



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL**

**Construcción de la relación entre familia y educación en el
contexto universitario de estudiantes primera generación
PACE—USACH**

Tesis para optar al Título Profesional de Trabajadora Social

Por:
Nicole Véliz Riquelme

Profesor guía: Iván Torres Apablaza

Santiago, Chile
2016

Índice

| | | |
|-------|---|----|
| 1. | Introducción..... | 2 |
| 2. | Formulación del problema de investigación..... | 4 |
| 2.1 | Pregunta de investigación | 13 |
| 2.2 | Justificación y relevancia de la propuesta..... | 13 |
| 3. | Objetivos generales y específicos..... | 15 |
| 4. | Hipótesis de Trabajo..... | 16 |
| 5. | Panorama conceptual | 17 |
| 5.1 | Exclusión y vulnerabilidad social en educación | 17 |
| 5.2 | Permanencia universitaria y rendimiento académico | 23 |
| 5.3 | El lugar de “las familias” en la educación de los estudiantes..... | 25 |
| 6. | Estrategia metodológica | 30 |
| 6.1 | Perspectiva epistemológica | 30 |
| 6.2 | Diseño metodológico | 31 |
| 6.2.1 | Alcance..... | 32 |
| 6.3 | Técnicas e instrumentos de producción de información..... | 32 |
| 6.4 | Diseño Muestral..... | 33 |
| 6.5 | Técnicas y procedimiento de análisis de la información | 34 |
| 7. | Presentación y análisis de resultados..... | 37 |
| 7.1 | Construcción del rol de la familia en el proceso educativo..... | 41 |
| 7.2 | Características del entorno que determinan el acceso, rendimiento y permanencia | 47 |
| 7.3 | Transición y adaptación al contexto universitario | 52 |
| 7.4 | Motivaciones para seguir estudios universitarios..... | 58 |
| 8. | Conclusiones..... | 63 |
| 9. | Bibliografía..... | 74 |
| 10. | Anexos | 81 |
| 10.1 | Anexo 1: Pauta de entrevista a estudiantes..... | 81 |
| 10.2 | Anexo 2: Carta consentimiento informado..... | 83 |
| 10.3 | Anexo 3: Codificaciones axiales | 0 |
| 10.4 | Anexo 4: Matriz de vaciado de información | 4 |

1. Introducción

La relación entre las familias y la educación ha sido estudiada y relevada constantemente como un factor sumamente importante en el rendimiento académico de los estudiantes desde que estos ingresan al sistema educativo hasta que egresan de la educación secundaria.

Sin embargo, esta relación no ha sido ampliamente estudiada en el contexto de la educación superior, principalmente debido a que los estudiantes ya son, en su mayoría, personas adultas (mayores de 18 años) por lo cual la dependencia institucional de las instituciones de educación superior para con los familiares de sus estudiantes es casi inexistente, refiriéndose principalmente a términos contractuales.

Diversos estudios sobre permanencia y rendimiento académico han demostrado que la familia, aún dentro de la educación superior, es uno de los múltiples factores que influye en el rendimiento académico de los estudiantes, en su capacidad de integración al contexto y en la decisión de desertar o no del sistema educacional terciario.

Actualmente, este aspecto adquiere relevancia debido a que existe una mayor dependencia de los jóvenes con sus familias. La independencia de los jóvenes respecto del núcleo familiar se ha retrasado temporalmente, por lo cual las dinámicas familiares siguen influyendo en la vida académica del joven aun estando dentro de la universidad.

“Los jóvenes universitarios deben hoy depender por más tiempo de sus familias nucleares y extendidas, lo que se ha estudiado como un cambio profundo en la estructura de las familias latinoamericanas” (Rojas, 2011, p.5). A su vez, esta dependencia se ha tornado mutua, haciendo que las familias dependan de los ingresos que los jóvenes puedan aportar y por ende, influyendo en sus decisiones e influyendo también, en el desarrollo de su carrera universitaria.

Es esta temática la que será objeto de estudio a lo largo de esta investigación, donde interesa conocer la relación existente entre las dinámicas familiares y el rendimiento académico de los estudiantes y su decisión de desertar o no de la educación superior, todo esto, en contextos de vulnerabilidad social, donde el ingreso a la educación superior adquiere significados asociados a la movilidad social y al mejoramiento de la calidad de vida.

A partir de esto, se formulará el problema de investigación, considerando el contexto educacional actual y la influencia de diversos factores en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Posteriormente se caracterizarán los principales conceptos clave para entender el fenómeno de investigación y se definirán los objetivos generales y específicos de la investigación.

Luego, se expondrán los componentes del diseño metodológico, el alcance, la muestra y enfoque de investigación en conjunto con las técnicas de recolección y análisis de los datos para finalmente dar paso al proceso de análisis de los datos recolectados a través de una aproximación a la teoría fundamentada para luego presentar las reflexiones finales respecto de los objetivos propuestos en la investigación.

2. Formulación del problema de investigación

La educación en Chile, en específico el sistema educacional del país, ha sufrido a lo largo del tiempo grandes modificaciones en todos sus niveles (básico, medio y superior). Un quiebre importante de esta historia de cambios lo marca la dictadura. Durante la dictadura la educación en Chile se privatizó, las instituciones de educación dejaron de ser parte del Estado, pasando algunas de ellas a cargo de los municipios (nivel básico y medio) o simplemente se transformaron en instituciones privadas con apoyo económico del Estado, como fue el caso de la educación superior.

Las políticas educativas han evidenciado una permanente tensión entre la continuidad de un modelo neoliberal aplicado a la educación y las crecientes demandas por un sistema que potencie la calidad y la equidad, independiente de las condiciones socioeconómicas en la cual se desarrolle (Labarrera, Rodríguez y Valenzuela, 2008, p.131).

Garantizar la libertad de las familias para elegir los establecimientos educacionales a los que los niños y niñas asisten era la idea inicial de estas reformas, idea que no consideró en la práctica lo inalcanzable que podría llegar a ser esta afirmación para algunas familias, que ven determinada esta elección al sustento económico que poseen. De esta forma, se generan disparidades sociales que aluden a la relación entre situación socioeconómica y capacidad de escoger con absoluta libertad un establecimiento educacional.

Las condiciones socioeconómicas en las que se desarrolla la educación siguen teniendo gran relevancia el día de hoy, sobre todo en términos calidad. Según las principales mediciones estatales sobre la calidad de los establecimientos educacionales a nivel transversal (SIMCE y PSU), existen grandes brechas en los puntajes de estas pruebas estandarizadas entre los establecimientos de contextos más desfavorables contra colegios privados.

Estas brechas se han mantenido en el tiempo, los establecimientos de sectores más privilegiados obtienen una educación de mayor calidad, y aquellos ubicados

en los sectores más vulnerables “acceden a un sistema que no cuenta con los recursos mínimos necesarios para un correcto funcionamiento” (Labarrera, Rodríguez y Valenzuela, 2008, pp.134-135).

Dichas diferencias se han transformado en una de las manifestaciones más evidentes de las desigualdades sociales existentes en el país, replicando estas inequidades en las trayectorias escolares de miles de estudiantes, las que se han visto marcadas por la baja calidad de la enseñanza que reciben, la baja calidad de la infraestructura de los establecimientos a los que asisten y por las consecuencias que estas trayectorias traen a los estudiantes luego de egresar de la educación formal.

Sin embargo, pese a ser hoy, una de las mayores manifestaciones de la desigualdad, la educación también se ha constituido en uno de los sistemas con la capacidad de revertir estas situaciones o aminorar en mayor o menor grado las inequidades.

Con la vuelta a la democracia se aplicaron múltiples reformas al sistema educativo, asignando a la educación “la responsabilidad de acortar la brecha social existente entre ricos y pobres” (Labarrera, Rodríguez y Valenzuela, 2008, p.136). En este sentido, se torna relevante la educación como sistema, la atención que el Estado toma en esta área y las reformas aplicadas, pensando que estas vayan en pro de una mejoría en los niveles de equidad del sistema educativo.

El camino ha sido largo, la municipalización de los establecimientos de educación básica y media provocó que los municipios que cuentan con menos recursos puedan destinar a la vez, menos recursos a educación y viceversa. Por otro lado, en el nivel de la educación superior, el acceso a esta está determinado por la obtención de altos puntajes en las pruebas estandarizadas (PSU), cuyo “éxito” está condicionado, como se señaló, por el contexto en el cual se desarrollan los procesos educativos.

Ahora bien, la importancia última de la educación, de porqué esta es tan relevante al momento de disminuir las brechas sociales y la inequidad social, es porque la

educación garantiza la adquisición de conocimientos útiles para desenvolverse en la sociedad. “La educación es un bien público y un derecho social, pues tiene como finalidad esencial la formación de sujetos y, por consecuencia, la profundización de la ciudadanía y la democratización de la sociedad”¹ (Sobrinho, 2013, p.109).

Una población informada y formada, con capacidad crítica aumentaría las capacidades de las personas de transformar su realidad, más allá de lo socioeconómico, permite una concientización del contexto y un cuestionamiento (a favor o en contra) de los sistemas de poder y de las estructuras sociales presentes hoy en Chile, teniendo en cuenta bajo esta premisa la existencia de un modelo educativo situado y no sólo funcional.

Por otro lado, bajo otras perspectivas más economicistas, se afirmaría que la educación es relevante también al momento de optar por mejores oportunidades laborales, según el modelo de sociedad que se tiene en el país, donde “un mayor número de años de estudio es un factor que puede contribuir, aunque no es el único, a superar el círculo vicioso de la pobreza, ya que ofrece mayores posibilidades para acceder al mundo laboral” (Blanco, 2006, p.2).

Beck (1999) señala que en un mundo globalizado, se le atribuye a la educación y al conocimiento un lugar especial, entendiéndose que se tenderá a valorar cada vez más el avance teórico y la innovación en la formación, por otro lado, la investigación se vuelve indispensable para la producción y reproducción del sistema social y económico.

Es así que, bajo diversas perspectivas, se vuelve sumamente relevante garantizar la calidad de la educación desde la infancia, para generar trayectorias académicas que sean coherentes con el modelo de sociedad, en la cual la capacidad y la formación técnica de los futuros jóvenes son muy relevantes al momento de tener mejores oportunidades laborales, que permitan la tan ansiada movilidad social,

¹ Traducción libre a partir del original en portugués.

coartada desde el ámbito de la educación, en las diferencias en las oportunidades de acceso.

A lo largo de los años, se ha ido avanzando en esta materia, sobre todo en el nivel del acceso a la educación. En el nivel de la educación básica y media, existen instituciones gratuitas de educación, por lo que la cobertura, independiente de la calidad, es más amplia que en la educación superior, en donde recién desde 2016, pese a los cuestionamientos al respecto, se han implementado políticas que garantizan la gratuidad en la educación superior para las personas más vulnerables a través del sistema de becas.

La educación superior entonces, presenta las mayores dificultades para equiparar las desigualdades, debido principalmente a las vías de acceso a este nivel y a los altos costos que tienen las carreras. Hasta hace poco, la única vía de acceso a la universidad era rendir la prueba de selección universitaria y obtener un puntaje tal que permitiese ingresar a la carrera y universidad deseada. Sin embargo, ya se han mencionado las falencias de este sistema y la falta de consideración del contexto en este modelo.

Las modificaciones hechas al sistema educativo no siempre han sido pensadas ni implementadas desde el Estado. Las instituciones de educación superior también han tomado un rol protagónico al respecto, modificando dentro de lo posible las vías de acceso a sus instituciones, aún sin una legislación que se los exija.

Un ejemplo de esto es la Universidad de Santiago de Chile (USACH), la cual desde 1992 viene implementando iniciativas que contribuyen a mejorar y equiparar las oportunidades de acceso a la educación superior para aquellos estudiantes que provienen de sectores y establecimientos educacionales más vulnerables y que no cuentan con las mismas oportunidades que los otros estudiantes debido a que no logran obtener altos puntajes en la PSU pese a tener una excelente trayectoria académica.

Hasta el año 2004, la USACH “bonificó el puntaje ponderado en un 5% a los estudiantes top10%, y el 2007 crea el programa propedéutico, que prepara a

estudiantes top10% de establecimientos con alto IVE durante cuarto medio y los exime de la PSU al ingresar a la universidad” (Gil, Miranda y Rahmer, 2014, p.4). Estas experiencias fueron impulsoras de políticas públicas orientadas a equipar oportunidades a través de garantizar un acceso más inclusivo a la educación superior.

En 2009 la UNESCO, crea una cátedra de inclusión en educación superior dentro de la USACH, lo que actualmente es el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), en donde hoy existen iniciativas que fomentan el acceso inclusivo a la educación superior como el programa Ranking 850, cupo discapacidad y otros, y que es el contexto institucional e interventivo que servirá de base para la presente investigación.

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) del MINEDUC, nace el año 2014, en parte, a partir de las iniciativas impulsadas por la USACH, en especial del propedéutico. El PACE pretende restituir el derecho a la educación superior (ES), asegurando el acceso efectivo a este nivel para el top15%, de los establecimientos más vulnerables, además de incluir la “preparación, el acceso, la nivelación y la permanencia con foco a lograr la titulación de estos estudiantes” (MINEDUC, 2016, p.5).

El PACE y otras iniciativas orientadas al *acceso inclusivo* a la educación superior, dicen relación con programas que pretenden equiparar las oportunidades de los jóvenes a acceder a la educación superior independientemente de su origen socioeconómico y del tipo de establecimiento en el cual estudiaron. Sin embargo, son programas que intentan resolver una problemática que es más bien estructural, que comienza en la educación básica y que está determinada por factores de contexto, el cual a la vez está determinado por muchas otras variables, como la condición socioeconómica, la composición familiar, barrial, entre otros factores.

Este programa basa el acceso a la educación superior en una trayectoria académica exitosa, medida por las calificaciones que obtienen los estudiantes a lo

largo de su vida académica en los establecimientos, bajo el supuesto de que este rendimiento académico se mantendría una vez dentro del contexto universitario, permitiéndoles permanecer en este nivel.

El rendimiento académico previo influye significativamente en el desempeño futuro del estudiante, al afectar sobre su auto concepto, su percepción de la dificultad de los estudios, sus metas, valores y expectativas de éxito. Por otro lado, el apoyo y estímulo que recibe el joven de la familia inciden sobre su auto concepto académico y nivel de aspiraciones (Arias et al, 2010, p.23).

Contar con una trayectoria académica favorable depende en gran medida del contexto del establecimiento educacional del cual provienen los estudiantes, de los niveles de vulnerabilidad y también de las características socioeconómicas de las familias, factores que en el caso de los estudiantes de colegios PACE son desfavorables. Sin embargo, existen múltiples factores que también influyen, factores más subjetivos que pueden condicionar el rendimiento de los estudiantes y sus expectativas de futuro, sobre todo entendiendo el cambio contextual existente entre estos establecimientos y un espacio universitario más desafiante y diverso.

“El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas” (Garbanzo, 2007, p.46). Este logro ha estado determinado de manera cuantitativa por las notas de los estudiantes, las cuales miden el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Pese a que el sistema de calificaciones es universal, el rendimiento de los estudiantes no es comparable entre instituciones que se encuentran en contextos diversos, tomando en cuenta la influencia (favorable o desfavorable) que tiene el contexto en los modelos de aprendizaje y de enseñanza.

VARIABLES COMO LA TRAYECTORIA ACADÉMICA SECUNDARIA, PUNTAJE PSU, FACTORES PSICOSOCIALES, RASGOS DE PERSONALIDAD Y FACTORES ASOCIADOS CON EL ESTADO EMOCIONAL HACIA EL ESTUDIO (MOTIVACIÓN), COMPOSICIÓN FAMILIAR, INTERÉS ACADÉMICO,

hábitos de estudio y nivel académico de los padres son algunos de los factores que más influyen en el rendimiento académico de los estudiantes (Garbanzo, 2007).

Por otro lado, existe también una relación entre el rendimiento académico y la permanencia en la universidad, ya que se encuentran en gran medida, determinadas por factores similares, y tienen una relación directa (Himmel, 2002).

Según Himmel (2002), la permanencia universitaria está asociada al fenómeno de la deserción, sin embargo, la conceptualización de la deserción en la educación superior es más compleja, debido a que no todos los abandonos implican deserción. Por ejemplo, no podría conceptualizarse como deserción a aquellos casos de estudiantes que se cambian de carrera o de universidad o ambas, ya que siguen siendo parte del sistema educativo.

En cambio, se ha definido la deserción como la salida “forzada” del sistema educativo, esto se refiere al “abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore” (Himmel, 2002, pp. 94-95). Además, la deserción en la mayoría de los casos se entiende como una decisión más que personal, asociada a los factores del contexto que influyen en un desarrollo lleno de dificultades de la trayectoria académica de estos estudiantes provenientes de contextos más desfavorables.

De acuerdo a diversos estudios sobre permanencia universitaria y rendimiento académico, existen diversos factores que podrían explicar el acontecimiento de estos fenómenos, estos concuerdan en que

Hay factores explicativos derivados de las condiciones y contextos económicos, sociales y culturales que cobran relevancia y que los estudios al respecto han delimitado y ubicado en el terreno familiar como los apremios económicos de las familias combinados con situaciones intrafamiliares o de hogares monoparentales, de padres sin trabajo o de ingresos muy bajos, una reducida o mínima preparación

escolar de los padres, fenómenos todos ellos que conducen a un bajo aprecio por la educación o la enseñanza escolar de los hijos (Leyva & Rodríguez, 2007, p.102).

La relevancia otorgada al factor familiar es reiterativa en estos estudios, sin embargo su sustento teórico y empírico no son tan contundentes más allá de afirmaciones con las que los diversos autores concuerdan. Según García & Robledo (2009) las familias cuyo nivel cultural-educativo es bajo, tienen una menor valoración hacia el logro escolar y hacia la función de las instituciones educativas, reduciendo las expectativas que se tiene sobre el futuro académico de sus hijos y reduciendo también la motivación y las expectativas que el sujeto tiene de sí mismo.

Bajo otras perspectivas, se podría concordar en que el aspecto socioeconómico es uno de los que más influye al momento de que un estudiante permanezca o deserte de la educación superior, pero este factor no resulta decisivo; aspectos como “la organización de la familia, su clima afectivo, la adquisición temprana de actitudes y motivaciones y el involucramiento de la familia en las tareas escolares resultan ser más decisivos” (Alcalay, Milicic & Torretti, 2005, p.150).

En función de esto, las políticas públicas de educación consideran también la participación de las familias en el contexto educativo como un aspecto relevante. Dentro de la formulación del programa PACE existe una preocupación por la inclusión de las familias en los procesos de transición entre educación secundaria y superior, considerando relevante el rol de las familias en la creación y mantención de expectativas de los estudiantes.

