

ACTIVIDADES INSTITUCIONALES DE BIENVENIDA: FAVORECER LA TRANSICIÓN COLEGIO-UNIVERSIDAD PROMOVRIENDO EL SENTIDO DE PERTENENCIA

Macarena Sanhueza Céspedes, Fernanda Goñi Jerez y Gonzalo Gallardo Chaparro.

Observatorio de la Juventud Universitaria de la Dirección de Asuntos Estudiantiles UC.

.....

RESUMEN

La transición secundaria-universidad es un proceso complejo y desafiante para todos los estudiantes. Esta se entiende como un proceso relacional, que depende de la interacción permanente entre estudiantes e institución. Aspirando a promover mayor inclusión y justicia social en educación superior, la gestión y orientación de actividades de bienvenida para nuevos estudiantes se presenta como estrategia de apoyo a la transición y la persistencia. Este documento presentará resultados de un estudio cuyo objetivo fue describir las valoraciones de los estudiantes respecto de las actividades de bienvenida en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Para ello, se realizó un estudio mixto en el que se entrevistó a 12 estudiantes de primer año y se aplicó un cuestionario que respondieron 1082 novatos 2017. Como resultados, se constata que las actividades de bienvenida ofrecen a los estudiantes *espacios protegidos temporales* para ajustarse en la universidad. Además, estas prácticas permiten a los novatos participar de la cultura de sus carreras, conocer a sus compañeros y establecer redes de amistad, lo cual permite construir sentido de pertenencia, facilitador del proceso de transición. Desde los resultados, se sostiene además que la influencia de iniciativas de bienvenida en el proceso de transición estudiantil dependería de acciones, prácticas y discursos sostenidos respecto a ello por la institución y -especialmente- por las comunidades académicas en cada carrera.

PALABRAS CLAVES

Transición a la universidad, Actividades de bienvenida, Sentido de pertenencia, Culturas académicas, Inclusión.

.....

CONTACTO:

MACARENA SANHUEZA CÉSPEDES

Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago.

Aulas Lassen, segundo piso.

Correo electrónico: misanhue@uc.cl

El estudio fue realizado por el Observatorio de la Juventud Universitaria de la Dirección de Asuntos Estudiantiles UC, financiado con fondos internos.

INTRODUCCIÓN

Históricamente en Chile -como en otros países- a la educación superior accedían de manera preferente representantes de los grupos sociales de mayores ingresos (Landinelli, 2008; Rama, 2009). Esta situación cambió, constatándose actualmente diversidad en la población universitaria. No obstante, hoy las instituciones atienden segmentadamente a distintos grupos sociales, situación representada en la desigual distribución de vacantes (Leyton, Vásquez & Fuenzalida, 2012). Acceder a universidades selectivas es aún privilegio. Aquellos con mayor capital cultural familiar y escolar acceden a instituciones de mayor reputación (OCDE, 2009; Ruffinelli & Guerrero, 2009; Santelices, Horn y Catalán, 2015).

Considerando lo anterior, a nivel nacional y local se han creado políticas pro acceso y equidad, favoreciendo el ingreso de representantes de grupos sociales antes débilmente representados o de plano excluidos de instituciones selectivas (Gallardo, Lorca, Morrás & Vergara, 2014; Sobrero, Lara-Quinteros, Méndez & Suazo, 2014; Faúndez, Labarca, Cornejo, Villarroel, Gil, 2017, Santelices et al., 2015). Ejemplos de estas políticas son la incorporación del Ranking de notas en la selección, la política de gratuidad, el propedéutico USACH, la red propedéuticos UNESCO, Talento + Inclusión UC, el SIPEE de la Universidad de Chile, el programa Ranking 850 o el PACE del MINEDUC.

Acceder es solo el primer paso. En general, la transición secundaria-universidad es un proceso complejo y desafiante para los estudiantes, cuya resolución depende de la interacción permanente entre los nuevos alumnos y sus instituciones (Carlino, 2005; Gallardo & Morales, 2011; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006). Aspirando apoyar tal transición, promoviendo así mayor inclusión y justicia social en educación superior, es importante desde las universidades observar las relaciones sociales entre pares y las relaciones

entre estudiantes y profesores, además de las actividades de aprendizaje, los contenidos curriculares y prácticas discursivas dominantes en las culturas académicas de llegada.

En este escenario, los desafíos para las universidades son al menos tres: (1) apoyar la transición secundaria-universidad (Gallardo et al., 2014; Leyton, 2015), (2) favorecer la persistencia de todos, identificando y reduciendo barreras experimentadas por las nuevas generaciones (Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; Gale y Parker, 2014; Gallardo, Espinosa, Vergara, Sanhueza & Cruz, 2016; Terigi, 2014; UNESCO, 1998; 2009) y (3) promover el desarrollo de relaciones positivas entre distintos grupos sociales que, de manera novedosa, hoy se encuentran en las universidades (Gallardo et al., 2016; Ortiz, 2016).

Un camino -entre otros- para abordar estos desafíos se encuentra en asumir institucionalmente la gestión y orientación de las actividades de bienvenida para los nuevos estudiantes. Mediante tales actividades las instituciones pueden promover bienestar desde el primer día, ofrecer recursos simbólicos y materiales a sus estudiantes (Zittoun, 2008; Zittoun, Duveen, Gillespie, Iverson & Psaltis, 2003) y favorecer la construcción de sentido de pertenencia (Gallardo et al., 2016; Strayhorn, 2016).

