternativas y preguntas abiertas, respondido por 49 estudiantes (cupos específicos ofrecidos en 2011 por una carrera, dos carreras en 2012 y nueve en 2013). Se consideró relevante realizar entrevistas grupales, pues resultan ser “ricas en datos, que estimulan a los que responden y los apoyan en el recuerdo de los acontecimientos, y que pueden llevar más allá las respuestas del entrevistado individual” (Flick, 2002, p. 127).

Las entrevistas grupales, realizadas en diciembre de 2013, fueron grabadas con consentimiento de los participantes, transcritas y analizadas junto a las preguntas abiertas del cuestionario en base a procedimientos de la *grounded theory* (Strauss & Corbin, 2002), permitiendo la construcción de modelos para la comprensión del fenómeno de estudio. Como criterio de rigor se utilizó la triangulación entre investigadores (Pedersen, 1992), discutiendo en equipo la codificación de los textos.

Resultados: los testimonios ofrecidos por los estudiantes participantes dan cuenta de cuatro momentos o hitos distintivos en su proceso de transición:

(1) *selección por parte de la institución:* momento de particular alegría y aumento de expectativas de desarrollo futuro, dada la posibilidad de acceso a una institución inicialmente distante de las proyecciones elaboradas por los estudiantes y sus familias, descartada por su costo y barreras de acceso ligadas a rendimiento en prueba PSU.

(2) *período de inducción*: en cada carrera, durante el mes de enero, los estudiantes entrevistados participaron de un período de inducción previo a su ingreso a la universidad (“escuelas de verano”). Esta experiencia constituyó un hito en la transición a la universidad de los estudiantes, altamente valorada por ellos, pues al tiempo que les permitió conocer la institución y a sus compañeros de generación ingresados en igualdad de condiciones, les dio también la posibilidad de recibir “nivelación académica” y anticipar posibles dificultades derivadas de brechas en conocimientos previos.

(3) *Período de extrañeza o ajenidad*: independiente de la carrera de acceso, en los testimonios de los estudiantes el primer semestre emergió como un período complejo, en el cual, en mayor o menor medida, lo que se percibió en tensión fue su identidad social (¿a qué grupo pertenezco?, ¿cuán valorado es mi origen aquí?), su identidad personal (¿quién soy yo?, ¿quién soy yo aquí?, ¿quién seré al salir de aquí?) y la elaboración de un sentido de pertenencia con la institución. El contraste entre la sensación de bienvenida tras la acogida y los primeros días de clase “*en la universidad de verdad*”, junto a la constatación de la presencia de grupos de pares cerrados al encuentro, y experiencias de encuentro con culturas académicas con diferente disposición a la diversidad, serían condiciones intervinientes en la generación de esta sensación de extrañeza, persistente a lo largo de los primeros meses en la institución. En efecto, se identificaron diferencias entre carreras, distinguiendo culturas académicas más inclusivas, marcadas por una mayor valoración de la diversidad, en oposición a otras carreras con creencias, prácticas y procesos actuados por distintos miembros que, más que incluir, distinguían la diversidad como un problema, ofreciendo pocos ámbitos de participación apropiables por los nuevos estudiantes (lo valorado ahí resultaba justamente aquello que los entrevistados no poseían: redes previas en la institución, contactos en el mundo profesional de la carrera elegida, manejo del *quién es quién* en el campo de estudios, dominio inglés, etc.).

Claves en este período fueron, a juicio de los estudiantes, los apoyos extendidos más allá de marzo ofrecidos por cada unidad académica desde programas de acompañamiento (tutores pares, tutores académicos, coordinadoras académicas), así como la contención

que el grupo de pares formado en enero ofreció a cada estudiante (y también la brindada en dos carreras por pares ingresados en 2011 y 2012 por similar vía de admisión).

El rol de los académicos universitarios resultó, desde los testimonios recogidos, un aspecto fundamental a considerar en este período, tanto por su potencial para facilitar la integración como porque su influencia podría, en el sentido opuesto, llegar a acrecentar la sensación de extrañeza: sus intervenciones poseerían fuerza suficiente como para convocar y convencer al nuevo estudiante de sus capacidades y cabida en la institución, como también el potencial de alejar del aprendizaje y connotar al origen social de los nuevos estudiantes como un déficit, de manera explícita o implícita.