Asimismo, el Ministerio de Educación (2002) generó una “Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo” en donde recalca la importancia de implementar esta política, destacando que “aunque la escuela tiene la misión específica de educar, el hogar tiene una gran responsabilidad en mantener al niño, niña o joven motivado y receptivo al aprendizaje. Por ello, familia y escuela son una alianza estratégica” (MINEDUC, 2002, p.4). Esta política consiste principalmente en vincular al mundo de la familia con el de la educación,

considerando las influencias que tiene el entorno familiar en el comportamiento y logro académico de los estudiantes, por ende su principal objetivo es

Generar condiciones institucionales y jurídicas que garanticen la promoción, fomento y desarrollo de la participación amplia, diversa y organizada de padres, madres y apoderados/as y de la comunidad en el sistema educativo. Esta participación se realiza en alianza con los demás actores de la comunidad educativa, con el fin de contribuir en la construcción, desarrollo y cumplimiento de su proyecto y metas educativo-institucionales, en el marco de mejorar la calidad de la educación (MINEDUC, 2002, p.49).

Por otro lado, en la propuesta de reforma educacional presentada por Michelle Bachelet, en específico en la reforma a la educación superior, se señala el acceso a este nivel como un problema tanto familiar como de los y las jóvenes que desean ingresar a la universidad (Ávila, 2016). Sin embargo, sólo hace alusión al rol de las familias en el proceso de transición a la educación superior y no en la permanencia o al rendimiento, por lo que no se atribuye una conexión directa entre estas instituciones al menos en términos de política pública.

Pese a esto, se afirma que la familia como institución base en el desarrollo de todo individuo, influye y es considerada relevante desde la política pública al menos en la enseñanza media y en el proceso de transición (acceso) a la educación superior, pero no se conocen en profundidad cuales son las dinámicas familiares específicas que contribuyen en el rendimiento de los estudiantes, entendiendo que estas varían dependiendo de cada núcleo familiar, la historia y el contexto de estos.

El contexto, o en más grandes rasgos, la estructura social, determina en gran medida las acciones de los sujetos. Si la estructura determina las condiciones de vida de los sujetos y por ende, de la familia como estructura base de la sociedad, la estructura social toma un rol relevante en el análisis de la relación entre las familias y los estudiantes, en especial en el rendimiento académico y la retención escolar de estudiantes que provienen de contextos vulnerables.

Según la teoría del *habitus* de Bourdieu, “la experiencia que los sujetos tienen del mundo social es siempre una experiencia que se encuentra posibilitada socialmente y que ello implica reconocer que las estructuras sociales sí ejercen efectos sobre los sujetos al estructurar sus prácticas sociales” (Aguilar, 2014, p.8).

A partir de esto, cabría cuestionarse si es la familia — como institución que está en constante cambio conjuntamente como cambia la sociedad — la que realmente influye en el rendimiento académico de los estudiantes o es más bien, una cuestión estructural la que determina de igual manera a quienes provienen de contextos similares, o si es más bien la suma de muchos factores, donde la familia ocupa igual relevancia que los otros, lo que genera este fenómeno.

2.1 Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación que existe entre el apoyo familiar y la permanencia universitaria/rendimiento académico de los estudiantes provenientes de contextos vulnerables que ingresaron vía cupo PACE a la USACH en 2016, según las perspectivas de los estudiantes?

2.2 Justificación y relevancia de la propuesta

Como se ha señalado, estos supuestos sobre la relevancia de la familia en el ámbito académico de los estudiantes se encuentran enraizados en la literatura al respecto. Sin embargo, pocos de estos estudios incluyen las percepciones de los estudiantes sobre estas afirmaciones, ¿Consideran ellos realmente que su historia familiar influye en su rendimiento? ¿Cómo construyen los estudiantes la relación entre el apoyo familiar y su rendimiento académico?

La respuesta a esta y otras interrogantes enriquecería mucho el debate respecto de este tema, sobre todo considerando el contexto. El programa PACE lleva dos años de funcionamiento y, en 2016, ingresó la primera generación de estudiantes vía PACE a las universidades. Estos estudiantes no sólo provienen de contextos vulnerables, sino que también han vivido un proceso previo en los colegios (como

parte del programa) en el cual se les ha preparado para ingresar a este nivel de educación.

Orientación vocacional y académica en conjunto con diversas actividades de acompañamiento, apertura y ampliación de expectativas han contribuido a que estos estudiantes piensen en más opciones de futuro post secundario, condiciones con las que no cuentan otros jóvenes, provenientes de establecimientos con similares características.

Esta investigación se perfila entonces, como un estudio más bien exploratorio, en cuanto al contexto de base, por lo cual puede contribuir en cierto grado a generar un perfil de estudiante/familia que ingresa a la universidad mediante este programa y a evidenciar ciertas similitudes y diferencias que puedan mejorar los mecanismos de implementación del programa dentro de la USACH.

Por otro lado, conocer estas relaciones y sus implicancias podría contribuir en cierta medida a resguardar aspectos problemáticos en las intervenciones que el programa realiza en los establecimientos educacionales, entendiendo que es esa la instancia donde se prepara a los estudiantes para su vida después de la educación secundaria y que es uno de los momentos más favorables para prevenir situaciones futuras asociadas al entorno familiar que puedan complejizar estos procesos.

3. Objetivos generales y específicos

Objetivo General:

Caracterizar la relación que existe entre el apoyo familiar y la permanencia universitaria/rendimiento académico de los estudiantes provenientes de contextos vulnerables que ingresaron vía cupo PACE a la USACH en 2016, según las perspectivas de los y las estudiantes.

Objetivos Específicos:

- Conocer las percepciones de los y las estudiantes sobre la relación e importancia del apoyo familiar en el rendimiento académico y la permanencia universitaria.
- Describir y relacionar las características de los contextos sociales y de origen de las familias de los estudiantes con el contexto social universitario.
- Indagar en las motivaciones personales y familiares de los y las estudiantes para ingresar a la educación superior.

4. Hipótesis de Trabajo

A partir de la bibliografía revisada tanto en la construcción del problema de investigación como en la revisión de las categorías conceptuales que sustentan la problemática, la investigación, tanto en el planteamiento de los objetivos como de la pregunta, parte del supuesto de que la relación existente entre el entorno familiar y el rendimiento académico/retención universitaria de los estudiantes ingresados a la USACH vía PACE es considerada relevante por los sujetos.

Esta relevancia no quita la importancia que podrían tener otros aspectos para este fenómeno, sin embargo, se pretende rescatar también la supuesta relación existente entre la estructura social y las dinámicas familiares que se dan en determinados contextos, pudiendo llegar a la conclusión de que a grandes rasgos, el contexto influye en las familias y las familias en los estudiantes y su actitud frente a los estudios y a la educación superior.

5. Panorama conceptual

Para comprender mejor el problema de investigación, se profundizará en las siguientes categorías conceptuales, con el fin de contextualizar teóricamente el fenómeno a abordar.

5.1 Exclusión y vulnerabilidad social en educación

Como ya se ha mencionado la educación, y en específico la educación superior, ha sufrido diversas modificaciones especialmente durante la época de la dictadura, las cuales se relacionan directamente a la estructura social que subyace al sistema educativo chileno desde entonces. En concreto, la privatización, el aumento de instituciones de educación superior y la diversidad de estas instituciones, a saber, institutos profesionales (IP), centros de formación técnica (CFT) y universidades, han modificado de gran manera el campo profesional, educacional y laboral del país.

Durante el régimen militar y tras la reforma de 1981, el gasto público en educación cayó entre un 15% y un 35%, lo que forzó a las universidades a “abandonar la gratuidad de los estudios y a comenzar a cobrar aranceles, y a buscar otras fuentes de financiamiento” (Bernasconi & Rojas, 2003, p.20). Se destacan también la municipalización de los colegios y la introducción de mediciones estandarizadas de la calidad de los establecimientos, como por ejemplo, el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación SIMCE.

La idea de estas pruebas era hacer públicos los resultados de estas mediciones, para informar a los apoderados sobre la calidad de los establecimientos y así orientar la decisión de donde matricular a los futuros estudiantes, garantizando la libertad de elección y promoviendo la competencia por captar alumnos tanto de colegios públicos como privados (Labarrera, Rodríguez & Valenzuela, 2008).

Bajo esta misma línea de la competencia entre establecimientos y en consecuencia con el decaimiento de un 30% en la matrícula en educación superior desde 1975, en 1981 se autorizó la creación de universidades privadas y de

nuevas instituciones de educación superior no universitarias, como CFT e IP (Bernasconi & Rojas, 2003). A partir de esta ampliación del espectro educacional superior, surgieron regulaciones estatales y ministeriales de control académico para estas nuevas instituciones, las cuales permitirían su funcionamiento.

Actualmente, el sistema educacional superior chileno, cuenta con 216 instituciones, divididas entre universidades, IP y CFT, lo que ha permitido aumentar la cobertura de la educación superior, incluso en los primeros quintiles de ingreso. Sin embargo, según la tabla 1, la mayoría de las personas provenientes de los quintiles más bajos ingresa a instituciones como CFT e IP, de las cuales, la mayoría no se encuentra acreditada, reflejando que los estudiantes provenientes de sectores más vulnerables están ingresando a instituciones de menor calidad (Sánchez, 2011).

Tabla 1: Instituciones acreditadas y porcentaje de estudiantes vulnerables según tipo de institución.

| Tipo Institución | N° Instituciones | N° Instituciones acreditadas | % Instituciones acreditadas | Estudiantes quintil I | Estudiantes quintil II |
|------------------|------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------|
| Universidad | 60 | 53 | 88% | 8% | 13% |
| IP | 45 | 15 | 33% | 14% | 19% |
| CFT | 73 | 13 | 18% | 15% | 16% |

Fuente: Elaboración propia con datos de SIES 2011, CASEN 2009

Pese al aumento de la cobertura en educación superior, sobre todo después del explosivo aumento de instituciones de nivel terciario, no existe equidad en el acceso a estas instituciones, ya que las desigualdades sociales de origen socioeconómico de los estudiantes siguen teniendo influencia al momento de ingresar y hasta de escoger una institución de educación superior.

Si bien la educación se ha planteado como un sistema capaz de mitigar los efectos de la estructura social en los sujetos de sectores más vulnerables o bien, contribuir a erradicar las diferencias a través de la formación en las distintas áreas del conocimiento y en el caso de la educación superior, de la formación

profesional y técnica, las diferencias existentes en el acceso a este nivel no garantizan el cumplimiento de estas metas.

La desigualdad en la educación comienza desde la educación básica. Según Marcel & Tokman (2005), el gasto promedio por estudiante es tres veces más bajo en escuelas públicas que en escuelas privadas, al mismo tiempo, en establecimientos con alto índice de vulnerabilidad (IVE) y con un nivel socioeconómico bajo, cuentan con menos profesores formados en instituciones acreditadas y menos profesores con estudios de postgrado (Cox et al, 2009).

Todos estos factores contribuyen a que la calidad de los establecimientos educacionales situados en contextos vulnerables sea más baja, afirmación que puede confirmarse mediante la comparación de los puntajes SIMCE de establecimientos públicos y privados, los cuales cuentan con mayores recursos económicos que permiten aumentar la calidad de los docentes, de infraestructura y por ende, de la educación de sus estudiantes.

Las repercusiones de estas desigualdades se manifiestan a la hora de ingresar a la educación superior. En primer lugar, la idea de continuar estudios superiores de parte de los estudiantes que provienen de contextos vulnerables no es generalizada, por lo que estos sujetos normalmente quedan excluidos del sistema de educación terciaria antes siquiera de intentar ingresar.

Por otro lado, “según se avanza en la pirámide educacional, el sistema se va haciendo más selectivo socialmente, con la mayor desigualdad en el acceso ubicada en el nivel de la educación terciaria” (Bernasconi & Rojas, 2003, p.13), centrando así los problemas en el acceso y en la preparación académica previa.

La exclusión en la educación, “es una de las formas más perversas de injusticia, pues priva a los individuos y, por extensión, a la sociedad de los fundamentos y herramientas cognitivas esenciales para la edificación de una vida digna”² (Sobrinho, 2013, p.116), por lo que la educación tiene un rol fundamental al

² Traducción libre a partir del original en portugués.

momento de evitar que se excluya a estos sujetos del sistema por su condición socioeconómica de origen.

El proceso de masificación del acceso a la educación superior “se ha ido produciendo sobre la base de un dispositivo de selección que reproduce la estratificación social” (Álamos, Díaz & Varas, 2009, p.80). Este dispositivo ha propiciado que las instituciones de mayor trayectoria, calidad y prestigio fueran aún más selectivas con los estudiantes que seleccionaban para ingresar. La prueba de selección universitaria (PSU) se ha transformado en el instrumento estandarizado de ingreso a las instituciones de educación superior (IES), con la exigencia de puntajes mínimos de ingreso en el caso de las universidades.

“La población de bajos recursos tiende a resultar excluida de la educación superior pública por haber asistido a escuelas de menor calidad, lo que les impide aprobar los exámenes de selección” (López, 2008, p.275), esto a la vez produce que muchos de ellos ingresen a universidades de menor calidad del sector privado, las cuales tienen una menor exigencia en cuanto a los puntajes requeridos en las pruebas de selección y también a lo largo de la formación.

Estos antecedentes justifican la implementación de políticas universitarias y estatales que intentan garantizar el acceso a la educación superior de este perfil de estudiante, que provienen de contextos vulnerables y de establecimientos técnico-profesionales que no consiguen seguir completamente el currículum académico ministerial, por lo cual el apoyo docente que proporciona el programa PACE en estos establecimientos se vuelve fundamental para contribuir al acceso inclusivo.

La trayectoria académica previa (educación media) de los estudiantes es un gran predictor del desempeño posterior que estos tendrán en la educación superior. Bajo esta premisa es que se ha incluido también el promedio de notas de enseñanza media (NEM) y el ranking de notas en los procesos de admisión a la educación superior (tanto en universidades estatales como privadas).

La preparación escolar previa desarrollada en los establecimientos y proporcionada por el programa contribuye a preparar a estos estudiantes para la vida post-secundaria, tanto académicamente como en áreas de gestión personal, comenzando desde la educación media un camino que espera contribuir a la disminución de las brechas sociales en el ingreso a la educación superior.

Todas estas dificultades en el acceso a la educación superior se vuelven problemáticas sobre todo, por la relevancia social que se le otorga a la educación y en especial a la educación superior. Dentro de un contexto globalizado y neoliberal, la capacidad técnica-profesional de los miembros de la sociedad es recompensada con mejores oportunidades laborales y contribuye al desarrollo económico y social del país.

Con la irrupción del mercado en la educación superior se ha modificado la función social de este nivel educativo, relacionándose además del aumento de la formación profesional, con las implicancias económicas que tiene para un país y su economía contar con un mayor número de profesionales.

El conocimiento efectivamente crea nuevas posibilidades de desarrollo para los individuos y los países. Pero no se debe olvidar que, en la cosmovisión vigente de la sociedad y de la economía global, la producción, adquisición, distribución y uso del conocimiento están predominantemente asociados a intereses de maximización de la competitividad de las empresas³ (Sobrinho, 2013, p.112).

El incremento en la calidad de los empleos a los que se puede optar luego de haber pasado por una IES y al aumento de salarios que esto implica, se ha transformado en una de las principales motivaciones de muchos estudiantes para ingresar al nivel de educación terciaria, sobre todo para quienes provienen de contextos más vulnerables.

Según Freidson (2006), un mayor nivel educacional puede producir movilidad social, bienestar y realización como una manera de romper la transmisión intergeneracional de condiciones de vida que han sido desfavorables, es decir, la

³ Traducción libre a partir del original en portugués.

educación superior se transformaría en un trampolín para la tan anhelada movilidad social.

Esta afirmación abre otra línea de relevancia social de la educación superior (ES), ya que si bien es importante en términos sociales (del modelo social vigente), para el desarrollo económico y social, lo es también para las familias que ven en la educación grandes posibilidades de mejorar sus condiciones de vida actuales.

Pese a que en los últimos años se ha avanzado en materia de inclusión a la ES en el país y que las nuevas generaciones tienen más niveles de estudios de manera transversal en todos los estratos socioeconómicos “esto no se ha traducido en mayor movilidad social; las ocupaciones de mayor productividad exigen mayores niveles de estudio que se concentran en los estratos socioeconómicos más altos” (Blanco, 2006, p.3), quienes además tienen un capital cultural y relacional mayor, lo que los beneficia al momento de buscar empleo y de tener mejores remuneraciones económicas.

Considerando que, pese a la inclusión de los sectores socioeconómicos más bajos a la ES, los estudiantes de mayores ingresos encuentran mejores trabajos ya sea por su capacidad técnica o por las redes con las que cuentan, esta realidad que es consecuencia del modelo estructural que perpetúa las desigualdades sociales, se ha ido modificando lentamente.

Si bien los estudiantes de menos recursos no alcanzan en su mayoría puestos laborales de mayor rango, si perciben mejoras en su espectro laboral luego de años de estudios superiores y las ofertas de trabajo mejoran, a pesar de no ser comparables con quienes provienen de sectores más favorecidos social y económicamente.

5.2 Permanencia universitaria y rendimiento académico

Uno de los aspectos en los que se manifiesta la desigualdad en la educación es el acceso, sin embargo, una vez dentro del sistema universitario los estudiantes presentan otras dificultades para mantenerse dentro del sistema y/o para mantener un buen rendimiento académico una vez dentro de un contexto educacional más exigente.

Pese a la trayectoria académica exitosa con la que cuentan los estudiantes que ingresan vía PACE a la universidad, la cual hizo posible su ingreso a la educación superior, una vez dentro, presentan diversas dificultades para mantener su rendimiento académico.

Ya sea porque la exigencia es mayor, por la deficiencia de la preparación académica previa u otros factores, los estudiantes han comenzado su vida universitaria con notas bajas a las cuales no están acostumbrados, lo que genera frustración en los estudiantes, familias y en sus expectativas previas sobre la educación superior⁴.

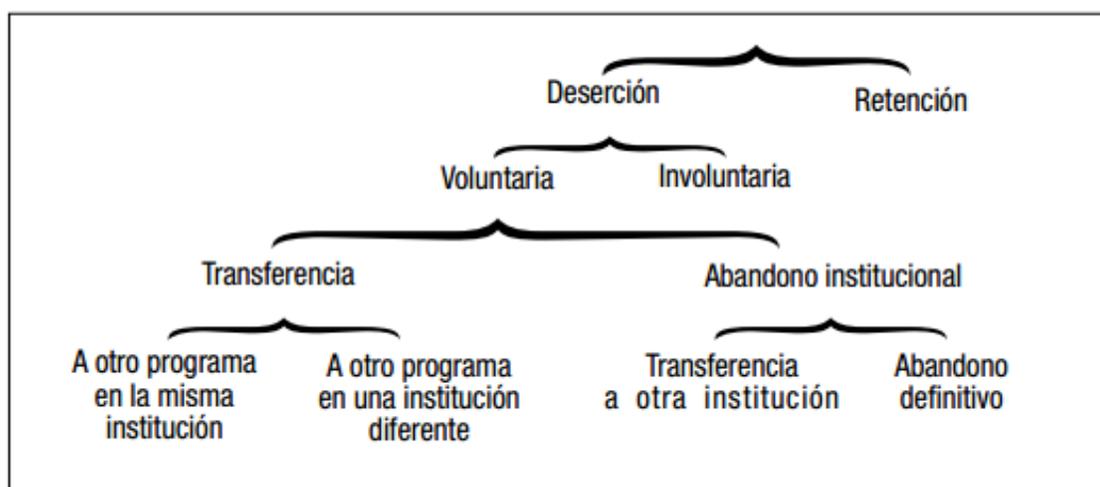
Considerando este factor, la deserción de este nivel de educación puede convertirse en una amenaza latente para estos estudiantes, sin embargo, la deserción/permanencia universitaria no es un fenómeno uni-causal, por ende, el rendimiento académico puede ser uno de muchos factores que influyen al momento de decidir abandonar de manera permanente el sistema de educación superior.