Buscando conocer la perspectiva de los estudiantes sobre instancias de bienvenida ofrecidas por su universidad, se presentarán resultados de un estudio sobre la experiencia de participación en estas actividades de estudiantes de primer año de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), institución altamente selectiva. El estudio fue realizado por el Observatorio de la Juventud Universitaria, espacio de investigación anidado en la Dirección de Asuntos Estudiantiles UC. Antes de exponer hallazgos, se presentarán elementos conceptuales desde los cuales se plantea el presente trabajo.

ENFOQUE

TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD COMO PROCESO DE DESARROLLO

El ingreso y ajuste a la universidad es un proceso desafiante para todo estudiante (DeClercq, Galand & Frenay, 2016; Gallardo & Morales, 2011; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares et al. 2006), incluso para quienes logran un ajuste exitoso (Habel & Whitman, 2016). Este tránsito vital transforma integralmente las condiciones de desarrollo de los nuevos alumnos: cambia su ambiente cotidiano de vida y cambia su rol, es decir, las expectativas de conducta asociadas por otros y por ellos mismos respecto a su nueva posición social (Bronfenbrenner, 1987; 2005; Strayhorn, 2016; Zittoun, 2009).

Las transiciones vitales ofrecen oportunidades para el desarrollo, un movimiento generativo conducente a nuevas reconfiguraciones (Bronfenbrenner, 1987; Zittoun, et al., 2003). En estos cambios, se imbrican procesos identitarios, de aprendizaje y construcción de sentido (Bourgeois, 2009). Para ajustarse al nuevo ambiente, las personas necesitan dar sentido a lo que les sucede, protegiendo y flexibilizando al mismo tiempo el propio sentido de sí (Bruner, 1990, 1996; West, 2006, citado en Zittoun, 2008).

Recorrer esta transición toma tiempo. Como proceso, se extendería los dos primeros semestres (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004), e incluso algunos estudiantes han referido haber necesitado dos años para aprender el “oficio de estudiante” (Gallardo, Vergara & Pérez, 2016). Figurativamente, transitar a la universidad no sería un movimiento lineal sino una navegación, un ir y venir entre quién se era en el colegio y quién se es y proyecta ser a futuro, un tránsito entre identidades que se jugaría en el día a día estudiantil (Gale & Parker, 2014). Para *navegar las transiciones*, las personas movilizan recursos internos (la propia experiencia, narrativas personales y habilidades ya desarrolladas), al tiempo que hacen suyos recursos externos (relaciones y elementos materiales y simbólicos que otros ofrecen dentro y fuera del nuevo ambiente, tales

como consejos, narrativas de soporte y otras ayudas) (Gallardo et al., 2014; Zittoun, et al., 2003).

CULTURAS ACADÉMICAS DE LLEGADA Y PROCESO DE TRANSICIÓN COLEGIO - UNIVERSIDAD

En cada carrera, la transición a la universidad puede ser comprendida como un proceso de desarrollo socialmente orientado, cuyo objetivo final -se asuma o no conscientemente- es promover la transformación del estudiante en un nuevo miembro de la cultura académica (Christie et al., 2014; Habel & Whitman, 2016).

Cada universidad y carrera universitaria ha producido, produce y se ha apropiado de recursos simbólicos útiles para llevar a cabo el trabajo de formación de otros: narrativas, discursos, imágenes, mitos, libros, historias ejemplares y marcas de estatus -como *novato*, *académico*, *doctor*-. Estos y otros recursos brindan insumos para el proceso subjetivo y situado de producción de sentido y reposicionamiento individual a desarrollar por cada estudiante, *migrantes* que se insertan en comunidades académicas establecidas (Carlini, 2005).

Realizar el proceso de transición y comprenderse como universitario implica activa construcción de sentido, trabajo subjetivo de producción semiótica para el cual las narrativas, discursos e identidades ofrecidas por las comunidades académicas resultan fundamentales (Zittoun, et al., 2003; 2008). Estas ofrecen los *textos* desde los cuales cada quién construirá su propia narración (Sebastián, Gallardo & Calderón, 2016). Gracias a los signos sociales disponibles en cada carrera, las personas piensan y sienten, se distancian de sus experiencias y reflexionan sobre ellas. Los recursos simbólicos ofrecen así signos que conformarán sistemas semióticos internalizados, los cuales permitirán dar sentido y compartir las experiencias del presente e impulsar la imaginación del futuro (Zittoun, Valsiner, Vedeler, Salgado, Gonçalves & Ferring, 2013). La potencia del proceso se constata al considerar el efec-

to que supone vivir un cambio de rol (de “*escolar*” a “*universitario*”, en este caso). Bronfenbrenner afirmó al respecto (1987):

Los roles tienen un poder casi mágico para modificar cómo se trata a una persona, cómo actúa, lo que hace y, por lo tanto, incluso lo que piensa y siente. El principio es válido no sólo para la persona en desarrollo, sino para las demás personas de su mundo (p.26).

TENSIONES EN LA TRANSICIÓN: HABITUS DE CARRERA Y DESIGUALDAD EN EL AJUSTE

La noción de *habitus* resulta útil para interpretar tensiones en procesos de transición. Por ella se entiende a patrones recurrentes de perspectiva de clase -creencias, valores, costumbres, modos, discursos- inculcados en las experiencias cotidianas de un grupo (Habel & Whitman, 2016). Tales patrones operarían de forma tácita, sin necesidad de justificación, determinando lo valorado o no valorado, lo que se adecúa y lo que resulta disonante en un contexto (Bourdieu, 1998 citado en Habel & Whitman, 2016; Gutiérrez, 2010).