Se describieron además, en este período, estrategias de resolución de las tensiones ejecutadas por los propios estudiantes, ligadas éstas a activar recursos de apoyo académico en la institución, apelar a fortalezas propias distintivas (el esfuerzo y la perseverancia individual como variables explicativas del rendimiento escolar previo a actualizar en el presente) y a la construcción activa de redes sociales mediante participación en instancias académicas, políticas, deportivas o culturales. Algunos participantes del estudio declararon formas de participación periférica en sus carreras (solo asistir a clases, acceder a la biblioteca para pasar el tiempo, no acudir a eventos sociales) como estrategia para sostenerse en la institución y enfrentar la extrañeza inicial.

4) *Período de evaluación y continuidad*: al finalizar su primer año de universidad (y también al describir su experiencia desde el segundo año), los estudiantes participantes dieron cuenta de percibirse a sí mismos distintos a como fueran al ingresar a la universidad, la experiencia habría conllevado *“un cambio en 180° grados”* en sus vidas -y la de sus familias- y ahora, a diferencia de sus primeros meses en la institución, podrían mirar con satisfacción la superación de las tensiones iniciales. A juicio de los estudiantes, ahora tendrían la capacidad de distinguir de manera más fina las relaciones sociales en la universidad, abriéndose poco a poco al contacto con pares distintos (igual situación ocurriría, a su parecer, desde la perspectiva de algunos pares de origen acomodado hacia ellos).

Ahora, además, los estudiantes tendrían mayor consciencia del futuro profesional posible proyectado desde la carrera elegida, y conocerían de las acciones que les podrían agregar valor académico para profundizar su inserción (hacer ayudantías, por ejemplo).

Por último, surgió entre los estudiantes, *el deber* de acoger a las nuevas generaciones llegadas a la institución por vías de admisión inclusiva, al tiempo de velar por aquellos compañeros similares en origen social a ellos, ingresados por admisión regular.

Conclusiones: tal como la evidencia citada previamente ya lo ha destacado, esta investigación describe cómo la experiencia de ingreso a la universidad comporta mayores tensiones y demandas a estudiantes llegados a la educación superior desde contextos “no tradicionales”. Si bien estas tensiones, como aquí se informa, pueden ser atenuadas por sistemas de apoyo y acompañamiento, la cultura académica de cada carrera específica tendría una importante incidencia en la sensación de extrañeza o desajuste entre la trayectoria social de los nuevos estudiantes y el nuevo contexto de desarrollo. Si lo valorado en la carrera son las redes previas y contactos sociales, resulta difícil para un estudiante que carece de esos atributos incorporarse en igualdad de condiciones a esa unidad académica. Si en cambio, lo que se valora es el rendimiento académico demostrado en la carrera, entonces existe al menos una oportunidad apropiable de inclusión y participación. Estos resultados son interesantes y requieren de mayor exploración, pues dan cuenta que, al observar procesos de integración a la universidad, no basta con mirar las características generales de la institución que recibe, sino también resulta clave observar las particularidades de las culturas académicas en donde los estudiantes, como inmigrantes (Carlino, 2005), deben pasar a formar parte.

El deber asumido por los participantes de preocupación por las nuevas generaciones puede ser considerada como un futuro recurso para las IES. En este sentido, es relevante considerar que los fenómenos observados responden a un tiempo y lugar histórico particular, y es posible que en años venideros sean otras las dificultades y tensiones a explorar en los procesos de inserción a la universidad.