Se puede definir la deserción como la salida del alumno de su carrera de origen, sin concluirla y considerando el no retorno inmediato al sistema educativo superior (Román, 2013). En contraposición la permanencia universitaria se entiende como “la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título, independiente de los años que demoró en graduarse” (Himmel, 2002, p.94).

⁴ Afirmación basada en el seguimiento que se les realiza a los estudiantes PACE dentro de PAIEP, principalmente desde el acompañamiento y sus registros de calificaciones.

Es preciso hacer la distinción de la deserción con el abandono temporal de la educación superior, en la figura 1 se pueden observar los distintos tipos de deserción que existen, para efectos de esta investigación se utilizará la concepción del “abandono definitivo” de la educación superior, entendiendo que “solo aquellas formas de abandono universitario que significan a la vez el abandono de todo el sistema formal de educación superior son consideradas deserciones como tal” (Tinto, 1989, p.8).

Figura 1: Categorías de la deserción estudiantil en la educación superior



Fuente: Himmel (2002)

Existen diversos modelos explicativos sobre deserción y permanencia universitaria, clasificados según el énfasis asignado a las variables explicativas fundamentales, principalmente personales, familiares e institucionales. (Donoso & Schiefelbein, 2007). Factores como el rendimiento académico previo; el auto concepto del alumno; la capacidad de integración del alumno al nuevo contexto; las influencias, expectativas y demandas familiares; la experiencia de los estudiantes en el aula y los servicios que ofrece la institución de educación superior son las variables más destacables que determinan este fenómeno.

5.3 El lugar de “las familias” en la educación de los estudiantes

El entorno y las dinámicas familiares se han conceptualizado, en la mayoría de los modelos sobre permanencia universitaria y rendimiento académico, como uno de los factores más relevantes. Su influencia, composición, apoyo y expectativas sobre el estudiante han configurado un panorama de causalidad entre estas variables y el futuro académico de los estudiantes.

Se entiende por entorno familiar un conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar, que afectan el desarrollo del individuo, manifestándose también en la vida académica (...) se asocia la convivencia familiar democrática con un mejor desempeño académico, que se plasma en variables como motivación, percepción de competencia y atribución de éxito académico; no sucede lo mismo en estudiantes marcados por ambientes familiares autoritarios e indiferentes, de parte de sus padres” (Garbanzo, 2007, p.53).

Si bien muchos estudios realzan la importancia que tiene la familia en la educación, los estudiantes planifican su vida para acceder al mercado laboral en función de sus propias metas y sus atributos personales más que desde su identificación con su grupo familiar (Jadue, 2003). Sin embargo, el encuentro entre las expectativas personales y familiares puede facilitar enormemente los procesos de toma de decisiones de los estudiantes.

El involucramiento de las familias en los procesos educativos de los estudiantes se encuentra condicionado, según Bazán, Castañeda & Sánchez (2007), por diversos aspectos como su propia historia de haber recibido apoyo en sus labores escolares en sus hogares de procedencia, su nivel de escolaridad, el tipo de ocupación y el grado de interés que tienen en el progreso académico de sus hijos(as)⁵.

Por ende, la historia familiar, su composición y las expectativas que las familias manejan tiene relación con los contextos en los cuales se desarrollan las

⁵ Cabe destacar que no en todos los casos se puede hablar de una relación padre/hijo como símil de apoderado/estudiante en estos contextos.

dinámicas familiares de las cuales los estudiantes son parte. Por ejemplo, “el hecho que los padres, madres o apoderados cuenten con alrededor de 6 a 8 años de escolaridad promedio, hace que en general no se sientan con las herramientas suficientes para apoyar a sus hijas o hijos en su proceso de aprendizaje” (MINEDUC, 2016, p.23).

En este sentido, la historia familiar, marcada por un contexto desfavorable en el que los apoderados tienen una baja valoración de la educación y sobre su rol en el contexto educacional, influye enormemente en su actitud hacia los estudiantes, intentando revertir estas historias o perpetuándolas.

Por otro lado, cabe considerar la importancia entre las semejanzas y diferencias existentes entre el contexto familiar y el contexto educativo, considerando “las consecuencias que las diferencias entre tales contextos pueden tener sobre el proceso educativo” (Rodríguez & Torres, 2006, p.257).

Entonces la familia, y a grandes rasgos el contexto que se encuentra por sobre este entorno familiar, incide tanto en las expectativas previas de los estudiantes como también, en el “choque contextual” que se genera dentro de la universidad, caracterizada por ser un espacio ampliamente diverso y cuyo choque puede generar problemas en la integración de los estudiantes, otro factor relevante que influye en la deserción/permanencia universitaria.

Bajo esta misma línea y a partir de un estudio realizado a estudiantes de psicología de 4° y 5° semestre de la universidad Veracruzana, en el cuál se les consultó sobre los factores que ellos consideraban obstaculizaban o favorecían su desempeño, a lo que el 80,2% de ellos señaló que su familia influía en sus procesos de aprendizaje (Rodríguez & Torres, 2006), la mayoría de estos alumnos tenía un buen rendimiento académico, y casi la totalidad de estos consideraba su contexto familiar positivo, señalando que se respetaban sus tiempos de estudio y quehaceres académicos.

Esto no quiere decir, por otro lado, que el apoyo familiar sea el factor más decisivo de todos los factores que influyen al momento de mantenerse en el sistema de

educación terciaria y de tener un buen rendimiento académico, pero significa que desde la teoría al menos, es un factor relevante a considerar cuando se analizan las causalidades de estos fenómenos.

Considerando esta relevancia, es importante comprender lo que se entiende por familia o familias, contemplando que serán sujeto de análisis y debe tenerse claridad sobre lo que se entenderá por este concepto y además, comprender qué se entiende por dinámica familiar, entendiendo que estas condicionan las relaciones familiares y por ende, el apoyo o no hacia el estudiante.

Cuando se habla de apoyo familiar en la educación, a menudo se utilizan las palabras “apoyo de los padres a los hijos”, lo que señala la idea de que para hablar de familia y de apoyo familiar necesariamente se está hablando de una familia nuclear, o de una familia compuesta necesariamente por el estudiante y uno de sus progenitores.

Esta concepción de familia, si bien sigue siendo bastante común, no puede reducir el concepto de “familia” sólo a ese imaginario, sobre todo entendiendo que la familia ha ido mutando a lo largo del tiempo y que en contextos vulnerables estos cambios han sido más evidentes, visualizando lazos familiares más estables en la familia denominada “extensa” (lazos más estables con tíos/as, abuelos/as, etc.).

Es por esto que se hablará de “las familias” en lugar de la familia, reconociendo que estas “no constituyen entidades aisladas, sino realidades insertas en determinadas condiciones económicas, políticas y culturales, dentro de procesos dinámicos de reproducción y producción social” (Santillán, 2006: 376). Así como se ha mencionado previamente, la estructura social y el contexto socioeconómico de las familias determina en gran medida sus interacciones, su composición y la reproducción de sus imaginarios.

Según Salazar (2008), las familias pertenecientes a los tres primeros quintiles de ingreso han cambiado más o bien, sus cambios han sido más evidentes que aquellas familias pertenecientes al cuarto y quinto quintil. En el caso de las familias más vulnerables, la imagen clásica del hombre proveedor ha sido

cuestionada debido a la precarización del trabajo, y se ha producido lo que el autor denomina como una “feminización de la explotación y una masculinización de la marginalidad”, a partir de que las mujeres cuentan hoy con mayores pero precarias oportunidades laborales.

Por otro lado, más allá de la influencia del contexto, las familias como institución social y las dinámicas familiares propiamente tal han pasado por diversos procesos y etapas de cambio; desde la dominación del patriarcado, el auge de lo femenino dentro de las familias, la desintegración de la familia nuclear hasta el surgimiento de “nuevas familias”, con jefatura femeninas, homoparentales y otras (Roudinesco, 2006), cambios que se han evidenciado de manera transversal a las clases sociales a las que pertenecen.

La familia ha dejado de ser el punto de referencia estable de un mundo definido por la movilidad geográfica y social de los individuos y participa de la misma fragmentación de fluidez de la sociedad contemporánea, ya que como parte integrante de los diferentes procesos históricos no es ni un receptor pasivo de los cambios sociales, ni un elemento inmutable en un mundo en constante transformación (Jadue, 2003: 116)

Es decir, las familias se han ido transformando en conjunto como lo ha hecho la sociedad, entendiendo que los imaginarios y la composición de la sociedad determinan de gran manera las dinámicas sociales y familiares. “En este marco social, la diversidad de formas familiares que se arraiga desde los inicios del Estado-nación chileno ha sido tratada por algunos autores como «el desorden de la familia»” (Gutiérrez & Osorio, 2008, p.106), desde los inicios de la modernización social.

Asimismo como las familias han ido mutando, sus relaciones internas, es decir, sus dinámicas también han cambiado. La dinámica familiar “es el tejido de relaciones y vínculos atravesados por la colaboración, intercambio, poder y conflicto que se genera entre los miembros de la familia, de acuerdo a la distribución de responsabilidades en el hogar, la participación y la toma de decisiones” (Gallego, 2011, p.333).

En este sentido, las dinámicas se encuentran condicionadas principalmente por cuatro elementos; la comunicación, los afectos, la autoridad y los roles que se le otorga y que asume cada miembro de la familia. La composición y el funcionamiento de las familias entonces, está determinada por estos cuatro factores, los cuales determinan las relaciones entre sus miembros, generando entonces que las dinámicas familiares internas condicionen entonces, las dinámicas externas, es decir, la forma en que las familias se relacionan con el entorno en contextos diversos.

6. Estrategia metodológica

6.1 Perspectiva epistemológica

El enfoque desde el cual se analizará la información y desde el cual se ha construido la problematización del fenómeno de investigación es el **socio construccionismo**, el cual ampara la idea de que la realidad es construida por los sujetos y la relación de estos con su entorno y contextos social.

La realidad social se construye, desde el socio construccionismo, como una construcción consensuada, que se ha establecido entre la interacción y comunicación de los sujetos que le atribuyen ciertos significados a esta realidad. Esto supone “la posibilidad de reconstrucción –deconstrucción— de las realidades previamente construidas, para lo que se centra en el estudio de los discursos tratando de lograr el nivel de la intersubjetividad” (Pérez, 2012, pp.9-10).

En este sentido, entiende y construye la realidad social a partir de las subjetividades de los sujetos y sus relaciones, es decir, desde los imaginarios colectivos de las personas en relación con un contexto determinado, transformándose según Gergen (2007) en un enfoque sobre la posesión colectiva del conocimiento.

Por otro lado, para nutrir el análisis que se realizará desde esta perspectiva, se han sumado enfoques más estructuralistas al diseño y análisis de la investigación desde la perspectiva de Bourdieu, a partir del diálogo entre objetivismo y subjetivismo entendidas como perspectivas que limitan el entendimiento y la construcción de la realidad social y que Bourdieu ha intentado hacer dialogar a través de lo que ha denominado “estructuralismo constructivista” (Capdevielle, 2011).

Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen en el mundo social, y no solamente en los sistemas simbólicos estructuras objetivas, independientemente de la conciencia y de la voluntad de los agentes (...) Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción,

pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, y por otra parte estructuras, y en particular lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente clases sociales” (Bourdieu, 2007, p.127).

Si bien es el socio construccionismo lo que guiará de manera transversal la investigación, se incorporarán estos enfoques que nutrirán sobre todo la construcción conceptual y el posterior análisis de los datos que se obtengan, siendo perspectivas que permitirán contemplar tanto los elementos subjetivos como aquellos más estructurales que condicionan las percepciones de los sujetos, y que en este caso son relevantes de considerar, debido a que los sujetos comparten un contexto social similar que condiciona sus percepciones de la realidad social y de la temática sobre la cual se investigará.

6.2 Diseño metodológico

La realización de la investigación se realizará desde la **metodología cualitativa**, ya que se encuentra en coincidencia con los objetivos de la investigación y sus bases epistemológicas, otorgando las orientaciones metodológicas necesarias para conocer la realidad de los sujetos desde sus propias percepciones.

Según Strauss & Corbin (2002), se denomina como investigación cualitativa a las investigaciones que generan conocimiento a partir de datos no cuantificables o estadísticos y que analizan los datos desde la interpretación no matemática de estos, con el propósito de descubrir conceptos y relaciones entre los datos recolectados.

De esta manera, se podrá profundizar en las percepciones que los entrevistados, tienen de los conceptos que se han trabajado a lo largo de la revisión teórica y que se han planteado como objetivos de esta investigación. Este tipo de metodología permite esta profundización y posterior interpretación de los datos a modo de relevar las percepciones de los sujetos que participan de la investigación como conocimiento válido y como un aporte a la temática abordada.

6.2.1 Alcance

El alcance de la investigación será de carácter **descriptivo**, ya que se pretende comprender la implicancia de la relación entre familia y educación y describirla en función del rendimiento académico, la retención universitaria y el contexto de origen de las familias que ya ha sido previamente calificado como “vulnerable”.

Los estudios descriptivos buscan “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Baptista, Fernández & Hernández, 2010, p.80). Este tipo de estudios tienen gran utilidad al momento de mostrar las diversas dimensiones de un fenómeno en específico y de, como su nombre lo dice, describir las características asociadas a este fenómeno y a uno o más ámbitos definidos para analizar.

6.3 Técnicas e instrumentos de producción de información

Para la recolección de los datos se utilizará la **entrevista semi-estructurada**, ya que la entrevista “permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico” (Vargas, 2011, p.123).

Es específico, se ha seleccionado la entrevista semi-estructurada ya que esta permite introducir preguntas adicionales a la pauta previamente elaborada con el objetivo de precisar conceptos, ahondar en ciertas temáticas y obtener mayor información sobre aspectos que no se pensaron al momento de elaborar la pauta pero que con el desarrollo de la entrevista se consideran relevantes de incorporar.

Se ha definido esta técnica debido a que permite elaborar preguntas que ayuden a conocer las percepciones de los sujetos respecto de la temática, siendo la entrevista un espacio en el cual estos puedan expresarse con libertad y de manera anónima si así lo desean, por lo cual se ha considerado como el instrumento más adecuado para este tipo de investigación.

En consecuencia con lo anterior y con los objetivos planteados se ha elaborado una pauta de entrevista (Anexo 1) que agrupa las principales temáticas que se desprenden de los objetivos específicos, dando pie para que el/la entrevistado/a pueda sumar nuevos antecedentes no contemplados inicialmente. Adicionalmente, ha elaborado una carta de consentimiento informado (Anexo 2) donde los participantes conocerán los objetivos de la investigación y los resguardos éticos que se tendrán con la información recolectada, conociendo esta información estos podrán acceder o no a participar.

6.4 Diseño Muestral

Para definir el tipo de muestreo que se aplicará a esta investigación es necesario considerar aspectos como: la capacidad operativa de recolección y análisis de los datos, el número de casos que permitan responder a los objetivos de investigación y la factibilidad de recolectar la información en el tiempo determinado para la investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se utilizará un **muestreo no probabilístico**, el cual dirige la elección de los casos de estudio según las características de la investigación y no a través de probabilidad. Dentro de los tipos de muestreo no probabilísticos se utilizará el **muestreo diverso o de máxima variación**, el cual se utiliza cuando “se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien, documentar la diversidad, para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Baptista, Fernández & Hernández, 2010, p.397).

En este sentido, se seleccionará a estudiantes que hayan ingresado a la Universidad de Santiago el año 2016 vía cupo PACE, y que cumplan con las siguientes características:

Primeramente, se seleccionarán estudiantes con diferentes niveles de rendimiento académico en función del porcentaje de aprobación de ramos del primer semestre,

también se considerará si son estudiantes primera generación en la universidad. Se escogerán estudiantes provenientes de la Región Metropolitana y de la Región de O'Higgins, siendo estas regiones con las cuales el programa PACE-USACH trabaja. Además de estos estudiantes, se seleccionará a uno que haya desertado de la universidad, para contrastar sus percepciones con las de quienes se mantienen en el sistema de educación universitario.

Es decir, se seleccionará a estudiantes con diversas características para poder contrastar sus percepciones en función de estas diversas características y así, tener un panorama más amplio de los casos y poder relacionar sus respuestas con los criterios de selección.

6.5 Técnicas y procedimiento de análisis de la información

Para el análisis de los datos recolectados se realizará una aproximación a la teoría fundamentada, la cual se entiende como “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Strauss & Corbin, 2002, p.21).

La teoría fundamentada se basa en los datos recolectados con el propósito de generar teoría a partir de estos. Se ha denominado como una “aproximación” a esta teoría, entendiendo que por el alcance, la duración y la cantidad de datos recolectados para la investigación no será posible producir teoría propiamente tal, sino más bien, proporcionar guías para el conocimiento y/o futuras acciones.

En este sentido, esta investigación pretende conocer la relación entre factores como las dinámicas familiares, la permanencia universitaria y el rendimiento académico, por lo cual conocer esta relación desde las percepciones de los sujetos puede contribuir a la teoría con nuevos antecedentes sobre la temática y también, para organizar futuras acciones del programa dentro de los colegios, ya que al contar con los antecedentes de esta temática en la educación superior, se

podrían llegar a prever ciertas situaciones problemáticas antes de que estas sucedan.

Para esta investigación se ha trabajado con las tres fases de codificación de la teoría fundamentada (codificación abierta, axial y selectiva) pero de manera exploratoria, de manera tal que el modelo que surja a partir de los datos analizados es más bien hipotético y no corresponde a la generación de teoría fundamentada a partir de los datos, entendiendo que la densidad de información no permite la generación de teoría propiamente tal.

La primera fase de análisis corresponde a la codificación abierta, que corresponde al “proceso mediante el cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p.110). Este proceso de codificación permite descomponer los datos en conceptos clave y permite examinarlos y compararlos, buscando similitudes y diferencias entre los datos recolectados desde los diferentes actores, agrupando aquellos significados semejantes con el fin de reducir las categorías y simplificar el análisis a partir de esta categorización.

Por otro lado, la codificación axial es el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado axial porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p.134).

El propósito de la codificación axial es reagrupar los datos que fueron fracturados durante la codificación abierta, las categorías que se establecieron son relacionadas con sus subcategorías para explicarlas de manera más profunda y precisa en relación con el fenómeno de estudio. En este sentido, consiste en remirar los conceptos y relacionarlos, observar cómo se entrecruzan y vinculan entre sí.