Muchos estudiantes podrían vivir el paso a la universidad como continuidad de su vida escolar, en términos de relaciones sociales, valoraciones y expectativas futuras, encontrando armonía entre sus *habitus* familiares de clase y la cultura institucional. La coincidencia entre el *habitus* del estudiante y el *habitus* de carrera facilitaría esta transición. Tal coherencia favorecería sentirse como “pez en el agua” en el nuevo ambiente. Distinta suerte correrían quienes constatarían distancia entre su propio origen y sus culturas académicas de llegada, estudiantes que percibirían el “peso del agua” del *habitus* del nuevo contexto (Bourdieu y Wacquant, 2005). Estas distancias no son *naturales* sino social e históricamente construidas. La existencia de brechas en este sentido construye desigualdad en las transiciones (Gallardo et al., 2014; Habel & Whitman, 2016).

Diane Reay (2015) agrega a la noción de *habitus* la presencia de disposiciones afectivas internalizadas,

ligadas con procesos externos y estructuras sociales en el contexto de colectivos desiguales. Las experiencias de vida se asocian a emociones, y éstas, si bien no pueden ser atribuidas de manera fija a un individuo o a una clase, sí pueden pensarse en mayor medida sedimentadas como fruto de transacciones afectivas reiteradas. Así, por ejemplo, la internalización de las desigualdades sociales desde una posición de privilegio podría resultar en disposiciones de superioridad, desdén y soberbia, como también de ambigüedad, culpa y malestar. Por el contrario, vivir desde una posición de menor estatus podría asociarse con inferioridad, temor al fracaso, ansiedad, individualismo, represión del malestar y deseos de distinción y redención.

ENFRENTAR LA EXCLUSIÓN FOMENTANDO INSTITUCIONALMENTE SENTIDO DE PERTENENCIA

Construir puentes para disminuir desigualdades y superar la distancia que enfrentan algunos estudiantes en su ingreso a la universidad desafía a las instituciones (Devlin, 2011, en Habel y Whitman, 2016). Buscar promover *sentido de pertenencia* sería un camino, favoreciendo que cada estudiante perciba que importa, que es valorado y apreciado por otros y que está llamado a participar de la comunidad académica (Schlossber, 1985, en Strayhorn, 2016). Nadie *se siente parte* por el solo hecho de estar matriculado, lo clave es percibirse *parte de* más allá de lo formal, en base a vivencias de encuentro y buen trato (Strayhorn, 2016; Tinto, 2015).

Además, *sentirse parte* se relaciona con la integración académica. Es posible sentirse excluido al percibir que las tareas académicas superan las propias capacidades o bien que la baja exigencia es señal de devaluación intelectual a priori (Tinto, 2015). Sentirse académicamente fuera de lugar disminuiría la motivación, afectando el involucramiento en el proceso de aprendizaje (Walton y Cohen, 2007; Gallardo y Sebastián, 2016).

Frente a estas amenazas a la inclusión, las instituciones pueden generar actividades e interacciones que promuevan *sentido de pertenencia* (Strayhorn, 2016; Tinto, 2015), reconociendo las diferencias interindividuales en las experiencias de transición, acomodándose a la diversidad del estudiantado (Gale & Parker, 2014). Acompañar procesos de transición favorece la construcción de comunidades académicas capaces de generar condiciones igualitarias para la participación, presencia y aprendizaje de todos.

ACTIVIDADES DE BIENVENIDA A LA UC COMO APOYO A LA TRANSICIÓN

Entre los ejes del Plan de Desarrollo 2015-2020 de la UC, se instaló la preocupación por la inclusión social. En la actualidad, es posible interpretar que esta universidad participa de la denominada agenda de “inclusión con excelencia”, interesada en “calibrar criterios de selección que no discriminen según factores que son más bien de contexto y sobre los cuales el estudiante no tiene una responsabilidad personal” (Casanova, 2015, p.193).

En la UC, esta aspiración se ha desarrollado instalando vías de admisión inclusivas, que operan al modo de acción afirmativa (UC, 2015). Así, el año 2017, 488 novatos ingresaron por estas vías (308 por Talento + Inclusión; 105 mediante cupos supernumerarios Beca de Excelencia Académica; y 75 a través del PACE) (Zanetta y Meyer, 2017).

Respecto de las iniciativas de bienvenida que favorecen inclusión en la UC, es posible constatar diversas actividades institucionales, distinguiendo (a) iniciativas locales, dependientes de cada facultad o carrera, (b) actividades coordinadas desde niveles centrales, gestionadas -por ejemplo- por la Dirección de Asuntos Estudiantiles, la Biblioteca o la Pastoral y (c) actividades autogestionadas por el estudiantado, considerando a centros de estudiantes (CCEE) y su Federación (FEUC).

Algunas acciones ocurren en enero (tras las matrículas), la mayoría se concentra en los primeros meses de clases y otras operan durante el primer semestre o

primer año. Realizar acciones de apoyo durante el primer año en su conjunto se justifica dado que, como se ha referido, el proceso de transición y ajuste a la universidad no culmina en caso alguno durante las primeras semanas de clases, sino que se extiende incluso más allá del primer año (Gallardo, Vergara & Pérez, 2016).