Referencias

- Arnett, J.J. & Tanner, J.L. (2006). *Emerging Adults in America: Coming of age in the 21st Century*. Washington: APA.
- Baeza, J. (2002). Leer desde los alumnos, condición necesaria para una convivencia escolar democrática. En UNESCO (Com), *Educación Secundaria: Un camino para el desarrollo humano*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Bourdieu (2011). *El sentido social del gusto*: Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2003). *Los Herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourgeois, E. (2000) Le sens de l'engagement en formation. In J.M. Barbier & O. Galatanu, *Signification, sens, formation*. Paris: Presses Universitaires de France
- Bourgeois, E. (2000). Sociocultural Mobility. Language learning and Identity. En Bron, A. & Schemmann (eds.). *Language, Mobility, Identity. Contemporary Issues For Adult Education in Europe*. Munster, pp. 163-184.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan (Sous la direction de) *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona : Paidós, 1987.
- Canales, A. y de los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 30, pp. 50-83.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Clark, M. (2005). Negotiating the Freshman Year: Challenges and Strategies Among First-Year College Students. En *Journal of College Student Development (JCSD)*, 46, 3, pp. 296 – 316.
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. En *Revista Psykhe, Escuela de Psicología PUC*, Vol.15, Nº 1, 95 - 106.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among five Approaches*. California: SAGE Publications.

- Donoso, S. y Cansino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior, *Revista Calidad en la Educación*, 26, pp. 205-244.
- Erikson, E. (1994). Un modo de ver las cosas. Escritos selectos de 1930 a 1980. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ezcurra, A.M. (2005). Diagnóstico Preliminar de las Dificultades de los Alumnos de Primer Ingreso a la Educación Superior. En *Perfiles Educativos*, UNAM, XXVII, 107, pp.118-133.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Gallardo, G. & Morales, Y. (2011). *Una universidad para el Aprendizaje de Todos. Orientaciones para una docencia inclusiva en primeros años*. Santiago de Chile: PUC.
- Gallardo, G. & Moretti, R. (2013). Mi primer año en la UC: el proceso de transición a la educación universitaria desde la perspectiva de estudiantes egresados de liceos municipales. Ponencia ofrecida en el XIII jornadas internacionales de Psicología Educativa, Universidad de La Serena, Chile.
- Hu, S. & Kuh, G. (2000). *A Multilevel Analysis on Student Learning in Colleges and Universities*. Sacramento, CA: Association for the Study of Higher Education (ASHE).
- Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (iesu): resultados de una investigación. En *Revista Calidad en la Educación*, n° 37, pp. 62-97.
- McLean, K. & Pasupathi, M. (2012). Processes of Identity Development: Where I Am and How I Got There. En *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 12, p.8-28.
- Pedersen, D. (1992). El dilema de lo cuantitativo y lo cualitativo de las encuestas a los métodos rápidos de investigación en salud. En F. Lolas, R. Florenzano, G. Gyarmati & C. Trejo (Comps.), *Ciencias sociales y medicina. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-211). Santiago: Editorial Universitaria.

- Roberts, J.S. y Rosenwald, G.C. (2013). Ever upward and no turning back: social mobility and identity formation among first generation college students. En McAdams, D.P., Josselson, R. y Lieblich, A. (Eds.). *Turns in the Road. Narrative Studies of Lives in Transition*. Washington D.C: American Psychological Association (APA).
- Rodríguez, S., Fita, E. & Torrado, M. (2004). El Rendimiento Académico en la Transición Secundaria – Universidad. En *Revista de Educación*, 334, pp. 391 – 414.
- Soares, A., Guisande, M.A., Diniz, A. & Almeida, L. (2006). Construcción y validación de un Modelo Multidimensional de Ajuste de los jóvenes al Contexto Universitario. En *Psicothema*, Universidad de Oviedo, 18, 2, pp. 249-255.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Swenson, L., Nordstrom, A. & Hiester, M. (2008). The role of Peer Relationships in Adjustment to College. En *Journal of College Student Development (JCSD)*, 49, 6, pp. 551-567.
- Terenzini, P. (1992). Out-of-Class Experiences Research Program. The transition to College Project. Final Report. Washington: Office of Educational Research and Improvement
- Zimmerman, M.; Di Benedetto, S.; Diment, E. (2008). “No te avisan cuándo borran el pizarrón...”. En *SUMMA Psicológica UST*, 5, N°1, 45-51.
- Zittoun, T. (2009) Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. En Valsiner, J., Molenaar, P., Lyra, M., Chaudhary, N. (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*. New York: Springer.