Finalmente, la codificación selectiva establece relaciones y causalidades entre estos conceptos en función de una categoría central “el analista reduce datos de muchos casos a conceptos y los convierte en conjuntos de afirmaciones de

relación que pueden usarse para explicar, en un sentido general, lo que ocurre” (Strauss & Corbin, 2002, p.159).

Si bien estos tipos de codificación no son necesariamente secuenciales (primero la codificación abierta, luego la axial y finalmente la selectiva) resulta conveniente definir las categorías de manera separada para facilitar el análisis inicial, agrupando las principales semejanzas y diferencias de los datos recolectados para posteriormente relacionarlos entre sí y ver como estos se relacionan en función del fenómeno de investigación que ha sido definido.

Considerando esto último, la teoría fundamentada se adapta a las necesidades de la investigación, considerando que los objetivos específicos apuntan a conocer distintos conceptos que posteriormente deberán relacionarse entre sí, siguiendo los pasos de análisis que ofrece esta teoría.

A partir de la revisión de los datos recolectados, se establecerán categorías emergentes de análisis que se encuentran en directa relación con los objetivos de investigación establecidos y que han surgido a partir de las percepciones de los sujetos respecto de cada temática preguntada en las entrevistas y elementos que surgieron de manera espontánea y que han resultado relevantes para la investigación, con el fin de otorgarle relevancia a las construcciones que los sujetos hacen de los conceptos propuestos a partir de sus contextos.

Se han definido entonces, cuatro categorías, las cuales se desprenden de la información recolectada y que a la vez responden a los objetivos específicos planteados, siendo estas categorías la **construcción del rol de la familia en el proceso educativo, características del entorno que determinan el acceso, rendimiento y permanencia, transición y adaptación al contexto universitario y motivaciones para seguir estudios universitarios.**

7. Presentación y análisis de resultados

La relación existente entre las familias, el rendimiento académico y la permanencia universitaria se ha presentado como un aspecto relevante desde la teoría, siendo incluido en modelos que explican la permanencia universitaria (Himmel, 2002. Tinto, 1989), y como parte de las causas que determinarían el rendimiento académico de los y las estudiantes universitarios/as

El principal objetivo del presente análisis es conocer desde las percepciones de los sujetos, la construcción que ellos y ellas hacen del fenómeno social abordado y cómo estos comprenden y construyen la relación existente entre apoyo familiar, rendimiento académico y permanencia dentro de la universidad.

A partir de esto, interesa conocer las características de su entorno familiar y la influencia que los sujetos le atribuyen a este aspecto en términos académicos, indagar en otros factores que los sujetos han construido como relevantes en torno al tema, comprendiendo el contexto como un proceso de transición en términos académicos y también, cuáles han sido sus motivaciones para ingresar al nivel educacional terciario.

Se incluirán y analizarán a continuación cinco entrevistas realizadas a estudiantes de primer año que ingresaron vía cupo PACE a la USACH en 2015, los cuales se caracterizan principalmente por presentar diferencias de rendimiento académico en el primer semestre y/o por haber presentado algún tipo de crisis vocacional a lo largo del año, generando en un caso el abandono del sistema educativo.

El rendimiento en este caso ha sido medido por la cantidad (porcentaje) de ramos aprobados en el primer semestre, ya que desde el área de acompañamiento a estos estudiantes dentro de la universidad lo han definido como un indicador más efectivo que las calificaciones obtenidas.

Por otro lado, los entrevistados que han presentado crisis vocacionales dentro del proceso han sido detectados por el equipo de acompañamiento del programa y

han tenido como consecuencia el abandono temporal o definitivo de la universidad o el cambio de carrera.

Para comprender algunas de las respuestas y alusiones a las entrevistas es necesario incorporar algunos datos de los entrevistados, ya que si bien sus identidades serán resguardadas en función a la carta de consentimiento informado que han firmado al momento de participar de esta investigación, es necesario conocer ciertos datos que caracterizan a los entrevistados a modo de tener una mejor comprensión durante análisis de los datos.

Entrevistado 1 (E1): Hombre de 19 años, egresado de un liceo técnico profesional, proveniente de la comuna de Cerro Navia (RM), 17% de aprobación de ramos primer semestre, estudiante de Ingeniería de ejecución en minas.

Entrevistado 2 (E2): Hombre, 18 años, egresado de un liceo técnico profesional, proveniente de la comuna de San Francisco de Mostazal (6° región), 100% de ramos aprobados primer semestre (6 ramos), estudiante de Obstetricia y puericultura.

Entrevistada 3 (E3): Mujer, 19 años, egresada de un liceo técnico profesional, proveniente de la comuna de Lo Prado (RM), 60% de aprobación de ramos el primer semestre. Estudiante de Licenciatura en química, con conflictos vocacionales.

Entrevistada 4 (E4): Mujer, 19 años, egresada de un liceo técnico profesional, proveniente de la comuna de Estación Central (RM), 0% de aprobación de ramos, estudiante se retira de la universidad antes de finalizar el primer semestre abandonando la carrera de Medicina.

Entrevistado 5 (E5): Hombre 18 años, egresado de un liceo técnico profesional, proveniente de la comuna de Rancagua (6° región), 83% de ramos aprobados en primer semestre. Estudiante de Ingeniería civil en electricidad.

La realización de las codificaciones axiales (Anexo 3) promovió la identificación de conceptos claves respecto de cada categoría de análisis y las codificaciones selectivas permitieron conectar estos conceptos y relacionarlos entre sí, identificando las propiedades de estos.

Para la presentación de los resultados se ha fragmentado el corpus de análisis en cuatro apartados, correspondientes a las categorías definidas como categorías centrales en las codificaciones axiales.

Previo al análisis, es necesario evidenciar el nivel de saturación de los datos dependiendo de cada categoría y subcategoría definidas desde los procesos de codificación axial, para conocer la densidad de información con la que se cuenta en análisis de los resultados.

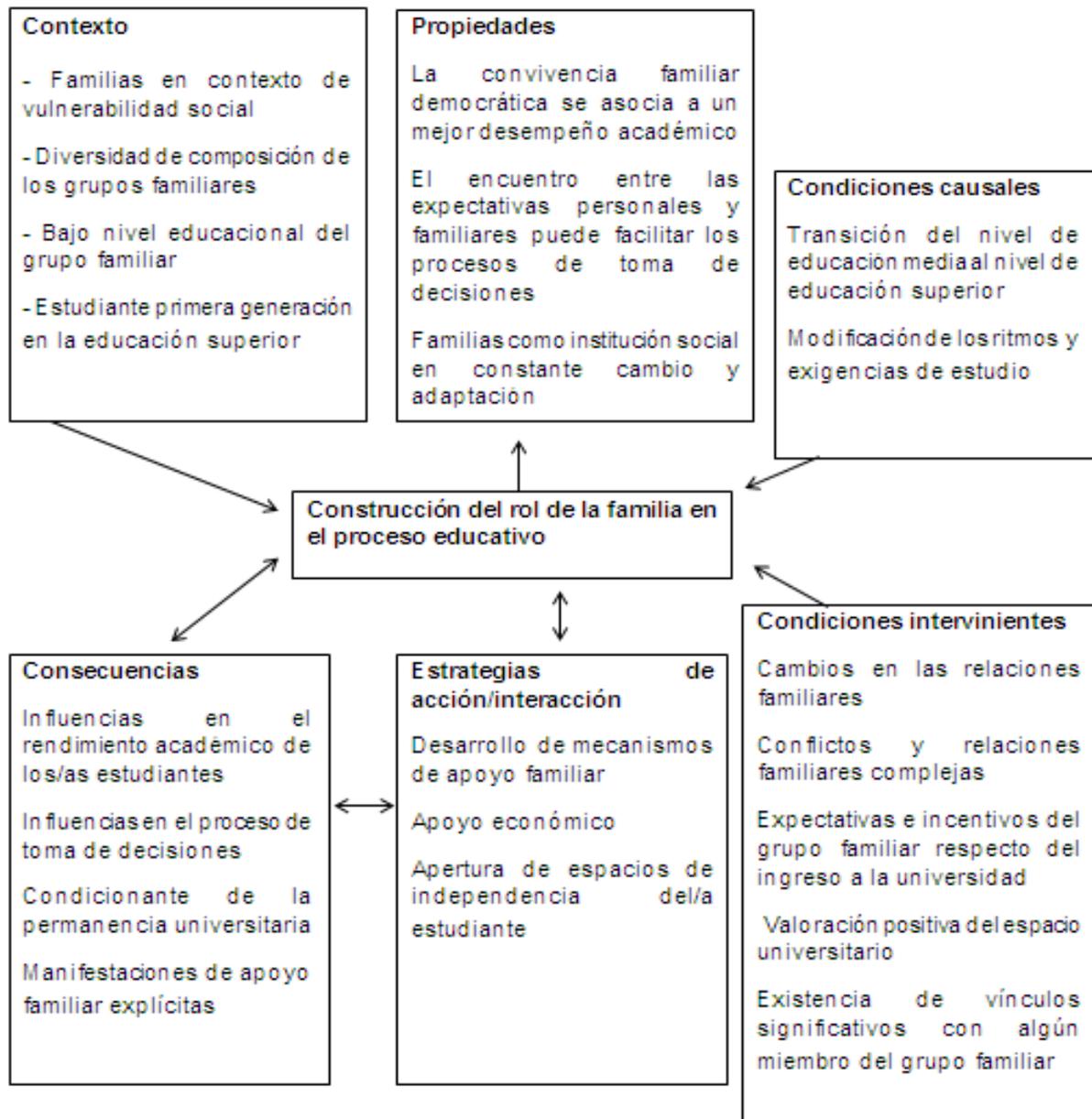
Tabla 2: Esquema de saturación de datos

| Esquema de saturación de datos por nivel | | | |
|--|---|------------|--|
| Categoría | Sub categoría | Saturación | Códigos |
| Construcción del rol de la familia en el proceso educativo | Características de las relaciones familiares | 11 | E1.P42; E1.P86; E2.P42; E2.P66; E2.P98; E2.P110; E3.P76; E3.78; E3.P80; E3.P118; E4.P82 |
| | Influencia de las relaciones/dinámicas familiares en el proceso educativo | 17 | E1.P48; E1.P114; E2.P76; E3.P16; E3.P22; E3.P46; E3.P88; E3.122; E3.P162; E4.P8; E4.P14; E4.78; E5.P24; E5.P32; E5.P70; E5.P72; E5.P74 |
| Características del entorno que determinan el | Influencia del entorno social y escolar | 9 | E1.P14; E3.48; E3.P92; E4.P51; E4.P118; E4.P120; E5.P12; E5.P16; E5.P30 |

| | | | |
|---|--|----|---|
| acceso, rendimiento y permanencia | Condicionantes y efectos de la permanencia y deserción universitaria | 10 | E1.P82; E3.P12; E3.P62; E3.P82; E3.P84; E4.P142; E4.P64; E4.P66; E4.P84; E4.P100 |
| Transición y adaptación al contexto universitario | Ámbito académico | 8 | E1.P16; E1.P172; E3.P106; E4.P52; E4.P54; E4.P58; E5.P6; E5.P100 |
| | Ámbito relacional y contextual | 11 | E2.P38; E2.P54; E2.P82; E2.P104; E3.P14; E3.P96; E3.P102; E5.P40; E5.P44; E5.P78; E5.P114 |
| Motivaciones para seguir estudios universitarios | Ámbito personal y vocacional | 9 | E1.P4; E2.P12; E2.P16; E3.P4; E4.P134; E5.P24; E5.P26; E5.P60; E5.P62 |
| | Percepciones sobre el espacio universitario | 4 | E2.P104; E4.P104; E5.P42; E5.P58 |

7.1 Construcción del rol de la familia en el proceso educativo

Diagrama 1: Codificación selectiva categoría 1



Fuente: Elaboración propia

Dentro de los establecimientos de educación secundaria, la vinculación con las familias y el rol que estas cumplen dentro de los procesos educativos de los y las estudiantes se encuentran claros, se exige control del rendimiento, incentivo y creación de hábitos de estudio entre otros factores. Sin embargo, una vez dentro de la educación superior el rol de las familias comienza a desdibujarse, debido principalmente a que no se constituye como una relación socialmente construida, como sí lo es con las instituciones de educación media.

La independencia que adquieren los/as estudiantes en el espacio universitario y la inexistencia de un vínculo institucional que relacione a las familias con la universidad genera dudas respecto de cuál es el rol que según las construcciones y percepciones de los estudiantes deben cumplir las familias en este proceso, tanto en la transición como en la permanencia y rendimiento dentro del sistema educativo.

Según estudios que analizan la relevancia de las familias en estos procesos, se señala que la convivencia familiar, que afecta al desarrollo del individuo se manifiesta también en la vida académica, por lo que “se asocia la convivencia familiar democrática con un mejor desempeño académico, que se plasma en variables como motivación, percepción de competencia y atribución de éxito académico” (Garbanzo, 2007, p.53).

Entendiendo lo anterior, podría suponerse por oposición que las familias que presentan dificultades en el desarrollo cotidiano de sus dinámicas familiares provocarían bajas en el rendimiento de los/as estudiantes y condicionarían su permanencia.

Sin embargo, dentro de los datos recolectados se puede observar que existen estudiantes con un buen rendimiento académico que declaran tener relaciones familiares complejas y que no denotarían gran presencia de “apoyo familiar” a lo largo de sus procesos educativos.

“No porque, yo, es que hubo un tiempo que yo... solo, solo yo, las notas solo, nadie me decía oye tuviste prueba no, solo, entonces más que nada por eso,

gracias a mi esfuerzo estoy aquí, no gracias al esfuerzo de, de que me apoyaron mucho, no.... Ahora últimamente me están apoyando un poco más, pero antes era como yo y yo y yo” (E2.P76).

En este sentido, la relación existente entre rendimiento académico y relaciones familiares no es un elemento que sea relevado por los estudiantes, si bien coinciden en que un ambiente agradable mejora la acción de estudiar dentro del hogar, no identifican, en términos generales, que este sea un elemento decisivo, tal y como declara uno de los entrevistados “*Influye harto que los papás te apoyen y todo, pero siempre va a estar en uno estudiar y que te vaya bien*” (E5.P74).

Pese a ello, esto no quiere decir que no se identifiquen influencias del factor familiar en el proceso educativo y que las familias no cumplan un rol relevante dentro del proceso de transición educativa. Si bien según los estudiantes la familia puede no influir de manera tan significativa en su rendimiento, esta sí influye en términos de servir como motivación para continuar estudios universitarios y en la influencia que tienen en los procesos de toma de decisiones, como por ejemplo, en términos vocacionales.

Así, la mayoría de los estudiantes señala haber recibido incentivos motivacionales de su familia para continuar estudios superiores.

“Siempre está el apoyo de los papás que dicen que uno para salir adelante tiene que seguir con estudios. Mi papá no completó ni siquiera los estudios básicos, a lo más llegó a 4º básico y mi mamá tiene estudios en INACAP pero no lo terminó, no se tituló” (E5.P24).

Dicho relato hace más sentido aún si se considera el contexto de vulnerabilidad social del cual provienen estos estudiantes, en donde todos ellos son la primera generación de su familia que ingresa a la educación superior y que sus padres en muchos casos no lograron el nivel educacional que hubiesen deseado, por lo cual proyectarían estos deseos de estudio en sus hijos e hijas, tal y como se puede evidenciar en el siguiente extracto.

“Mi hermana, que tiene 17, también está en el programa PACE y de alguna forma como que la miro y la veo en la misma situación que yo. Mi mamá diciéndole ¿qué vas a estudiar? Estudia esto, te conviene esto otro. Son los típicos padres o adultos que se ven reflejados en uno, como que intentan cumplir el sueño frustrado, una cosa así” (E4.P.78).

A partir de esto, resulta relevante indagar en el rol que tienen las familias en el proceso de ingreso y permanencia en la educación superior, entendiendo este rol desde el ámbito vocacional. Según Vega (2003), las familias pueden ejercer influencias tanto positivas como negativas en el proceso de orientación vocacional.

La influencia positiva dice relación a los consejos y sugerencias bien intencionadas respecto de la elección de la carrera, que permiten que el estudiante se cuestione sus propias aptitudes y capacidades. Por otro lado, la influencia negativa puede traducirse en “sugerencias para evitar ciertas ocupaciones que atraen a los muchachos(as) por el contrario en los deseos de los padres para que el hijo(a) estudie lo que a ellos les hubiera gustado estudiar” (Vega, 2003).

Es en este aspecto en el que los estudiantes identifican un mayor nivel de influencia de parte de sus familias, entendiendo que muchas veces estas condicionan las elecciones vocacionales de los estudiantes, generando presiones e influenciando la elección de una carrera universitaria por sobre los intereses que ellos mismos poseen.

“Mi mamá sobretodo. Era demasiada la presión que tenía, me decía "yo no te voy a apoyar en nada si estudias pedagogía". Igual fue súper chocante que no me iban a apoyar si estudiaba pedagogía y yo creo que al final, bueno, ese fue el gran factor que me llevo a estudiar Medicina, pero jamás fue una opción, ni siquiera quería estudiar Medicina” (E4.P14).

Resulta relevante analizar la etapa en que se dan estas influencias, entendiendo que la transición de la etapa escolar a la universitaria no solamente determina un cambio contextual de mayor especialización y exigencia académica, sino que también de mayor independencia de parte de los estudiantes, al cual el entorno

familiar debe adecuarse. A partir de esto, las familias influyen enormemente en la elección vocacional entendiendo que este proceso es parte de la transición entre colegio y universidad, pero que se da en un momento de menor independencia y madurez de parte de los estudiantes.

Sin embargo, una vez dentro de la universidad los estudiantes comienzan a adquirir esta mencionada independencia y comienzan a evidenciarse las consecuencias de la influencia familiar previa.

“Y ya estando adentro le dije a mi mamá que lamentablemente iba a tener que hacer algo que me gustara y que quisiera seguir haciendo después, sino iba a haber estudiado por nada. Por eso le dije que lamentablemente iba a tener que empezar a tomar mis propias decisiones, sin importar si a ella le cayera bien o mal. Igual yo se lo informé de otra manera y ella me apoya, no está del todo contenta, pero me apoya” (E3.P16).

La relevancia de las familias en los procesos educativos de sus hijos va adquiriendo entonces, distinto énfasis conforme se avanza en el proceso educativo. Considerando esto, si los estudiantes viven procesos de adaptación al contexto y presentan dificultades tanto académicas como sociales dentro de la universidad, las familias también deben adaptarse a esta nueva forma de interacción con sus hijos/as,

En este sentido, así como los miembros de una familia crecen y se desarrollan a lo largo de la vida, las dinámicas familiares con respecto a la educación tienen que “adaptarse a estos cambios y expresarse en forma diferente, dependiendo de la edad y la madurez de los hijos” (Romagnoli, 2011).

Precisamente es este punto el que los estudiantes han destacado, consideran relevante el apoyo de sus familias, les ayuda en términos motivacionales a perseverar en sus estudios y en general, a continuar estudiando, sin embargo, las influencias en términos vocacionales y el ejercicio de control sobre los hijos/as genera problemas de adaptación y hasta la deserción del sistema educativo.