Considerando las diversas dimensiones que se imbrican en el proceso de ajuste a la universidad (Tinto, 2015), es relevante constatar que distintas iniciativas de bienvenida ofrecidas en la UC apuntan a diferentes aristas de este proceso, apoyando la inclusión de todos. Algunas iniciativas (i) informan a todos los nuevos estudiantes de los diversos servicios y espacios disponibles -por ejemplo, la “feria novata” o presentación de Bibliotecas-, (ii) otras acciones colaboran en la integración académica de los estudiantes -talleres de hábitos de estudio, nivelaciones en verano, tutorías académicas- y otras (iii) a la integración social -“actividades deportivas de integración”, actividades recreativas de CCEE, “semana novata” de la FEUC, tutores pares e instancias de encuentro con docentes-.

Hace 10 años en la UC no existían actividades de bienvenida hoy instaladas, y se podían recoger testimonios como los siguientes al indagar sobre el proceso de transición de algunos estudiantes (Gallardo, Lafferte y Montenegro, 2011): *“yo pienso que el recibimiento es bueno, pero puede ser mejor (...) al principio estuve mucho tiempo solo, como dos semanas sin conocer a alguien estable, iba girando”*.

Al estudiar experiencias más recientes de transición de estudiantes en la UC, se han descrito los siguientes aprendizajes institucionales (Gallardo et al. 2017; Gallardo et al., 2016):

- Es clave la participación de todos los actores de la comunidad académica en las bienvenidas. En especial se valora la presencia de docentes en estos espacios.
- Para quienes no cuentan con redes previas, las actividades de bienvenida permiten conocer a sus compañeros, reduciendo ansiedades y desigualdad en el acceso a información, apoyo y compañía.

- Es importante la coordinación y colaboración entre distintos actores involucrados en actividades de bienvenida (Dirección de Asuntos Estudiantiles, CCEE, FEUC, unidades académicas).

LA IMPORTANCIA DE LOS SENTIDOS COMUNES EN LA INSTALACIÓN DE CAMBIOS PRO INCLUSIÓN

Tomando distancia respecto a lo hasta ahora desarrollado en la instalación de acciones pro inclusión, es posible observar una creciente complejidad en los modos de narrar y comprender la inclusión, así como la constatación de la necesaria transformación y compromiso institucional que esta orientación a la acción reclama. En consecuencia, es posible considerar que a nivel discursivo la apelación a trabajar por la inclusión se ha asumido como una tarea del conjunto, una invitación a cada estudiante, docente, funcionario o administrativo a reducir barreras materiales y culturales para el aprendizaje de todos.

No obstante lo anterior, asumir que esta perspectiva haya sido aprehendida por el conjunto o que su incorporación es total y libre de conflictos en los modos habituales de pensar y ejercer la docencia o los servicios estudiantiles sería un error -o al menos una ingenuidad-. En tanto instituciones educativas, las universidades son organizaciones débilmente articuladas, caracterizadas “en su interior por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder” (Bardisa, 1997, p. 20).

Dada la existencia de variadas posiciones en las instituciones, no es posible sostener que estas necesariamente se orienten por una visión común respecto a la inclusión, más allá de que puedan interpretarse unidas por trabajar *por la inclusión*. El cambio en creencias y prácticas es un proceso no lineal ni racional, y demanda por tanto frecuencia en la generación de sentidos y perspectivas comunes y un progreso lento hacia la transformación institucional -en donde el propio discurso transformador debe estar sujeto a cambio

en función de sostenerlo vital y capaz de ofrecer reconocimiento a los diversos actores implicados-.

Aspirando justamente a la construcción de “sentidos y perspectivas comunes” respecto a la inclusión en la UC, durante 2017 se generó una mesa de trabajo inter estamental, que aspiró a la coordinación de actividades de bienvenida entre unidades académicas e instancias transversales de nivel central para la próxima generación 2018. Esta iniciativa supuso variados encuentros, que contaron con el insumo de investigaciones internas, experiencias profesionales acumuladas y la opinión de estudiantes representados por sus dirigentes. Su creación respondió a la necesidad de trabajar colaborativamente entre los diferentes actores para vitalizar procesos de inclusión (Briones, 2016), en función de generar mejores propuestas y favorecer la implementación y el cambio cultural institucional.

MÉTODO

El objetivo de este estudio fue describir valoraciones de los estudiantes respecto a las actividades de bienvenida UC. Para ello fueron entrevistados 12 estudiantes de primer año, de forma individual o grupal, representantes de 6 carreras. Junto con esto, 1082 estudiantes de la misma generación respondieron cuestionario online enviado por correo electrónico a toda la cohorte 2017 (error 2,7%, IC 95%).

Todas las entrevistas tuvieron un diseño abierto semiestructurado. De los 12 estudiantes participantes, nueve fueron entrevistados grupalmente y tres individualmente. A todos se les ofreció confidencialidad respecto a su identidad mediante consentimiento informado de participación. En entrevistas se les invitó a conversar sobre los desafíos enfrentados al llegar a la UC y el rol que para ellos cumplieron las actividades de bienvenida. Se les solicitó también ofrecer sugerencias de mejora. En cuestionario se les preguntó por su participación, valoración y sugerencias sobre estas

iniciativas. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva y análisis de contenido (Hernández, Fernández & Baptista, 1998).

RESULTADOS

A continuación se reportarán principales hallazgos del presente estudio, comenzando por testimonios retrospectivos de novatos 2017 sobre sus primeras semanas en la universidad. Posteriormente se profundizará en datos de participación en las iniciativas de bienvenida institucional ofrecidas, así como la evaluación de estas por parte de los estudiantes.

TENSIONES Y VIVENCIAS DE LAS PRIMERAS SEMANAS

Las primeras semanas fueron recordadas como un periodo intenso, motivador y desafiante por los estudiantes, describiendo tensiones similares a las reportadas en estudios previos, tanto en el plano social como académico (Gallardo et al., 2014; v.g.).

En el plano social, los novatos reportaron como tarea propia de los primeros días establecer relaciones con sus compañeros, lo cual resultó especialmente relevante en quienes llegaban sin redes a la institución. Por el contrario, quienes declararon llegar con conocidos -en la carrera o universidad- recordaban baja preocupación -no desinterés- por establecer contacto con sus nuevos compañeros, ya que contaban con redes a las cuales acudir para tener compañía, pasar el tiempo o superar dificultades:

“Siempre tuve claro que había entrado solo, sin nadie más de mi colegio y bueno, todas las actividades que habían iba a tener que aprovecharlas para conocer un poco de gente, para al final, cuando empezaran las clases, no seguir en la misma de no cachar a nadie”.

Algunos estudiantes describieron mayor tensión en el proceso de formar contactos en la universidad, por no identificarse con el nivel económico de grupos específicos de pares, asociados a un nivel socioeconómico alto, mayoritarios en sus carreras:

“[fue difícil] acostumbrarme a las dinámicas que tienen los estudiantes dentro de la universidad, en todos los sentidos, en cómo hablan, los dineros con los que se manejan”.

En términos académicos, los novatos identificaron dos grandes desafíos: (1) ajustarse al nuevo ritmo de trabajo universitario -desafío compartido por la mayoría- y (2) hacerse cargo de brechas académicas, déficits ligados por algunos novatos a su formación escolar previa -aspecto imaginado previamente como posibilidad, pero constatado concretamente al compararse con sus compañeros las primeras semanas-.

“La carga académica es muy intensa, tienes que hacer un cambio radical de cómo estudiabas en el colegio y cómo era tu vida en el colegio. Ahora sí o sí te tienes que organizar, sí o sí tienes que estudiar de otra forma y también te tienes que mentalizar que hay que priorizar mucho más el estudio”.

“Mi mayor desafío fue cuadrarme con las clases. Hay materia acá que uno no ve en el colegio y otros sí, entonces como que uno se siente un poquito frustrado porque el otro sabe “eso” y yo no”.

Por otro lado, tal como se constató previamente respecto a la transición a la universidad de estudiantes migrantes desde fuera de Santiago (Gallardo, Goñi & Sanhueza, 2013), se identificó que la presencia de tensiones en el ingreso a la universidad agregó presión a la experiencia de novatos de regiones, enfrentados a la “triple ruptura” que supone dejar el hogar, cambiar el lugar de estudios y la ciudad de residencia para adaptarse a un contexto totalmente nuevo.

ACTIVIDADES DE BIENVENIDA PARA LOS ESTUDIANTES DE LA UC

Durante su transición, los estudiantes participaron de distintas iniciativas, gestionadas desde el nivel central o bien desde sus carreras. Quienes respondieron la encuesta reportaron haber participado mayoritariamente en ceremonias de bienvenida con autoridades (77,6%), Feria Novata (75,1%), instancias recreativas a cargo de CCEE (67,1%), inducción a cargo de tutores (66,2%) y la Semana Novata FEUC (57,8%). Solo un 2,13% de los estudiantes declaró no haber participado en ninguna actividad de bienvenida.

De manera transversal entre los entrevistados, pese a la diversidad de experiencias y de las características de sus carreras, todos valoraron que la universidad ofreciera recepción y acogida, facilitando su proceso de ajuste. En la encuesta, un 68% de los estudiantes indicó que participar en las actividades de bienvenida fue importante o muy importante para su proceso de transición. Destacaron en especial la multiplicidad y diversidad de actividades dispuestas para recibirlos. Estas actividades les habrían ayudado a conocer a sus compañeros, entender el funcionamiento de su carrera y de la universidad.

“Yo creo que mucha gente, si no fuera por estas actividades de bienvenida, no sabrían tanto de la universidad o cómo conocer gente”.

“A mí igual como que me sorprendió que hubiera como tantas [actividades]. Hay muchas cositas chiquititas que ayudan a que uno se incluya”.

Así, para los estudiantes, la universidad dispondría de diversas iniciativas que acompañarían su ajuste a la universidad, tanto en ámbitos académicos como sociales. Ejemplo de esto fueron las actividades de nivelación en verano (tras las matrículas), que si bien fue identificado como un espacio para acompañar el ajuste académico, permitió conformar primeras amistades.

Los estudiantes destacaron especialmente el desarrollo de actividades recreativas, a nivel universitario y de carrera. Ellas les permitieron continuar conociendo compañeros dentro y fuera de sus carreras.

“La semana que hizo la FEUC fue fundamental (...) nos dio el espacio para conocer gente fuera de la sala de clases (...) como para conocer verdaderamente a otra persona, para poder hacer las relaciones que en mi caso, son las que tengo hasta hoy en día”.