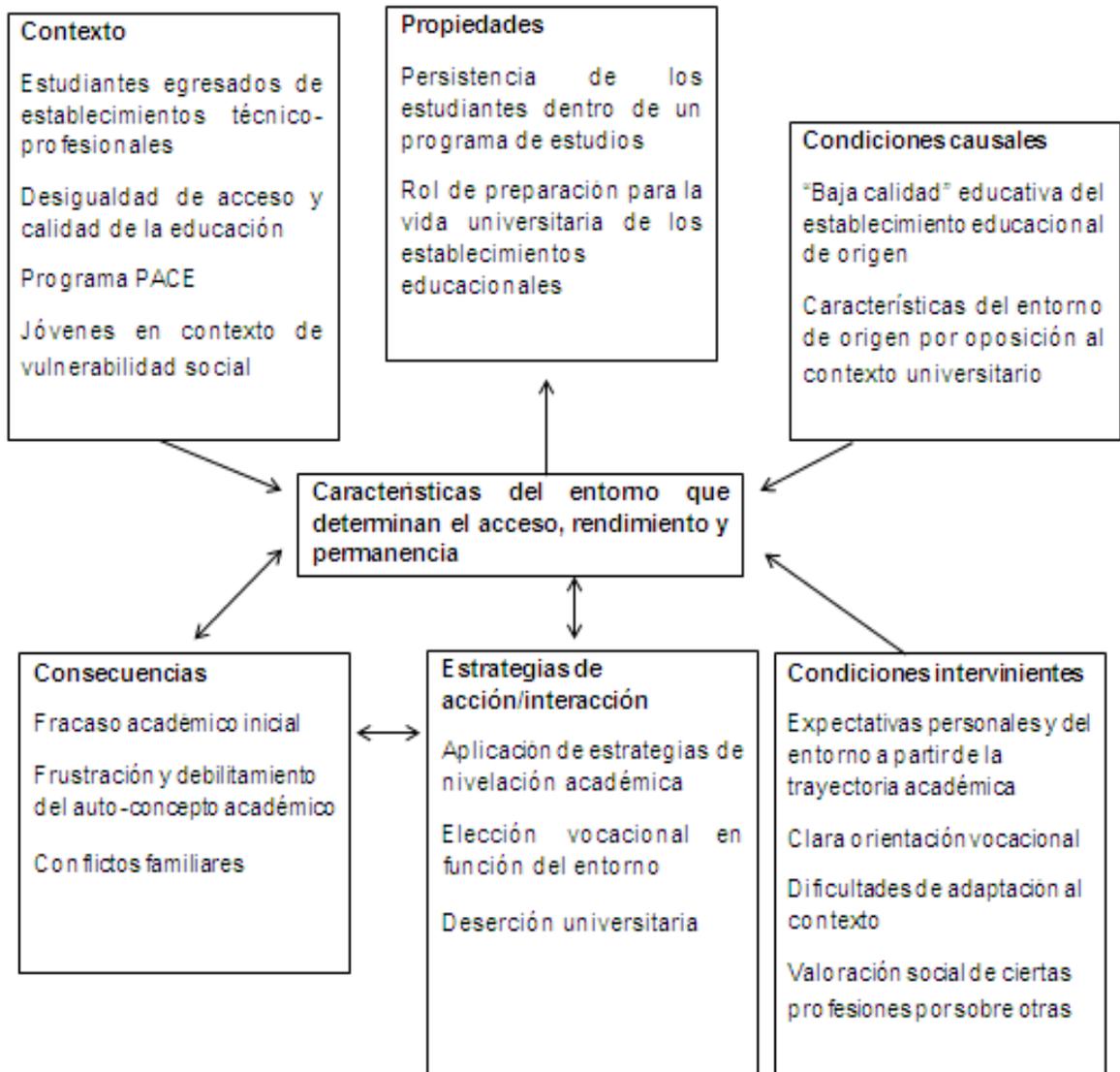
Es por esto, que los estudiantes señalan que el proceso de transición a la educación superior no es individual, e identifican acciones y actitudes familiares que son más o menos favorables para el acompañamiento de este proceso.

“Las familias igual tienen que poner se su parte. Yo tengo compañeros que las mamás les saben el horario y tienen que irse a la casa al tiro después de salir de clases. Te das cuenta que estás viviendo en La Granja y estudias en Estación Central. Todo el tiempo que pierdes, podrías estar estudiando en la U. Por algo aquí te dan una tarjeta para que puedas comprar comida y todo ese tipo de cosas. Se supone que tienes lo necesario para poder estudiar. Tu familia tiene que entender eso, tu mamá no te puede tener todo el rato en la casa porque estás perdiendo tiempo valioso igual. Eso es como un chip que tienen que cambiar todos, no solamente el universitario” (E3.P162).

Finalmente, la relación existente entre las familias y el proceso educativo de los estudiantes, pese a las formas en que se desarrollen las dinámicas familiares dentro del hogar, deben estar en concordancia con lo que esta transición significa para éstos en términos personales y sociales.

7.2 Características del entorno que determinan el acceso, rendimiento y permanencia

Diagrama 2: Codificación selectiva categoría 2



Fuente: Elaboración propia

Si bien la presente investigación tiene como objetivo general caracterizar las relaciones que existen entre el apoyo familiar, el rendimiento académico y la permanencia universitaria, existen factores asociados más específicamente al contexto desde donde provienen estas familias que también influyen en el fenómeno, según la relevancia que los estudiantes le han dado a estos aspectos a partir de las entrevistas realizadas.

El contexto de origen de los estudiantes parte del estudio se caracteriza por su alto nivel de vulnerabilidad, condición que los hace parte del programa de acceso efectivo a la educación superior (PACE) como mecanismo de mitigación de las desigualdades sociales presentes en el acceso a la educación terciaria.

Los establecimientos educacionales desde los cuales provienen son foco de la acción del programa, entendiendo que al ser establecimientos de tipo técnico profesionales existen aspectos académicos que deben potenciarse para garantizar una buena adaptación al mundo universitario.

Justamente este aspecto es identificado como problemático por los estudiantes al momento de cuestionarlos sobre los factores que inciden en su rendimiento académico.

“Se siente el peso [de estudiar en un colegio técnico]. Es mucha la diferencia de que te pasen toda la materia que ves en Física I y II a nada, es doble el esfuerzo que tiene que hacer uno. Los demás tienen que repasar un rato porque lo vieron en el colegio” (E5.P16).

Según Cabezas, Dussailant & Larrañaga (2013), el porcentaje de estudiantes provenientes de establecimientos educacionales TP que deserta de la educación superior alcanza, hasta el año 2011, un 32,6%, mientras que el porcentaje de deserción de quienes provienen de colegios HC llega a un 19%.

Si se asocian ambos datos podría concluirse que las diferencias de exigencia académica y de manejo de contenidos básicos (química, física, biología, etc.) ponen en desventaja a los estudiantes que provienen de establecimientos donde estos contenidos básicos son reemplazados por cursos técnicos de

especialización, lo que condiciona el rendimiento académico universitario inicial de estos estudiantes.

“Lo que más me costaba era, no sé, química, biología y física, porque no lo tuve en la media porque estudié técnico. Me costó agarrarle el ritmo a eso. Yo prácticamente no dormía estudiándome lo que era ciencias, igual me costó” (E4.P51).

Considerando esto, el tipo de establecimiento de origen se constituye en un factor que influye en gran medida en el rendimiento académico de los jóvenes. Por otro lado, el rendimiento académico condiciona, a su vez, la permanencia o deserción de la educación superior, siendo una de las tres causas más determinantes en la deserción de estudiantes en primer año universitario, junto con los problemas vocacionales y la situación socioeconómica de las familias (Centro de Microdatos Universidad de Chile CM, 2008).

Además de la influencia que tiene el tipo de establecimiento educacional en las dificultades de nivelación de los estudiantes durante el primer año de universidad, los establecimientos educacionales, o más bien, los docentes y equipos directivos que los componen, son un elemento que también ha sido rescatado por los estudiantes, en términos de su influencia en la elección vocacional de los futuros ex alumnos.

“Yo cuando dije que iba a estudiar pedagogía, me hacían reuniones extraordinarias [en el colegio] donde solamente me citaban a mí. Estaba mi mamá, la directora y otras personas más y me decían que como iba a estudiar pedagogía, que me daba para más. También me sacaban el hecho de que no me iba a alcanzar para medicina y con eso me herían el ego. Yo sé que me daba para estudiar medicina. Me decían que quería estudiar pedagogía porque sentía que no iba a poder” (E4.P118).

La entrevistada refiere a un hecho en específico que se ha considerado como complejo en base a todas las situaciones que tuvo que enfrentar en función de una decisión que fue fuertemente influenciada por su contexto y en donde no priorizó sus propias opciones debido a estas presiones que no solo provenían del ámbito familiar, sino que también de su contexto educacional.

A partir de esto, la entrevistada señala que han existido prejuicios económicos en torno a su vocación, en donde está socialmente más valorada la carrera de medicina que la de pedagogía, sobre todo en términos económicos y que son estos prejuicios y valoraciones sociales hacia ciertas carreras las que originaron las presiones que en definitiva la motivaron a ingresar a la carrera de medicina.

“Me decían que había que tomar la decisión con la cabeza, el corazón y con el estómago y que si estudiaba pedagogía, ni siquiera me iba a alcanzar para comer. De verdad que eran consejos un poco fuertes y mi madurez en ese momento” (E4.P120).

En este sentido, los establecimientos también juegan un rol en la orientación vocacional de los estudiantes, entendiendo que el ingreso de estudiantes a la educación superior es beneficioso para los establecimientos, ya que pueden y han utilizado este recurso para aumentar su número de matrícula, basándose en los mismos constructos sociales respecto de las carreras universitarias.

La orientación vocacional se ha definido como una característica clave al momento de problematizar los conceptos que influyen en el rendimiento académico y en la permanencia dentro de la universidad. Debido a las influencias que el entorno ejerce en los estudiantes en este ámbito, algunos de ellos ingresaron a carreras que no respondían realmente a sus intereses vocacionales, por lo que eventualmente se han retirado de las carreras que entraron a estudiar inicialmente.

“Me voy a cambiar a traducción. Es como súper diferente, pero traducción lo puse como mi segunda opción pero siempre fue la primera pero hubo como disyuntivas con mi mamá, con mi familia, que siempre me dijeron que eso no era una carrera, que no me iba a aportar nada, que era más un *hobbie* que cualquier otra cosa. Yo puse Licenciatura en Química porque también me gusta mucho y lo puse como primera opción porque pensé que no me iba a dar el puntaje” (E3.P12).

En estos casos no puede hablarse de deserción propiamente tal, ya que la deserción se puede definir como la salida de un alumno de su carrera de origen, sin concluirla y considerando el no retorno inmediato al sistema educativo superior

(Román, 2013) y en este caso se tiene contemplado un retorno próximo al sistema de educación terciario.

Estos procesos de crisis vocacional han generado la salida temporal de dos de los cinco entrevistados, generando diversos efectos en sus contextos y en aspectos o motivaciones personales.

Dentro del ámbito familiar, que como se ha mencionado también condiciona las orientaciones vocacionales de los estudiantes se han identificado conflictos asociados a decisiones personales de los entrevistados, asociadas a su futuro profesional, tal y como se puede evidenciar en el siguiente extracto

“Al principio era una cuestión de gritos y pataleos porque me decía que no, que no, que no me iba a dejar, que iba a perder la beca y no, no, no. Cuando cesaron los gritos y los pataleos pudimos tener una conversación. Yo le dije "¿sabes qué? Yo te quiero mucho y te respeto mucho, pero me estás faltando el respeto en no tomar en cuenta mis decisiones. Por algo te estoy diciendo esto, no es un capricho. Se sopesar las cosas y en estos momentos tu más que estar diciendo que o no hacer, deberías estar apoyándome" y accedió" (E3.P84).

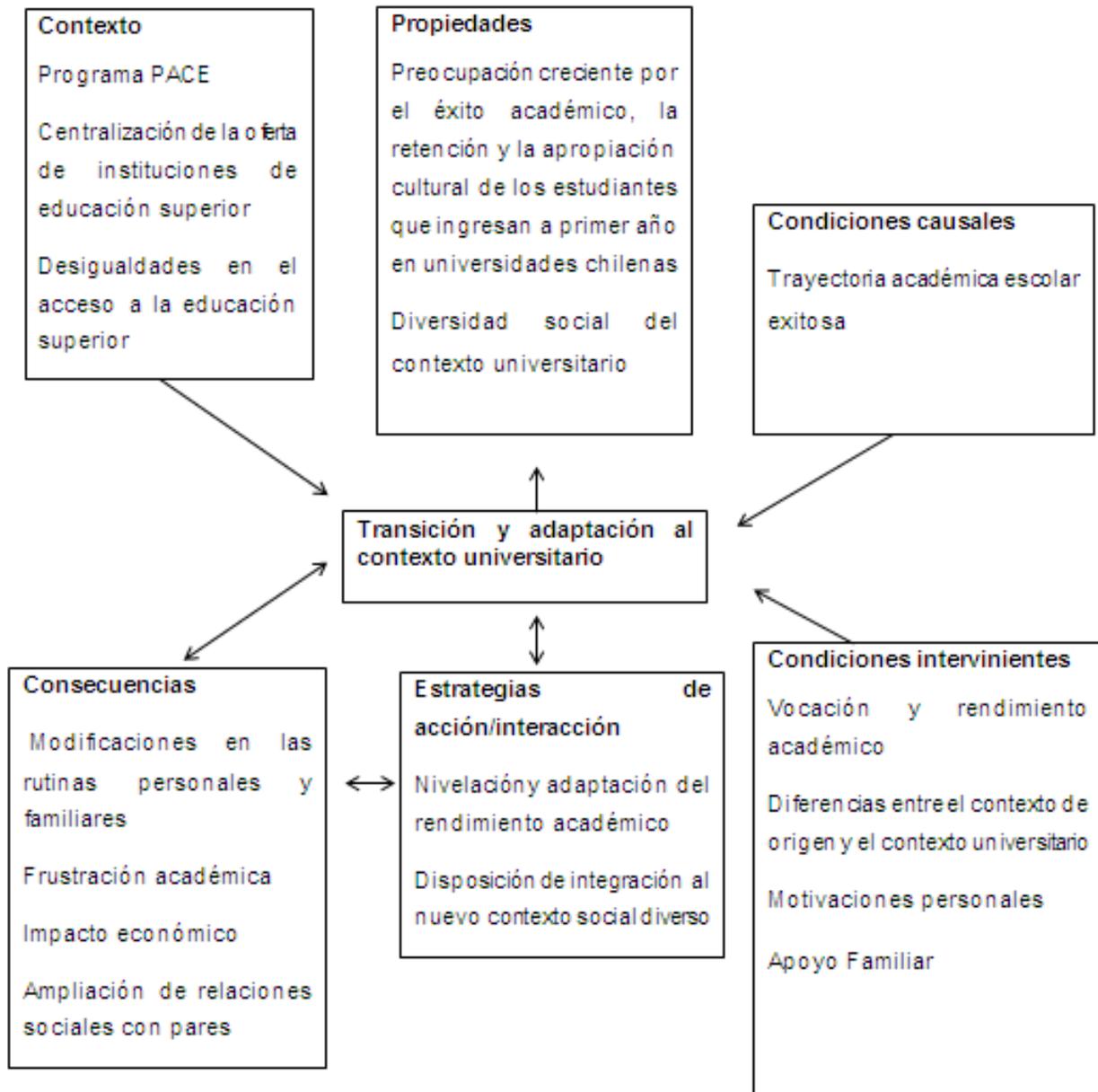
Pese a las dificultades que se han vivenciado respecto de estas crisis vocacionales, la visión de una de las estudiantes que desertó de la universidad es más bien positiva, ya que desde su contexto, según explica, sentía una dependencia muy grande de su madre y el hecho de “hacerse cargo de sus decisiones” contribuyó a contrarrestar en cierta medida esta situación.

“Siempre he dependido mucho de mi mamá, por eso las decisiones nunca las tomo yo, siempre las toma ella por mí. Cuando renuncié a seguir estudiando, fue un grado de independencia de mí, yo tomo mis propias decisiones. Antes no podía hacer eso. Como que salí de esa zona de confort que me tenían mis viejos. Salí de eso. Me siento con un poco más de libertad” (E4.P100).

En este sentido, el paso por la universidad genera cambios dentro de las formas de relacionarse con el entorno y también en los imaginarios sociales que tienen los entrevistados respecto de aspectos de sus contextos de origen que han sido llevados a reflexión, modificándose en cierta medida sus significancias.

7.3 Transición y adaptación al contexto universitario

Diagrama 3: Codificación selectiva categoría 3



Fuente: Elaboración propia

La transición entre un nivel educativo y otro puede generar ciertas dificultades en el proceso de adaptación de los estudiantes, más aún cuando el choque entre el contexto de origen (social y del establecimiento educacional del cual provienen) es más notorio, ya que “existe una preocupación creciente por el éxito académico, la retención y la apropiación cultural de los estudiantes que ingresan a primer año en universidades chilenas” (Carrasco et al, en CINDA 2011, p.53).

Estas dificultades, según las percepciones de los entrevistados, se pueden categorizar en dos grandes ámbitos, el académico (rendimiento académico y permanencia) y relacional/contextual (apropiación cultural del nuevo espacio).

En cuanto al ámbito académico, pese a que se ha señalado que existe una relación predictiva entre el rendimiento académico de la enseñanza media con el rendimiento que se esperaría tuviesen estos estudiantes una vez dentro de la educación superior (Arias et al, 2010), “en su primer año, los estudiantes tienen necesidades de aprendizaje especiales que emergen de las transiciones social y académica que están experimentando” (Carrasco et al, en CINDA 2011, p.54), por lo que pese a que el rendimiento académico en la enseñanza media es un buen predictor de desempeño, no garantiza que este buen rendimiento se mantenga debido a que existen otros elementos que influyen, especialmente de contexto y metodologías de aprendizaje que suelen ser bastante más complejos dentro del espacio universitario.

Pese a que los estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la USACH se caracterizan por tener una trayectoria académica exitosa, esto no garantiza precisamente que posean hábitos de estudio que les permitan tener éxito en el contexto universitario.

Esto se evidencia principalmente en que aquellos estudiantes que poseen un buen rendimiento académico no siempre se predisponen a las dificultades que podrían presentar en este nuevo escenario, más complejo y más exigente en términos académicos.

“Yo iba mentalizado de que esto era la U y tenía que ponerle empeño, pero encuentro que es por una cuestión de cambiar el chip. No puedes dar por sentado las cosas. Eso es el error más grande que comete la gente con buen rendimiento académico. Creen que les va a ir bien y no siempre es así. Antes les iba bien en una malla común, ahora son cosas demasiado específicas. Cada vez se va acotando más y eso lo hace más complejo porque las cosas, todas las cosas si te vas acercando son más complicadas porque vas viendo los detalles y todo lo que implica que eso sea algo y que las cosas sean algo requieren de mucho. Todo es un mundo muy complicado. Tienes que ir preparado, internalizar todo lo que vas a aprender, porque si no vas a nada” (E3.P106).