La gestión institucional de espacios recreativos de encuentro fue especialmente valorada por estudiantes de carreras de matrícula numerosa. Sin embargo, algunos estudiantes mencionaron no haber podido participar de estas instancias por falta de tiempo, asociado a responsabilidades académicas y demanda de sus carreras. En esta línea, los participantes valoraron que algunas unidades académicas hayan resguardado tiempos y lugares a instancias de bienvenida, velando porque las primeras semanas fuesen más flexibles en términos de exigencias académicas.

En las entrevistas, los novatos diferenciaron actividades identificadas como “institucionales” de aquellas en las que participaban activamente miembros de sus carreras (funcionarios, profesores y compañeros de otras generaciones). Estas últimas fueron muy valoradas, porque permitieron conocer y participar de elementos propios de la cultura académica -tanto a nivel social como académico-. Ejemplos de esto fueron instancias “menos formales”, gestionadas por el CCEE y pares de otras generaciones, donde pudieron establecer redes de amistad y soporte intra e intergeneracionales:

“No es solamente amistad [...], de repente te ven angustiada porque tení un ensayo y se acercan y te dicen ‘¿querí ensayar? Hazlo y yo te corrijo’ y te ofrecen ayuda, dan consejos sobre lo que esperan los profesores (...) [Los compañeros de años mayores transmiten] todo el conocimiento que ya tienen a nosotros, nos

ayudan a que nuestro primer año sea más fácil, a que lo pasemos bien [...] los más grandes al tiro como que te acogen. Y esto es por la bienvenida y por todas las instancias que nos hicieron relacionarnos”.

Respecto de instancias formales desarrolladas a nivel de carrera, los estudiantes valoraron charlas prácticas de introducción a la carrera, testimonios de ex-alumnos y actividades de nivelación y tutoría académicas.

Por otro lado, los entrevistados valoraron explícitamente la conformación de grupos estables de compañeros de generación con el fin de promover integración (grupos de tutorías). Estos habrían sido espacios clave para conocer la universidad y la carrera. Apreciaron especialmente el tiempo dedicado por los tutores, capaces de responder dudas e introducirlos en la carrera, y las relaciones de amistad y apoyo entre pares que promovidas en el contexto de la tutoría.

“Los tutores nos explicaron de manera más coloquial lo que significa estar en la universidad (...) más que los folletos que te entregan. [Te] inician en la vida universitaria, te dan muchos consejos, y te muestran un poco su experiencia”.

“(Las tutorías) me sirvieron caleta porque como que te obliga, como que por inercia, tienes que conocer gente que tal vez está en la misma parada que uno [...], te dan las herramientas para poder conocer a la gente. Si no hubiera sido por esa instancia yo creo que me hubiera costado un poquito más desenvolverme en la universidad”.

Los estudiantes también valoraron los espacios que les permitieron dar cabida a su identidad personal. Instancias como la Feria Novata, junto con permitirles conocer recursos disponibles y orientarse en la universidad, les habría permitido conocer espacios donde desarrollar sus propios intereses.

“Te da la oportunidad para saber si te vas a poder desarrollar como tú quieras dentro de la universidad, si te

va a dar espacio para identificar, donde y en qué espacios puedo ser yo y buscar esa identidad [...] buscar el espacio para estar con las personas que quiero estar”

En esta línea, también valoraron la presencia de actividades de bienvenida para grupos específicos, por ejemplo, la bienvenida a novatos de región o a novatas mujeres en una carrera mayoritariamente masculina. Con ellas se habrían sentido reconocidos y valorados por la comunidad.

Sobre aspectos a mejorar, los estudiantes indicaron que es necesario perfeccionar la entrega de información al inicio del primer año –dosificando el exceso de información, priorizando aquella que permita orientarse en la cotidianidad de la universidad, desde inscripción de cursos y solicitud de libros en biblioteca hasta dónde comer y sacar fotocopias-. También sugirieron ampliar la participación de diversos actores de la comunidad universitaria en estas iniciativas, incorporando en mayor medida docentes, estudiantes de otras generaciones y ex alumnos.

En cuanto a la planificación de las actividades, los participantes sugirieron mejorar la coordinación de horarios, para evitar solapamiento entre actividades de bienvenida y demandas académicas (como clases y evaluaciones). En este sentido, en la encuesta, el 72% indicó que es necesario ofrecer tiempo exclusivo para los espacios de bienvenida. Por último, se valoró la presencia de estas actividades en las primeras semanas, sosteniendo instancias de encuentro a lo largo del semestre.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para los participantes, la transición fue un proceso desafiante, el cual se vio moderado por condiciones institucionales y aspectos individuales, dando cuenta de la condición relacional de la transición (Carlino, 2005; Gallardo & Morales, 2011; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares et al. 2006).

Las actividades de bienvenida fueron la puerta de entrada para los estudiantes. Desde ellas los novatos se insertaron en sus comunidades universitarias. Las actividades fueron significativas ya que la participación en ellas les permitió conocer y participar de la cultura de su carrera -tanto a nivel social como académico-, conocer a sus compañeros y establecer redes de amistad.