Así, la predisposición a las dificultades que se podrían presentar sería un elemento que contribuye a disminuir frustraciones y el choque inicial de pasar de tener un rendimiento excelente a obtener calificaciones a las que no se está acostumbrado, sobre todo si se destaca el rendimiento académico como uno de los principales factores que determina la permanencia dentro de la universidad.

“Podría decir que nunca me acostumbré o me adapté al ritmo de la universidad. De partida no me gustaba venir a clases porque no me gustaba la carrera. Me levantaba obligada y venía, tomaba apuntes y todo el show pero no pasaba nada (...) aparte la primera prueba me saqué un 1.0 y fue como "¡uhhh!", me vine abajo. Me sacaba puros 7.0 en el liceo y pasar de los 7.0 a los 1.0. Yo nunca había conocido de 1.0. Fue demoledor” (E4.P54-58).

Por otro lado, los establecimientos educacionales de los cuales provienen los estudiantes que ingresan vía PACE no tienen un nivel de exigencia tan alto, por lo cual las calificaciones que los estudiantes obtienen no garantizan siempre el manejo de metodologías de estudio que garanticen que pueden mantener su rendimiento, tal y como señala la entrevistada 3, “es complicada la transición, hay que vivirla. Pasas de "me iba muy bien y no estudiaba" a "santo cielo, me acosté a las 2 de la mañana estudiando" (E3.P102).

Pese a esto, si bien durante el primer semestre o primer año de universidad pueden existir mayores dificultades en el rendimiento, es una tendencia que a partir del segundo año en adelante los estudiantes que presentan deficiencias en

la adquisición de los contenidos básicos de enseñanza media durante los primeros periodos, logren adaptarse e igualar en notas a quienes han ingresado vía PSU (Gil, Miranda & Rahmer, 2014).

Sin embargo, no todos los estudiantes declaran haber tenido dificultades académicas, si no que estas dificultades, como ya se mencionaba, pueden manifestarse también en el ámbito de las relaciones interpersonales con el grupo de pares.

“Fue un cambio de Santiago a allá [San Francisco de Mostazal] es que allá es muy tranquilo, era como todo muy rápido, entonces me costó mucho adaptarme, si más que nada los ramos, los ramos es como poner atención y ya y todo el show pero más que nada adaptarme al ambiente me costó mucho” (E2.P38).

La falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior puede constituirse como un factor que determine la deserción de la universidad. “El apoyo de pares tiene un efecto sobre la integración social. Esta última influye en la satisfacción del estudiante en su inserción en la universidad y contribuye a reafirmar su compromiso institucional” (Donoso & Schiefelbein, 2007, p.15).

Según el modelo explicativo de la deserción universitaria desarrollado por Spady (1970) el medio familiar es una de las principales fuentes que exponen a los estudiantes a influencias sobre su comportamiento y expectativas, afectando el nivel de integración de los estudiantes a la universidad.

El proceso de integración social también puede darse de manera inversa, entendiendo que ingresar a una nueva institución de educación en la cual se está siguiendo una carrera de interés amplía las interacciones sociales de los sujetos, así como se puede evidenciar en el relato de la entrevistada 3.

“Me llevo bien con todo el mundo. Es muy chistoso. Nunca me había pasado, de hecho, yo en el colegio no tenía muchos amigos. Me llevaba muy mal con todo el mundo, me encontraban muy pesado porque cuando empezaba la clase yo no hablaba con nadie. Me encontraban antipático porque no pescaba y por eso no tenía muchos amigos. Acá no es así, vienen con ese mismo chip. Ahora era yo el que

molestaba en clases pero igual les caía bien, así que no, igual fue un paso súper importante. No sé si mi vida social se agrandó porque sigo igual y mis relaciones siguen igual, pero ya no es un asunto de que esté enojado todo el tiempo porque me dicen cosas pesadas. Hay un buen ambiente, un ambiente grato. Lo necesitaba también porque igual por muy indiferente que pueda ser ante las cosas o las personas te afecta o sea, no sé si te afecta, pero es molesto que te estén molestando. Es molesto sentirse incómodo”

Es importante destacar que pese a que en el relato se evidencia una buena integración al ambiente universitario, la entrevistada rescata lo determinante que puede ser experimentar relaciones sociales desfavorables con el grupo de pares al momento de “sentirse cómodo” dentro de un espacio educacional, lo que influye de manera directa en las motivaciones hacia el estudio.

En este sentido, las diferencias que se dan entre el contexto de origen y el contexto universitario, pueden afectar de diversas formas al estudiante en su proceso de adaptación.

Como ya se ha mencionado, dentro de los estudiantes participantes de la investigación existen sujetos que provienen de la 6ta región, lo cual ellos han relevado como un elemento que ha condicionado su rutina diaria, comprendiendo que las nuevas distancias y contextos difieren enormemente de su experiencia escolar.

“El colegio me quedaba ahí mismo po, me queda súper cerca de la casa, entonces aparte el primer semestre salía a las tres, ahora salgo a las cinco casi todos los días, entonces llego a mi casa como a las siete, entonces con, me cuesta así con los tiempos, porque entre llegar a la casa, estudiar e ir a ver a mi hija, entonces como que...” (E2.P54).

Por ende, más que condicionar su experiencia dentro de la universidad, lo que se ha visto afectado, según relata el entrevistado, han sido sus relaciones familiares y sus rutinas, entendiendo que una mayor exigencia académica y a la vez, la suma en los tiempos de traslado generan diferencias notorias entre su vida escolar y universitaria, al menos para esos estudiantes.

“Los horarios cambian harto. Mi viejo trabaja en la feria, se levanta a las 4 de la mañana y se acuesta temprano. Hay días que yo no lo veo, aunque estemos en la misma casa. De repente llego súper tarde y él sale más temprano. Hay veces que no lo veo. Es chocante. Lo mismo de mi hermano, que se acuesta cansado y yo no lo veo porque llega tarde. Ha cambiado igual harto la rutina para mí” (E5.P78).

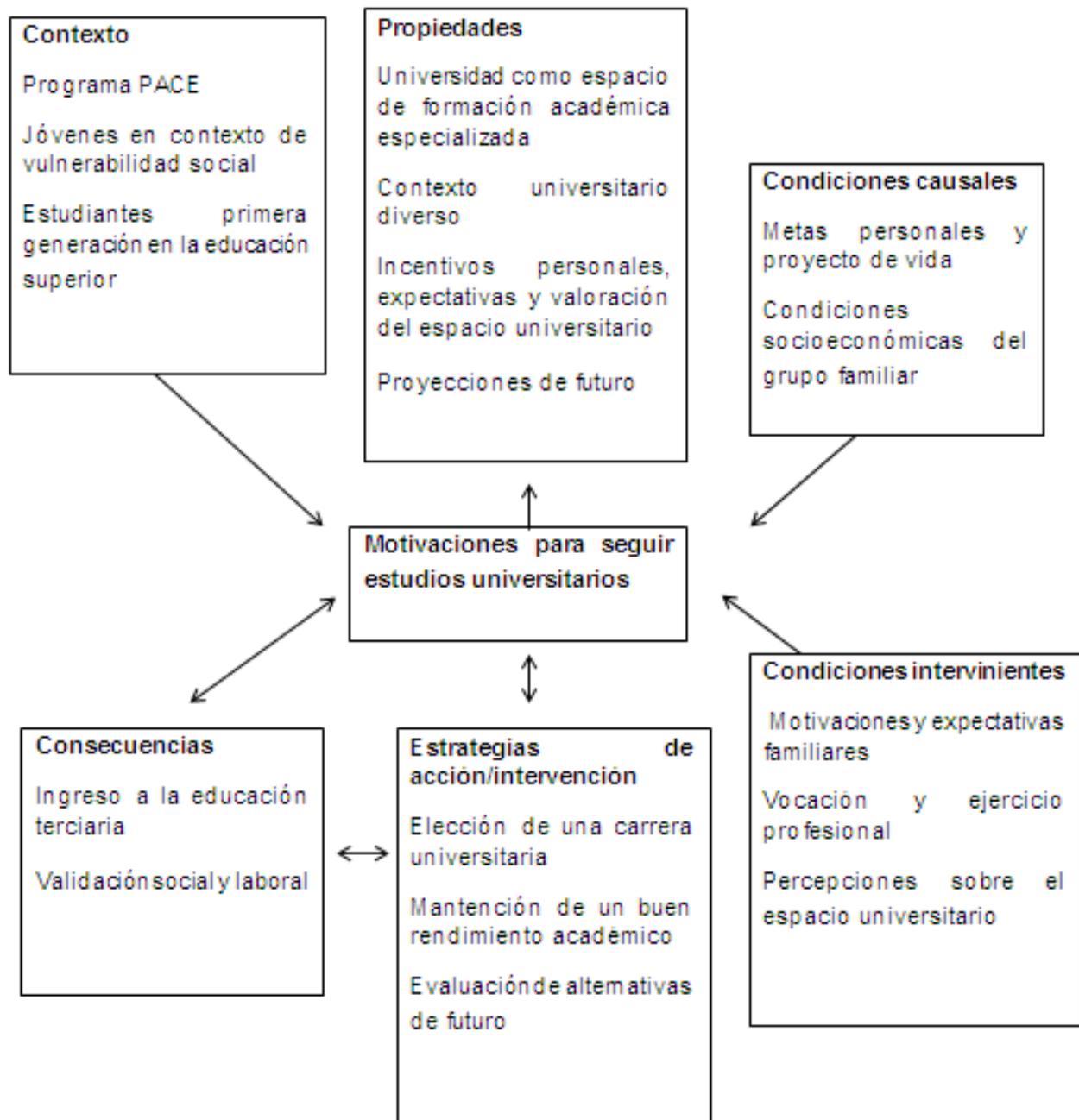
Asimismo los viajes diarios de una región a otra generan un impacto económico en las familias, cansancio, y un mayor esfuerzo para seguir la cotidianidad de su vida universitaria. Estas dificultades sólo son destacadas por los dos estudiantes provenientes de la 6ta región, ya que quienes viven en Santiago no han identificado mayores cambios en su rutina diaria.

La centralización de la oferta de educación en la Región Metropolitana entonces, se considera como un factor que obliga a los estudiantes a cambiar de ciudad o a realizar largos viajes diariamente, sobre todo quienes provienen de la 6ta región en donde la oferta académica universitaria es bastante poca.

Esto se identifica claramente en las declaraciones del entrevistado 5, quien señala: “Hice muy buenos amigos ahí [en el colegio], pero acá es rotundo el cambio. Uno socializa más con gente de otros entornos que del que vengo yo. Igual no es complicado. Si me he dado cuenta que los santiaguinos son bien centralistas, Santiago es Chile. Aquí uno se da cuenta”

7.4 Motivaciones para seguir estudios universitarios.

Diagrama 4: Codificación selectiva categoría 4



Fuente: Elaboración propia

El ingreso a la educación terciaria es comprendido como un proceso que comienza, sobre todo en el caso de los estudiantes que han ingresado a la universidad a través del PACE, desde la enseñanza media hasta el ingreso y permanencia dentro de este nivel de educación, por lo cual este proceso es a la vez construido desde la transición de un nivel educativo a otro.

Esta etapa de transición comienza en primer lugar con el cuestionamiento de la idea de ingresar a la educación superior, dicho cuestionamiento puede verse desencadenado a partir de la evaluación de opciones tanto de vías de acceso como de financiamiento al nivel de educación terciaria, como por orientaciones vocacionales o proyecciones de futuro que incentivan a un estudiante a seguir o no estudios universitarios, proceso de decisión que comienza, como se señaló, en el colegio, tal y como se puede apreciar a continuación.

“Así como en tercero empecé a decidir si quería entrar o no porque igual yo tengo una hija, entonces tenía que decidir o trabajar o estudiar, una de dos. Y pucha ya en cuarto cuando empezó todo esto del PACE porque pa’ mi era nuevo porque cuando yo el año pasado cache esto del PACE, o sea llegó la información al liceo al menos y ahí empezaron a hablar sobre que era gratis, estudiar gratis y todo, entonces ahí como que empecé a pensar ya en el ámbito de lo que es ya estudiar en la universidad y ya cuando empezamos, habían clases aquí [USACH] todos los sábados” (E2.P12).

Las percepciones sobre el ingreso a la educación superior del entrevistado, en este caso, se encuentran fuertemente condicionadas por el contexto desde el cual las construye, en el que debido a las dificultades socioeconómicas la continuación de estudios no siempre fue entendida como una opción realmente viable.

Acompañado a esto, se suman las expectativas y valoraciones personales y sociales que los sujetos portan y que hacen que consideren la consecución de estudios y la obtención de un título profesional como un proceso a seguir y del cual esperan obtener ciertos resultados, ya sean estos individuales, profesionales o familiares. Son estos incentivos, expectativas y valoraciones lo que se entenderán como motivaciones para seguir estudios universitarios

La influencia motivacional es de particular importancia sobre todo en el nivel medio superior, en el que “la carencia de motivaciones origina en el estudiante apatía hacia la reflexión de las implicaciones personales, laborales y sociales de una carrera profesional y, en consecuencia, la ausencia de motivos que le impulsen a involucrarse y concluir con éxito la carrera elegida” (Cano, 2008, p.6).

Las motivaciones que han llevado a los estudiantes a ingresar a la educación superior y a escoger una carrera por sobre otra, son parte importante del sustento que estos poseen al momento de decidir permanecer en el sistema educativo y de mantener un rendimiento que permita el egreso y titulación la carrera escogida. Estas motivaciones son múltiples y se encuentran condicionadas por diversos factores, desde las vías de acceso hasta factores más subjetivos.

Los entrevistados construyen la vocación como una de las mayores motivaciones para seguir estudios universitarios, manifestando un marcado entusiasmo por estudiar una carrera que les guste y en la cual se proyecten trabajando, tal y como se muestra en los siguientes extractos:

“Siempre me han inculcado con que tengo que estudiar y todo. Además que igual para mi es motivación estudiar algo que me guste, aunque no tenga ramos todavía con respecto a ello, pero igual la motivación está” (E5.P26).

“Es que siento que tengo la vocación. Yo a veces, esto va a sonar raro, pero sueño en que soy profe. Me ha pasado siempre, creo que va por ahí. Me gusta enseñar y considero que soy una persona que explica muy bien. Yo les explicaba a mis compañeros y entendían conmigo y no con el profe. Siempre supe que tenía que ser profe. La otra vez me hicieron imaginarme en un par de años más y me imaginaba siendo profe. No me imagino haciendo otra cosa tampoco. Las ganas y el sueño están” (E4.P134).

A raíz de esta motivación por estudiar alguna carrera en específico y la motivación desde el hogar para continuar con estudios han hecho que estos estudiantes proyectaran en su futuro cercano el estudiar una carrera universitaria. Todos los entrevistados señalaron que sus padres les incentivaron a seguir en la

universidad, pero esta opción no era concreta debido a las dificultades económicas para costear la educación superior sin el programa PACE.

Pese a estas dificultades económicas y a la valoración que se ha atribuido a ciertas carreras por sobre otras (como se ha mencionado en apartados anteriores), el aspecto vocacional en estos estudiantes es mayor que el beneficio económico asociado a la educación superior.

“Nunca me preocupé de la plata ni de esas encuestas que salían en los diarios, nunca. Yo digo eso y de repente no me creen (...) aunque yo hubiera sacado otro técnico no me hubiese importado seguir en la electricidad, porque es lo que me gusta. Cuando vine acá al Departamento de Eléctrica me gustó al tiro y no me arrepentía de haber elegido esto, pero cero interés por las lucas” (E5.P60-62).

Además de la influencia del aspecto vocacional, la familia también ha sido destacada como una motivación, sin embargo, en este caso se refiere a una familia denominada descendiente, ya que uno de los estudiantes fue padre adolescente, por lo que su hija, según destaca, ha sido su mayor motivación al ingresar a la universidad.

“La vi por mí y por mi hija, ya... y aparte mi familia al menos, o sea lo que, con los que yo vivo, no estudiaron, o sea estudiaron pero hasta la media, no siguieron ya una carrera universitaria entonces eso fue como pucha yo no quiero ser igual, o sea yo quiero ser más allá y pucha más que motivo mi hija y también la carrera que quise estudiar fue cuando tuve el proceso de la mamá de mi hija, en todo el proceso” (E2.P16).

Esto puede asociarse a la valoración que tienen los estudiantes respecto del espacio universitario, entendiendo que el entrevistado alude a que su paso por la universidad lo ayudaría a “ser más”. La valoración que se ha construido desde los estudiantes no dice relación directa con aspectos económicos o de movilidad social (Freidson, 2006), sino más bien con la valoración social que se le entrega, desde sus contextos e imaginarios a la educación superior.

“Yo he aprendido que da lo mismo lo que uno estudio, si sabe más o no, sino que lo importante es lo que uno aprende de los demás, de la vida que de los estudios. Al

final tener un título es estar habilitado para hacer algo, porque uno lo puede hacer sin un título. El título es para tener el contrato y que te paguen bien, lo que se merece” (E5.P58).

En este sentido, dicha valoración se encuentra relacionada al carácter de especialización que les entregan los estudios, comprendiendo que los habilita para ejercer labores para las cuales se necesita calificación profesional y, por ende, realizar las actividades en las que se proyectan en términos vocacionales.

8. Conclusiones

A lo largo de la investigación y a partir de los elementos teóricos incorporados, relacionados con los resultados obtenidos en el proceso de recolección de datos, el objetivo fue construir y caracterizar la relación existente entre el apoyo familiar, la permanencia universitaria y el rendimiento académico de estudiantes que comparten un contexto social común.

Las características que tiene la relación entre estos aspectos se construyó principalmente en base a las percepciones que los sujetos tienen respecto de la temática, enfatizando en que dichos constructos otorgan nuevas perspectivas a los enunciados teóricos y que pueden orientar la relación existente entre los elementos definidos hacia nuevas perspectivas.

En función de esto, se ha logrado responder a la pregunta de investigación planteada **¿Cuál es la relación que existe entre el apoyo familiar y la permanencia universitaria/rendimiento académico de los estudiantes provenientes de contextos vulnerables que ingresaron vía cupo PACE a la USACH en 2016, según las perspectivas de los estudiantes?**

Desde la teoría, el apoyo familiar condiciona el rendimiento de los estudiantes y su permanencia dentro del sistema de educación terciaria, sin embargo, desde los constructos que los sujetos hacen respecto del tema se ha descubierto que la relación que existe entre el apoyo familiar y el rendimiento no es directamente relevante y que existen otros aspectos que influyen de manera más evidente y profunda en el desempeño académico de estos estudiantes en particular.

Para responder a esta pregunta de investigación se plantearon tres objetivos específicos de investigación, los que permitirían profundizar en aspectos específicos de la temática y que ayudarían a construir esta relación planteada. A partir de esto, se desglosará a continuación el cumplimiento de estos objetivos en función de la información recolectada.

- Objetivo 1: Conocer las percepciones de los y las estudiantes sobre la relación e importancia del apoyo familiar en el rendimiento académico y la permanencia universitaria

Se ha logrado conocer las percepciones de los estudiantes respecto de la relación e importancia que le otorgan al apoyo familiar en el rendimiento y permanencia universitaria. Para comprender mejor de qué manera se ha construido esta relación se deben analizar los elementos constitutivos del objetivo de manera separada.

Rendimiento académico y apoyo familiar

Para los estudiantes, el apoyo familiar **no es uno de los factores más relevantes** al momento de determinar el rendimiento académico dentro de la universidad. Los estudiantes destacaron que contar con un clima familiar favorable puede facilitar la acción misma de estudiar, entendiendo que esta acción se desarrolla en parte dentro del hogar o espacio familiar y entienden que puede influir, sin embargo, no es caracterizada como relevante o más relevante que otros factores.

Dentro de estos factores destacados por los entrevistados se encuentra el establecimiento educacional de origen, el cual determino que su rendimiento fuese más bajo en comparación tanto a su trayectoria académica anterior y en comparación con su grupo de pares.

En relación a las familias, se identifica que es el clima o tipo de dinámicas familiares lo que podría llegar a influir en el rendimiento de los estudiantes y no las manifestaciones de apoyo de parte de la familia. Este apoyo es identificado en algunos casos como presiones del grupo familiar hacia el rendimiento de los estudiantes, transformándose en una exigencia hacia obtener buenas calificaciones y mantener la trayectoria académica exitosa que les permitió, en definitiva, optar por estudiar en la universidad.

Sin embargo, esto no significa que estas presiones constituyan un efecto negativo, sino que son construidas y significadas como acciones concretas que identifican

desde su grupo familiar. Los estudiantes se auto atribuyen en la mayoría de los casos la responsabilidad por su rendimiento, manteniendo un nivel de independencia académica creado dentro del espacio escolar, en donde tampoco atribuyen gran relevancia en su rendimiento anterior al apoyo familiar que dicen identificar. A continuación se presenta una cita del entrevistado 1 que permite evidenciar esta situación.

“Estaba utilizando la oportunidad que me entregaron de entrar a la u mediante un programa becado, y yo la estaba desaprovechando haciendo tonteras de cabro chico, de pucha igual me puedo quedar acostado hoy día, igual repaso la materia después y así me llevé el semestre, si bien estudiaba, hacia esa tontera, y ese también fue uno de los factores que me hizo mal (...) siempre va a ser mi responsabilidad que yo me haya echado el primer semestre, no tuvo la culpa nadie más, no tuvo la culpa que el liceo fuera malo, no tuvo la culpa mis papás que... influyeron, pero la culpa fue mía”
(E1.P82)

Permanencia universitaria y apoyo familiar

Por otro lado, al analizar la influencia entre el apoyo familiar y la permanencia dentro de la universidad, es necesario destacar que dentro de las entrevistas realizadas, dos de las entrevistadas se retiraron o se van a retirar de la universidad, lo que permitió profundizar en las motivaciones tras el retiro del sistema educacional.

En cuanto a la permanencia los estudiantes tampoco le atribuyen, de manera directa, una relevancia mayor al apoyo familiar o a las dinámicas familiares. En este punto, el elemento que es destacado con mayor fuerza es el aspecto vocacional como determinante tanto para mantenerse estudiando como en quienes decidieron retirarse.

Pese a esto, las familias influyen de manera indirecta en la permanencia dentro de la universidad. Ya se señalaba que el aspecto que más se ha destacado es la vocación o crisis vocacional de los estudiantes, sin embargo, las familias influyeron en gran medida en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes respecto de la carrera que seguirían en la educación superior.

Es por esto que la relación existente entre el apoyo familiar y la permanencia se ha construido como indirecta, entendiendo que las familias influyen en el proceso de toma de decisiones (elección vocacional) y que este, a su vez, influye en la decisión de dar continuidad a los estudios universitarios.

- Objetivo 2: Describir y relacionar las características de los contextos sociales y de origen de las familias de los estudiantes con el contexto social universitario.

Las características de los contextos sociales de origen de las familias influyen, según los estudiantes, en su vida universitaria, tanto en el proceso de adaptación académica como social y relacional.

Se logró describir de manera superficial los contextos de origen de los estudiantes, abordando aspectos barriales y de los establecimientos sociales desde los cuales egresaron, profundizando en este último aspecto debido a la relevancia que ha tenido para los estudiantes en el proceso de transición entre contextos.

La relación entre estos contextos se pudo desarrollar de manera más profunda, estableciendo causalidades entre características del contexto de origen y las principales dificultades que se manifestaron en el contexto universitario, comprendiendo que los problemas de adaptación en este nivel pueden influenciar tanto la permanencia como el rendimiento académico (Donoso & Schiefelbein, 2007).

Las diferencias entre estos contextos fueron notorias, y se evidenciaron en cada caso en aspectos distintos, principalmente en tres grandes ámbitos; *académico, de relaciones de pares y en la rutina familiar*, manifestando cambios y dificultades de adaptación en distintos niveles, comprendiendo que la transición entre un nivel educativo y otro puede modificar de manera más evidente o paulatina estos aspectos.

- Objetivo 3: Indagar en las motivaciones personales y familiares de los y las estudiantes para ingresar a la educación superior.

Como se mencionó anteriormente, no se construye una relevancia mayor del apoyo familiar y el rendimiento académico, sin embargo, se establecen relaciones directas entre las familias y los elementos que determinan tanto la permanencia como el desempeño académico, a partir de la construcción que los jóvenes realizan sobre el tema.

En este sentido, la familia determina en ciertos aspectos las motivaciones de los estudiantes al ingresar a la educación superior, comprendiendo que las familias constituyen parte del contexto de los estudiantes y que este contexto se encuentra determinado por diversos factores sociales, económicos y estructurales, desde donde nacen las percepciones, imaginarios y en este caso, motivaciones para actuar en aspectos determinados, para efectos de esta investigación, es la educación superior en términos generales.

Se logró indagar en las motivaciones de los estudiantes respecto de su ingreso a la universidad, comprendiendo los imaginarios que se encuentran tras estas motivaciones. Sin embargo, no fue posible indagar con la misma profundidad en las motivaciones identificadas como familiares de manera directa, entendiendo que los estudiantes no las priorizaron y en términos analíticos se priorizó la relación indirecta de las familias con el resto de las motivaciones manifestadas.

Principalmente se lograron identificar cuatro grandes tipos o categorías motivacionales:

- Vocacional: “Si entraba a la universidad me iba a gustar porque iba a tener la opción de poder elegir los ramos” (E3.P4).
“Siempre me han inculcado con que tengo que estudiar y todo. Además que igual para mi es motivación estudiar algo que me guste” (E5.P24).
- Familiar: “Más que motivo mi hija y también la carrera que quise estudiar” (E2.P16).

- Personales: “Siempre ha sido como lo que yo he querido, si al final mis metas siempre han sido súper a largo plazo” (E1.4).
- Sociales: “De por si ahora uno sin un título no es nada, aunque sea algo tan chico lo que uno estudie, tiene que saber estudiar algo” (E5.P26)
“Igual tengo esa mentalidad de que tengo que validar mi existencia con un título” (E4.P104).

En términos generales, las principales características que tiene la relación entre el apoyo familiar, la permanencia y el rendimiento es que se conectan de manera indirecta. No existe, según los sujetos, una relación de causalidad directa que sea considerada relevante entre estos factores, sin embargo, los factores que si han sido relevados poseen una fuerte influencia de las relaciones familiares, el apoyo familiar y el contexto de origen de las familias.

Sobre esto último, se entiende que “la experiencia que los sujetos tienen del mundo social es siempre una experiencia que se encuentra posibilitada socialmente y que ello implica reconocer que las estructuras sociales si ejercen efectos sobre los sujetos al estructurar sus prácticas sociales” (Aguilar, 2014, p.8).

Los sujetos presentan similitudes en algunos aspectos, entendiendo que sus contextos de origen y el mecanismo mediante el cual ingresaron a la educación superior condicionan de cierto modo sus percepciones.

Se ha podido observar que en términos generales, más allá de las especificidades planteadas respecto de los elementos relevados por los estudiantes, la principal razón de causalidad entre el rendimiento y la permanencia en la universidad es el contexto social-estructural que determina las relaciones sociales y que es expresada mediante las relaciones familiares.

Esta conexión se ve evidenciada si se contempla que todos los estudiantes provienen de contextos vulnerables, por lo que sus constructos sociales e imaginarios culturales tienen puntos en común.

Dentro de estos puntos comunes, resulta relevante profundizar en los imaginarios y constructos asociados a la educación. Como parte del análisis se profundizó en el tipo de establecimiento educacional de origen de los sujetos, como elemento y parte fundamental de sus contextos.

En este sentido, la vulnerabilidad social del contexto y de las familias y el tipo de establecimiento educacional del cual han egresado estos estudiantes no pueden comprenderse como elementos separados o diferenciados, ya que es el contexto el que subyace o condiciona la elección de un tipo de establecimiento por sobre otro y, al tratarse de establecimientos de educación media, en donde el rol de las familias en la elección de estos establecimientos es clave, tampoco puede separarse a las familias como elementos condicionantes del tipo de educación que reciben los estudiantes, al menos hasta la educación secundaria.

“Alrededor de un 45% de los jóvenes que egresa de la educación media cursa sus estudios en la modalidad técnica profesional. Esta es la opción preferida por los jóvenes de menores recursos, siendo elegida por cerca de tres de cada cinco estudiantes del 60% más pobre de la población” (Cabezas, Dussailant & Larrañaga, 2013, p.4).

El egreso de este tipo de establecimientos, al proseguir estudios superiores condiciona en mayor o menor grado, el rendimiento de los estudiantes en la universidad, y el rendimiento a su vez, condiciona la permanencia dentro de la universidad, por lo cual, al ser esta afirmación un aspecto recurrente en las entrevistas podría decirse que la estructura y el contexto determina las percepciones y acciones de los sujetos, comprendiendo construcciones sociales comunes entre sujetos que provienen de contextos similares.

Criterios de innovación y relevancia disciplinar

La investigación realizada caracteriza la relación que existe entre las familias y la educación dentro del espacio universitario. La educación superior no determina ni intenciona relaciones ni vínculos con las familias de los estudiantes que acceden a este nivel, entendiendo que estos poseen un nivel de madurez mayor y que dentro de la universidad se fomenta la independencia y el compromiso personal con el proceso educativo.

Sin embargo, se ha demostrado que existen aspectos familiares que si influyen, de manera directa o indirecta, en situaciones que se generan dentro del espacio universitario, por lo que si bien no se pretende prolongar el vínculo entre familia y educación hacia la educación superior, si es necesario contemplar la existencia de ciertas relaciones que se dan entre ambos contextos.

“El ambiente formal e informal de la institución de educación superior, en articulación con las características personales y familiares del estudiante más su participación en actividades académicas y sociales, contribuyen para su adaptación académica y social”⁶ (Gomes & Rosas, 2009, p.102).

Por tanto, resulta relevante considerar estos aspectos que han sido poco abordados en términos generales y desde la disciplina del Trabajo Social, ya que “hasta hace poco parece haberse dado poca atención a la clarificación de la relación entre las dinámicas de funcionamiento familiar, el desarrollo del joven adulto y la adaptación a la educación superior”⁷ (Gomes & Rosas, 2009, p.111).

Considerando esto, la construcción de esta relación y la profundización en las significancias que esta tiene, más allá de los planteamientos teóricos, sino que más bien, desde las percepciones de los propios sujetos, que ven determinados sus propios procesos de adaptación a un nuevo nivel educativo por este y otros factores.

⁶ Traducción libre a partir del original en portugués

⁷ ídem

Así, esta investigación abre o refuerza la acción del Trabajo Social en una nueva área de intervención, a saber, la educación superior. En los últimos años el Trabajo Social se ha abierto camino en la educación, interviniendo en establecimientos educacionales, entendido como una etapa clave del desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

Es por esto que la intervención dentro del ámbito universitario es planteada como un desafío para la disciplina, ya que al igual que las relaciones familiares en el ámbito universitario, la disciplina también debe adaptarse a las nuevas necesidades que los jóvenes presentan en este nuevo nivel educativo, en donde una de las principales áreas de acción estaría relacionada al acompañamiento de estudiantes que provienen de contextos más vulnerables, en donde se ha demostrado que existen mayores dificultades de adaptación tanto académicas como relacionales.

Por esto, las acciones que el Trabajo Social puede desarrollar en esta área pueden incidir directamente en mitigar los efectos de los cambios contextuales entre un nivel educacional y otro, interviniendo idealmente en el proceso de transición entre estos contextos y niveles educacionales.

La incidencia de estos procesos de acompañamiento que se han ido desarrollando de manera exploratoria en el último tiempo dentro del espacio universitario podría constituirse en una eventual área de investigación, que permita realizar una intervención fundada y acorde a las necesidades de los y las estudiantes, en donde se pueda evidenciar la pertinencia de estas intervenciones y hasta, la universalización de acciones de acompañamiento, es decir, que estas estén dirigidas a la totalidad de la población universitaria y no solamente a aquellos que provengan de contextos sociales vulnerables, por lo que una vez más se realza la relevancia de desarrollar procesos interventivos que contemplen las percepciones y constructos sociales de los sujetos.

Nuevas líneas de investigación y aportes para la intervención

Desde los datos recogidos se ha dado gran relevancia al aspecto vocacional en la toma de decisiones al momento de ingresar a la universidad y también en el rendimiento y permanencia dentro de este nivel.

Se ha evidenciado también el rol que cumplen las familias en este proceso de toma de decisiones, por lo que la vinculación entre el proceso de toma de decisiones, orientación vocacional y acompañamiento del proceso de parte de las familias podría proyectarse como una potencial línea de acción y/o intervención desde el Trabajo Social.

A partir de las teorías del desarrollo respecto de las familias, se reconoce que los contextos sociales e históricos desempeñan un papel importante en el desarrollo de las familias y también, de los estudiantes. El rol de los padres está rodeado de expectativas, de un “deber ser”, por lo que se podría esperar que la interacción entre padres e hijos sea el resultado de un proceso de reflexión no solamente interno, sino que también desde lo que socialmente se construye como adecuado (Gomes & Rosas, 2009).

Es decir, los comportamientos de las familias para con los estudiantes deben adaptarse tanto al contexto en que estas relaciones se están dando sino que también a la etapa de desarrollo y madurez que el estudiante posee en ese momento.

“Las transiciones de la vida, como la entrada a la educación superior pueden promover el desarrollo de nuevas aptitudes cognitivas e interpersonales, así como la apertura a nuevos valores y creencias personales, por las oportunidades de exploración que proporcionan”⁸ (Gomes & Rosas, 2009, p.111).

Es en este proceso de transición y maduración personal en donde se desarrollan los procesos de toma de decisiones que son influenciados por el contexto y las familias. Es por esto que el rol que estas tienen en dicho proceso, visto siempre desde el foco de la orientación vocacional puede constituirse en un aspecto

⁸ Traducción libre a partir del original en portugués

importante de relevar e investigar en esta área de estudio, ya que se ha evidenciado según los sujetos que es un factor que determina tanto el rendimiento como la permanencia dentro de la universidad.

Por otro lado, la relevancia de realizar esta investigación y de conocer las perspectivas de los sujetos respecto de esta temática se enmarca en la posibilidad de contribuir al desarrollo de procesos interventivos fundados en las construcciones sociales que los sujetos realizan de una temática que les es atingente y próxima.

Enmarcando estas reflexiones dentro del marco de acción del programa PACE se torna aún más relevante, comprendiendo que las intervenciones que realiza el programa se encuentran focalizadas en el ámbito de la escuela (aunque se interviene también dentro de la universidad), por lo que conocer las principales dificultades en términos familiares y en otras temáticas que presentan los estudiantes puede ayudar a vislumbrar posibles líneas, metodologías y focos de acción dentro del espacio escolar, en donde se tiene un más fácil acceso a las familias de los potenciales estudiantes universitarios.

Por otro lado, considerando que las hipótesis generadas en los procesos de codificación y en el análisis de los resultados no se puede considerar como generación de teoría propiamente tal, y a partir de los hallazgos encontrados podría proyectarse la continuación de la investigación en base a los datos ya generados, avanzando hacia la construcción de teoría fundamentada sobre esta temática.

9. Bibliografía

Libros y revistas

- Aguilar, Omar (2014) *“Agencia y estructura en la teoría del habitus de Pierre Bourdieu”*. Tesis Doctoral del programa de doctorado en sociología. Universidad Alberto Hurtado: Santiago de Chile.
- Álamos, Pilar., Díaz, Pamela & Varas, Augusto (2009) *“Inclusiones inconclusas. Políticas públicas para superar la exclusión”*. Editorial Catalonia: Santiago de Chile.
- Alcalay, Lidia., Milicic, Neva., Torretti, Alejandra. (2005) *“Alianza efectiva familia-escuela: Un programa audiovisual para padres”*. Revista Psykhe vol.14, Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago.
- Baptista, María., Fernández, Carlos., Hernández, Roberto. (2010) *“Metodología de la investigación”*. Mc Graw Hill: México.
- Beck, Ulrich (1999) *“¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización”*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (2007) *“Espacio social y poder simbólico”* en: Bourdieu, Pierre *“Cosas dichas”*. Editorial Gedisa: Barcelona.
- Cox, C. ed. (2003). *“Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile”*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
- García, Jesús & Robledo, Patricia (2009) *“El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos”*. Aula Abierta Vol. 37. ICE. Universidad de Oviedo: España.
- Gergen, Kenneth (2007) *“Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica”*. Ediciones Uniandes: Bogotá.

López, Nestor (2008) *“Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano”*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO: Buenos Aires.

MINEDUC (2016) *“Términos de referencia programa PACE 2016”*. Ministerio de Educación, Chile.

Roudinesco, Elizabeth (2006) *“La familia en desorden”*. Fondo de cultura económica: México.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (2002) *“Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada”*. Editorial Universidad de Antioquia: Medellín.

Recursos online

Arias, Oscar., Donoso, Gonzalo., Donoso, Sebastián (2010). *“Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior”*. Recuperado el 25 de Mayo de 2016. http://politicaspUBLICAS.ubiobio.cl/fro0803/final/iniciativas_de_retencion_de_estudiantes_en_educacion_superior.pdf.

Ávila, Andrés (2016) *“Reforma educacional chilena: una visión de futuro”*. Recuperado el 14 de octubre de 2016. <http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=argumentosproeducacao&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=100&path%5B%5D=101>.

Bazán, Aldo., Castañeda, Sandra., Sánchez, Beatriz. (2007) *“Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita”*. Recuperado el 20 de Mayo de 2016. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003312.pdf>.