Ya sea a través de actividades masivas (Semana Novata, Feria Novata) o en instancias más personalizadas (Tutorías), los miembros de la comunidad informan a los nuevos miembros respecto de cómo funciona el sistema, cuáles son los roles que tienen sus integrantes, sus prácticas y costumbres. En ello, las actividades de bienvenida promoverían interacciones iniciales positivas, reafirmando a los nuevos estudiantes, estableciendo redes que permiten reposicionarse y reconfigurar su estatus dentro de la red social de la nueva comunidad (Strayhorn, 2016; Zittoun, 2008). Lo que estos estudiantes destacan y relevan respecto a estas iniciativas tiene que ver con la necesidad de ser parte, de procesar el cambio en un marco de pertenencia. Esto implica sentirse valorado, aceptado y desafiado, y percibir que se tienen las herramientas para participar del proceso de aprendizaje (Strayhorn, 2016; Tinto, 2015). En esta línea, construye sentido de pertenencia.

A la luz de los testimonios recopilados, las actividades de bienvenida UC ofrecieron a los estudiantes *espacios protegidos temporales*, contextos suficientemente estables y flexibles para ajustarse a los cambios que se producen en la transición (Zittoun, et al., 2003; Zittoun, 2008). Considerando esto, gestionar institucionalmente instancias de acogida generaría condiciones que favorecen el bienestar de todos los estudiantes. Estas prácticas tienen el potencial de disminuir las brechas en la inmersión de los estudiantes en la cultura académica, ofreciendo recursos simbólicos para sostener la transición cuando se percibe distancia con el ambiente de llegada (Carlino, 2005; Habel & Whitman, 2016; Zittoun, 2008). Los estudiantes del estudio valoraron instancias que ofrecieron apoyo a los distintos procesos imbricados en la transición -abordando

aspectos identitarios, de aprendizaje y de construcción de sentido- (Zittoun, et al., 2003).

Los relatos de los estudiantes permiten observar que estas iniciativas constituyen andamiajes que aportan al desarrollo de sentido de pertenencia y por ende, al involucramiento con la nueva actividad de aprendizaje que enfrentan (Bourgeois, 2008; Tinto, 2015). En estudios anteriores, jóvenes enfrentados a la misma tarea manifestaban sentirse solos durante su inserción (Gallardo, Lafferte y Montenegro, 2011). Hoy el panorama referido por los novatos parece avanzar al respecto. La universidad está generando políticas y prácticas que apoyan el proceso de transición y favorecen la persistencia al promover el contacto positivo entre diversos y ofrecer condiciones para la construcción de sentido de pertenencia.

Más allá de lo avanzado, aún queda camino por recorrer. Avanzar hacia la inclusión es un proceso permanente (Echeita & Ainscow, 2011). Los resultados presentados reafirman la necesidad de continuar transformando creencias, procesos y prácticas con tal de construir sentidos comunes compartidos respecto a la preocupación por favorecer la transición y persistencia estudiantil, en el marco del desafío institucional por la inclusión.

Instancias como las actividades de bienvenida apuntan en esta línea, por lo cual valorar su influencia en la experiencia estudiantil resulta necesario, especialmente por su capacidad de ofrecer espacios protegidos que permiten resguardar y reconocer identidades individuales en el nuevo contexto (Gale & Parker, 2014; Habel & Whitman, 2016; Strayhorn, 2016; Tinto, 2015). Desde los resultados, se sostiene además que la influencia de iniciativas de bienvenida dependería de acciones, prácticas y discursos sostenidos respecto a ello por la institución y -especialmente- por las comunidades académicas en cada carrera.

Resulta importante considerar limitaciones de este estudio. No es posible hacer afirmaciones de contraste entre unidades académicas, desde el material de las entrevistas. A futuro, sería necesario contac-

tar a estudiantes de más carreras, constatando que cada una genera iniciativas y énfasis diferentes en la bienvenida. Además, respecto a la encuesta, la tasa de respuesta del 25% implica un sesgo de autoselección que es necesario tomar en consideración aquí y en el diseño de futuras investigaciones.

Es necesario continuar indagando en elementos específicos de las comunidades académicas, que

orientarían sobre diversas necesidades manifestadas en los procesos de transición. En esta línea, resulta relevante profundizar en los roles que han asumido algunas carreras en procesos de bienvenida y levantar las mejores prácticas disponibles. Así, aún es necesario explorar como se integran las iniciativas de bienvenida con el currículum del primer semestre, y cómo estas pueden afectar lo que ocurre en sala de clases.

.....

REFERENCIAS

- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Recuperada de <http://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15ao1.htm>
- Blanco, R. (2006). Inclusión en la Educación Superior. En P. Díaz-Romero (Ed.). *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior* (pp. 37-40). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.). *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF
- 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*. Sage.
- Briones, J. (2016). Inclusión: construyendo una Universidad sin barreras. En Miranda, R. (Ed.). *Aprendizajes del Programa de acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia*. Santiago de Chile: MINEDUC/USACH (pp. 101-114).
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge MA/London: Harvard.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.

- Casanova, D. (2015). *Entre el Pago y el Mérito. Admisión Estudiantil e Inclusión Social en las Universidades Chilenas*. (Tesis doctoral, Universiteit Leiden). Recuperada de <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/36402>
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2016). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, (32)1, 1-21. doi: 10.1007/s10212-016-0298-5
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Recuperada de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Faúndez, R., Labarca, J., Cornejo, M., Villarroel, M. & Gil, F. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo*, 54(1). doi: 10.7764/PEL.54.1.2017.2
- Gale, T. & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. doi: 10.1080/03075079.2012.721351
- Gallardo, G. y Morales, Y. (2011). *Una universidad para el aprendizaje de todos. Orientaciones para una docencia inclusiva en primeros años*. Santiago, Chile: PUC.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de la transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo*, 51(2). doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.10.
- Gallardo, G., Vergara, M. y Pérez, M. (2017). “Hubo que ponerle mucho empeño” Transición a la Universidad de estudiantes beneficiarios de la Beca De Nivelación Académica (BNA) en una universidad Selectiva de la RM. Trabajo presentado en el Cuarto Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago, Chile.
- Gallardo, G., Pérez, M. y Vergara, M. (2016). *Trayectorias Académicas de estudiantes beneficiarios de la Beca De Nivelación Académica (BNA) en la Pontificia Universidad Católica De Chile*. (Informe de resultados). Santiago de Chile: Observatorio de Juventud Universitaria UC.
- Gallardo, G., Espinosa, C., Vergara, M., Sanhueza, M. & Cruz, S. (2016). Apoyo institucional para la inclusión educativa universitaria: actividades deportivas de integración. En PAIEP (Comp.) *Primer Congreso de Inclusión en la Educación Superior: Acciones afirmativas para igualar oportunidades*. Santiago de Chile: PAIEP USACH.
- Gallardo, G., Goñi, F. & Sanhueza, M. (2013). ¿Cómo me recibió la universidad? Experiencia de integración a la educación superior de estudiantes migrantes en la UC provenientes desde regiones distantes a la región metropolitana. Trabajo presentado en las XIII Jornadas Internacionales de Psicología Educativa, Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

- Gallardo, G. & Sebastián, C. (2016). Exclusión e Involucramiento con el Aprendizaje: una Propuesta de Comprensión desde los Enfoques Histórico-Culturales. En P. Freire, R. Moretti & F. Burrows (Eds.). *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Gutiérrez, A. (2010). A modo de introducción. Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. Introducción. En Bourdieu, P. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Habel, C. & Whitman, K (2016). Opening spaces of academic culture: Doors of perception, heaven and hell. *Higher Education Research and Development*, 35(1), 71-83. doi: 10.1080/07294360.2015.1133570
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. & McCune, V. (2014) 'It all just clicked': a longitudinal perspective on transitions within university. *Studies in Higher Education*, 41(3) doi: 10.1080/03075079.2014.942271
- Landinelli, J. (2008). Escenarios de Diversificación, Diferenciación y Segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola, A.L. & Didriksson, A. (Eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Leyton, D. (2015). La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados. *Cuadernos de Educación*, 64, 1-6. Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/6792>
- Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de una investigación. *Calidad en la educación*, 37(2), 61-97. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt969.pdf>
- OCDE (2009). *La Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: éditions OCDE
- Ortiz, I. (2016). Contacto entre estudiantes de distinto origen social en un escenario escolar inclusivo. En P. Freire, R. Moretti & F. Burrows (Eds.). *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students. Volume 2: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 173- 195. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a09.pdf>
- Reay, D. (2015) Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 9-23. doi: 10.1080/0305764X.2014.990420

- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009). 'Fitting in' or 'standing out': working class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, iFirst Article, 1-18. doi: 10.1080/01411920902878925
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, pp. 391-414.
- Ruffinelli, A. & Guerrero, A. (2009). Círculo de Segmentación del Sistema Educativo Chileno: Destino Laboral de Egresados de Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la educación*, 31, 20-44. Recuperado de www.cned.cl/file/1262/download?token=RMC8nFWC
- Santelices, M. V., Secundarios, I., Horn, C., & Catalán, X. (2015). *Consideraciones de Equidad en la Admisión Universitaria a través del ranking de educación media: Teorías de Acción, Implementación y Resultados*. (Informe final). Recuperado de http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/08/Informe-final_revisado_Junio.pdf
- Sebastián, C., Gallardo, G. y Calderón, M. (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 4-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5795130>
- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A. & Guisande, M.A. (2006). Construcción y validación de un Modelo Multidimensional de Ajuste de los jóvenes al Contexto Universitario. *Psicothema, Universidad de Oviedo*, 18(2), 249-255. Recuperado de www.psicothema.com/pdf/3206.pdf
- Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 152-164. Recuperado de pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/669/1315
- Strayhorn, T. (2016). *Student Development Theory in Higher Education: A Social Psychological Approach*. New York: Routledge
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Feijoó, C. & Poggi, M. (Coords.). *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Tinto, V. (2015). Through the eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 0(0), 1-16. doi: 10.1177/1521025115621917
- UC (2015). *Plan de Desarrollo 2015-2020*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Informe final de la 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.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: race, social fit, and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 92(1), 82-96. doi: 10.1037/0022-3514.92.1.82
- Zanetta, R. & Mayer, C. (27 de Enero de 2017). *Cerca de 500 alumnos ingresaron por las vías de admisión inclusiva de la UC*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperada de <http://www.uc.cl/es/la-universidad/noticias/27284-cerca-de-500-alumnos-ingresaron-por-la-via-de-admision-inclusiva-de-la-uc>
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: the role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181. doi: 10.1007/BF03172743.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Gonçalves, M. M., Salgado, J., Vedeler, D., & Ferring, D. (2013). *Human development in the life course: Melodies of living*. Cambridge University Press.
- 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.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Iverson, G., & Psaltis, C. (2003). The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), 415-448. doi: 10.1177/1354067X0394006