- Bernasconi, Andrés & Rojas, Fernando (2003) *“Informe sobre la educación superior en Chile 1980-2003”* Recuperado el 09 de Junio de 2016. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140395s.pdf>
- Blanco, Rosa (2006) *“La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos en la educación y la escuela hoy”*. Recuperado el 25 de Mayo de 2016. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660828/REICE_4_3_1.pdf?sequence=1.
- Cabezas, Gustavo., Dussailant, Francisca., Larrañaga, Osvaldo (2013) *“Informe completo del estudio de la educación técnico profesional”*. Revisado el 16 de Noviembre de 2016. http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_informe_completo_ETP.pdf.
- Cano, María (2008) *“Motivación y elección de carrera”*. Recuperado el 6 de Octubre de 2016. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a03.pdf>.
- Capdevielle, Julieta (2011) *“El concepto de habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu”*. Revisado el 24 de Junio de 2016. http://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art_3.pdf.
- Carrasco, Selín., González, Eduardo., Herrera, Ricardo & Poblete, Álvaro (2011) *“Transición entre educación media y universidad: Marco de referencia y experiencias internacionales”* en CINDA (2011). Recuperado el 5 de Octubre de 2016. <http://www.cinda.cl/download/libros/41-El%20Proceso%20de%20transici%C3%B3n%20entre%20educaci%C3%B3n%20media%20y%20superior.pdf>.
- Centro de Microdatos Universidad de Chile (2008) *“Estudio de causas sobre la deserción universitaria”*. Revisado el 30 de Junio de 2016. http://www.opech.cl/educsuperior/politica_acceso/informe_final_causas_desercion_universitaria.pdf.

Donoso, Sebastián., & Schiefelbein, Ernesto. (2007) *“Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social”*. Recuperado el 25 de Mayo de 2016. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/art01.pdf>.

Freidson, Eliot. (2001). *“La teoría de las profesiones estado del arte”*. Recuperado el 30 de Mayo de 2016. <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2001/n93a2001/mx.peredu.2001.n93.p28-43.pdf>.

Gallego, Adriana (2011) *“Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características”*. Recuperado el 20 de Junio de 2016. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/364/679>

Garbanzo, Guiselle (2007) *“Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”*. Recuperado el 09 de Junio de 2016. <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>.

Gil, Francisco., Miranda, Rafael & Rahmer, Beatriz. (2014) *“Programa de acceso inclusivo equidad y permanencia de la universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa”*. Recuperado el 18 de Mayo de 2016. http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/ponencias/clabesIII/LT_2/ponencia_completa_102.pdf.

Gomes, Joaquim., Rosas, Sofia (2009) *“Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento?”*. Revisado el 18 de Noviembre de 2016. <http://www.exedrajournal.com/docs/01/101-126.pdf>.

- Gutiérrez, Eugenio & Osorio, Paulina (2008) *“Modernización y transformaciones de las familias como procesos del condicionamiento social de dos generaciones”*. Recuperado el 09 de Junio de 2016. <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v16n29/art06.pdf>.
- Himmel, Erika (2002) *“Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior”*. Recuperado el 25 de Mayo de 2016. http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/35/cse_articulo141.pdf.
- Jadue, Gladys (2003) *“Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos”*. Recuperado el 09 de Junio de 2016. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130008>.
- Labarrera, Pía., Rodríguez, Paula & Valenzuela, Juan (2008) *“Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas”*. Recuperado el 25 de Mayo de 2016. <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/100110.pdf>.
- Leyva, Marco., Rodríguez, Javier. (2007) *“La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM: Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar”*. Recuperado el 01 de Junio de 2016. <http://www.redalyc.org/pdf/325/32514212.pdf>.
- Marcel, Mario & Tokman, Carla (2005) *“¿Cómo se financia la educación en Chile?”* Recuperado el 10 de Junio de 2016. http://www.dipres.gob.cl/594/articles-21669_doc_pdf.pdf.
- MINEDUC (2002) *“Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo”*. Recuperado el 14 de octubre de 2016. [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103021416340.Politica de Participacion de Padres Madres y Apoderados en el Sistema Escolar.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103021416340.Politica%20de%20Participacion%20de%20Padres%20Madres%20y%20Apoderados%20en%20el%20Sistema%20Escolar.pdf).

- Pérez, Ana (2012) *“Sobre el construccionismo: Construcción social de lo real y práctica investigativa”*. Recuperado el 27 de Junio de 2016. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5652/pr.5652.pdf.
- Rodríguez, Norma & Torres, Laura (2006) *“Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios”*. Recuperado el 06 de Junio de 2016. <http://www.redalyc.org/pdf/292/29211204.pdf>.
- Rojas, Mauricio (2011) *“Autonomía postergada: jóvenes, familia y educación superior”*. Recuperado el 20 de Junio de 2016. <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194218961010.pdf>.
- Romagnoli, Claudia (2011) *“Disciplina familiar-Reunión de apoderados”*. Recuperado el 7 de Noviembre de 2016. <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=207439>.
- Román, Marcela (2013) *“Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto”*. Recuperado el 01 de Junio de 2016. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>.
- Salazar, Gabriel (2008) *“Transformaciones de la familia chilena” [Video]*. Recuperado el 16 de Junio de 2016 desde <https://www.youtube.com/watch?v=rhYnAJ1Qimg>.
- Sánchez, Ignacio (2011) *“Los desafíos de la educación superior en Chile”*. Recuperado el 09 de Junio de 2016. <http://rectoria.uc.cl/Descargar-documento/104-Desafios-de-la-Educacion-Superior-en-Chile.html>.
- Santillán, Laura (2006) *“La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares”*. Recuperado el 10 de Junio de 2016. <http://www.redalyc.org/pdf/1795/179514531027.pdf>.

Sobrinho, José (2013) *“Educação superior, bem público, equidade e democratização”*. Recuperado el 10 de Junio de 2016. <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>.

Tinto, Vincent (1989) *“Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva”*. Recuperado el 02 de Junio. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>.

Vargas, Ileana (2011) *“La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos”*. Revisado el 26 de Junio de 2016. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3945773.pdf>.

Vega, Juan (2003) *“Influencia de los padres en la elección de carrera desde la perspectiva del estudiante universitario”*. Revisado el 17 de Noviembre de 2016. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020149303.PDF>.

10. Anexos

10.1 Anexo 1: Pauta de entrevista a estudiantes

PAUTA ENTREVISTA ESTUDIANTES

Entrevistado(a): _____ Edad: _____

Lugar de la entrevista: _____ Fecha: ___/___/___

Género: ___ Femenino ___ Masculino

Introducción:

Estimado/a, quisiera agradecer por participar y colaborar con esta investigación. Tal y como señalaba la carta de consentimiento informado, esta entrevista se enmarca en la investigación que realizo para optar al título de Trabajadora Social y tiene como objetivo conocer la relación que existe entre las dinámicas familiares con el rendimiento académico y la decisión de mantenerse dentro de la universidad de los estudiantes.

Su colaboración es fundamental para poder levantar información fidedigna y acorde al contexto, por lo cual reitero mi agradecimiento por decidir participar y recalco la confidencialidad de la información que estás entregando.

Si se siente cómodo para comenzar, pido permiso para grabar esta entrevista.

Preguntas introductorias

1. ¿De qué colegio egresaste?
2. ¿Qué carrera estudias?
3. ¿Cómo te ha ido con los ramos durante el primer semestre? (comparar con segundo semestre)
4. ¿Cuáles fueron las principales razones por las cuales decidiste ingresar a la universidad?
5. ¿Qué factores consideras que influyeron en la toma de esta decisión? (académicos, familiares, profesionales, vocacionales, etc.)
6. ¿Qué factores crees que han influido en tu rendimiento académico, tanto en el **colegio** como en la **universidad**? ¿Por qué?

Vida universitaria:

1. ¿Cómo ha sido tu experiencia dentro de la universidad?
2. ¿Has tenido dificultades académicas o de otro tipo? ¿Cuáles? ¿A qué crees que se debe?
3. ¿Cómo ha sido tu proceso de adaptación a la universidad? ¿Qué aspectos te fueron más difíciles?

Entorno Familia

1. ¿Quiénes componen tu grupo familiar? ¿Con quienes vives?
2. ¿Cómo es la relación con tu familia?
3. ¿Cómo crees que ha influido tu familia y la relación que tienes con ellos en tu desempeño académico y en tu permanencia en la universidad?
4. ¿Crees que tu familia comprende tus horarios y exigencias de estudio? ¿Por qué?
5. ¿De qué manera crees que se ha visto afectada la rutina de tu familia luego de que ingresaste a la universidad?
6. ¿Qué relevancia crees tú que tiene el apoyo de las familias en la vida universitaria? ¿De qué formas se manifiesta este apoyo?

Contexto social

1. En tu familia o en tu entorno cercano (amigos, vecinos) ¿Alguien ha seguido estudios superiores? ¿Cómo crees que esto puede haber influido en tu decisión de ingresar a la universidad?
2. ¿Cuáles son las principales diferencias que evidencias entre tu contexto escolar y el contexto de la universidad?
3. ¿Cuáles han sido los principales cambios que has experimentado en el ámbito académico y del ambiente académico que has vivido desde que entraste a la universidad?
4. ¿Cuáles son tus proyecciones de futuro? ¿Cómo se relacionan con tu paso por la universidad y la carrera que elegiste?

10.2 Anexo 2: Carta consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este formulario está dirigido a quienes han sido invitados a participar de una entrevista para contribuir a la investigación “Relación familia y educación en el contexto universitario de los estudiantes primera generación PACE-USACH”, conducente al título profesional de Trabajadora Social, a cargo de la investigadora Nicole Véliz Riquelme.

Información básica:

Investigadora : Nicole Daniela Véliz Riquelme

Organización : Departamento de Trabajo Social, Universidad Alberto Hurtado
Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE, de la Universidad de Santiago de Chile USACH.

El propósito de esta investigación analizar la relación que existe entre las dinámicas familiares y la retención universitaria y el rendimiento académico de los estudiantes provenientes de contextos vulnerables que ingresaron vía cupo PACE a la USACH en 2016, según las perspectivas de las familias y estudiantes. Además, se espera:

- Conocer las percepciones del entorno familiar y de los estudiantes sobre la importancia del apoyo familiar y dinámicas familiares en el rendimiento académico y la retención universitaria.
- Conocer la influencia del contexto social y geográfico de origen de las familias en la retención escolar y el rendimiento académico de los/as estudiantes.
- Relacionar las percepciones del entorno familiar con el rendimiento académico de los/as estudiantes, a través de los índices de asistencia a clases, a tutorías y la evolución de las notas.

Antes de decidir participar deben considerarse los siguientes aspectos.

1. Su participación es **absolutamente voluntaria**, no tiene ninguna obligación de participar de esta investigación y puede dejar de hacerlo cuando estime conveniente sin ningún tipo de repercusión y los datos aportados no se utilizarán en la investigación.

2. Su participación contempla la realización de **una entrevista** semi estructurada, en la cual puede sentirse con la libertad de expresar sus percepciones sobre la temática de la investigación.
3. Toda la información que aporte será tratada de manera **confidencial**, no se dará a conocer su fuente durante el análisis de los datos y sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ella.
4. El uso de los datos será únicamente **con fines investigativos** y no se hará ningún otro uso de estos.
5. Tendrá acceso a los resultados de esta investigación si así lo desea mediante previo acuerdo con la investigadora.

Contacto

En caso de cualquier duda incluso una vez realizada la entrevista puede contactarme a través del siguiente correo electrónico: nicole.veliz@usach.cl o nicoldaniela.vr@gmail.com o al teléfono 976464181.

Si tiene alguna duda o preocupación respecto de sus derechos como participante de esta investigación puede contactarse con Camila Véliz Bustamante, Coordinadora académica de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado al correo cveliz@uahurtado.cl o al teléfono 28897475.

DECLARO QUE HE LEÍDO ESTA CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, QUE HE TENIDO EL ESPACIO PARA HACER PREGUNTAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN Y ACEPTO PARTICIPAR DE ESTE PROYECTO.

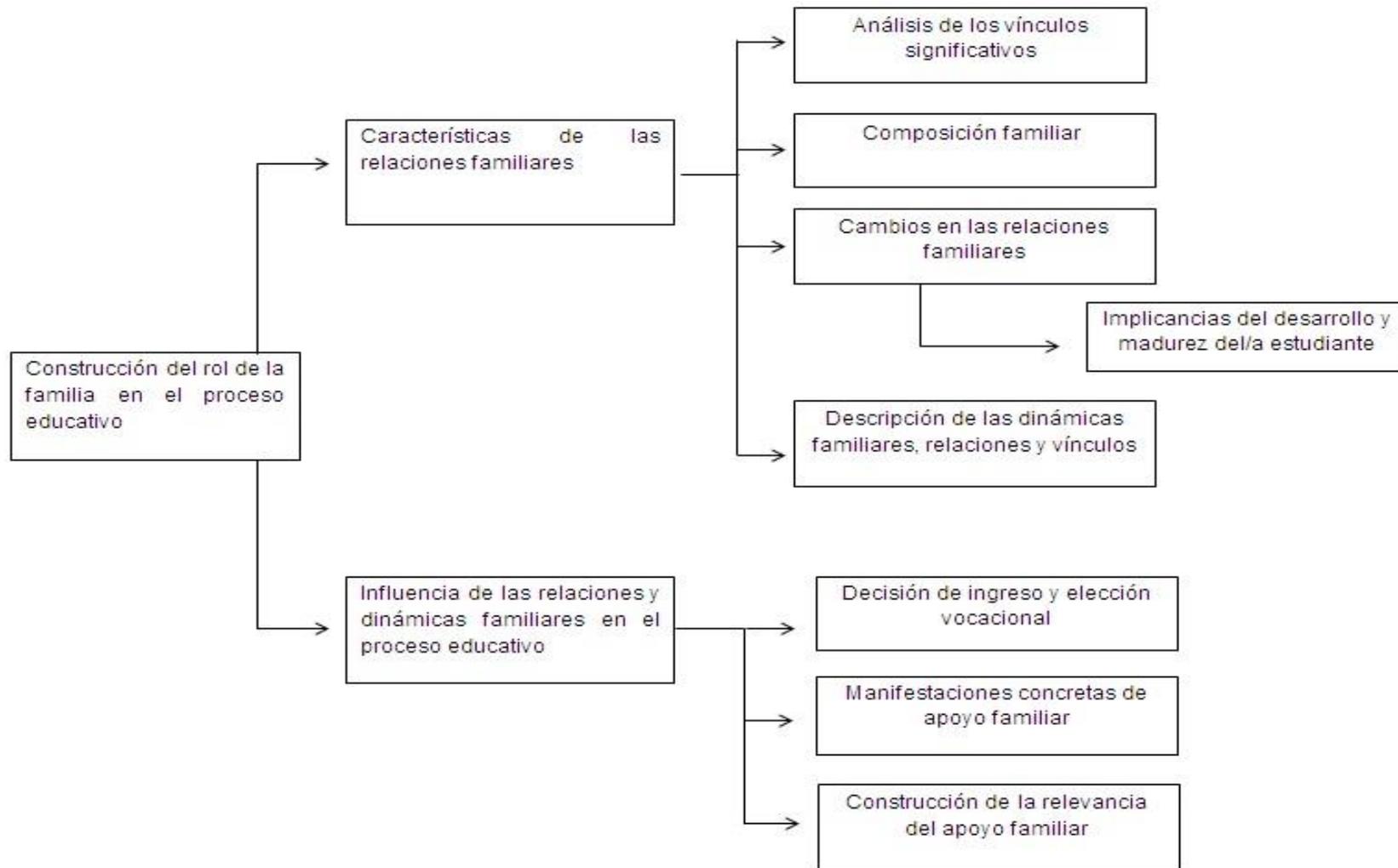
Nombre y Firma participante

Firma investigadora

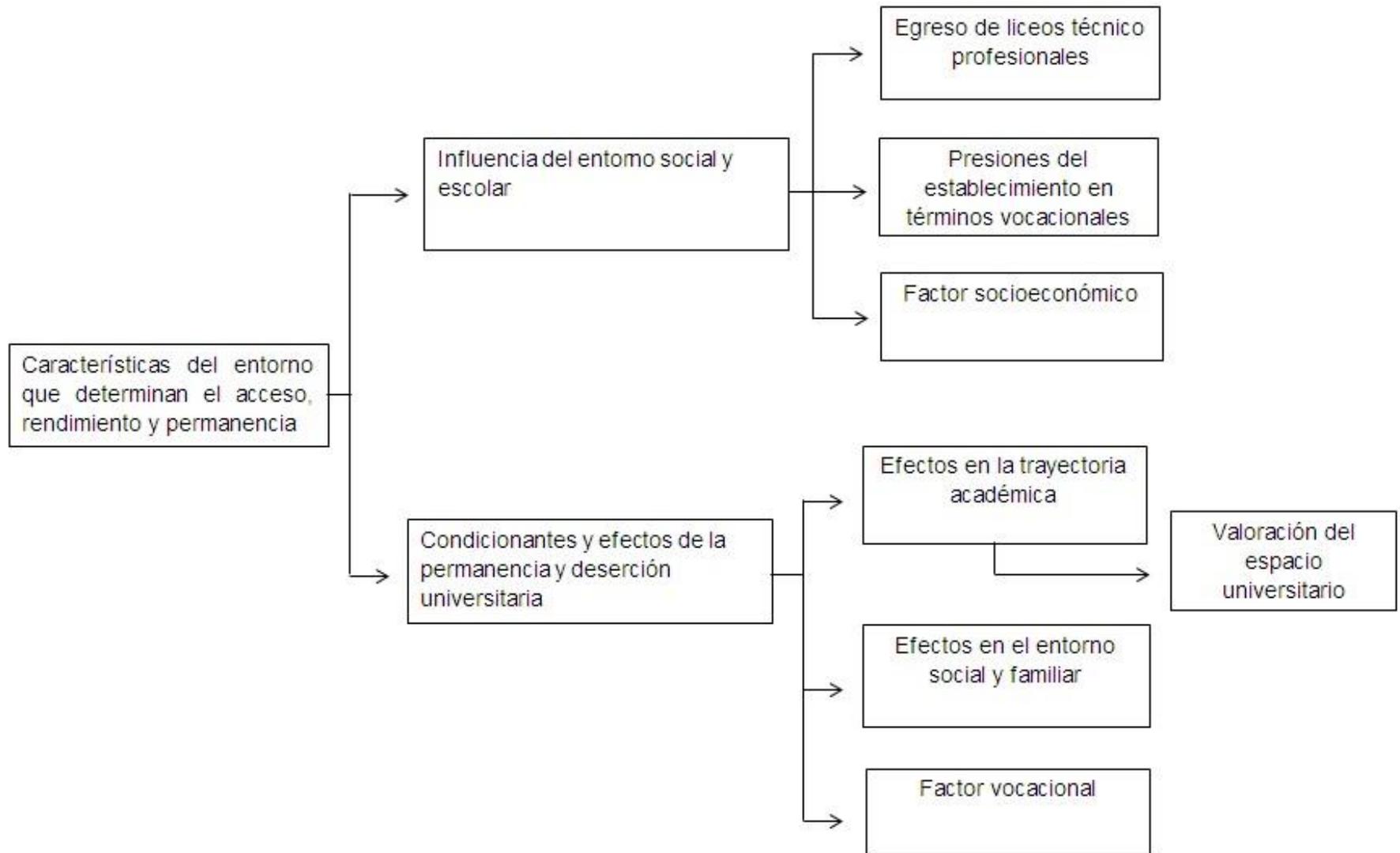
Fecha: ___/___/___

10.3 Anexo 3: Codificaciones axiales

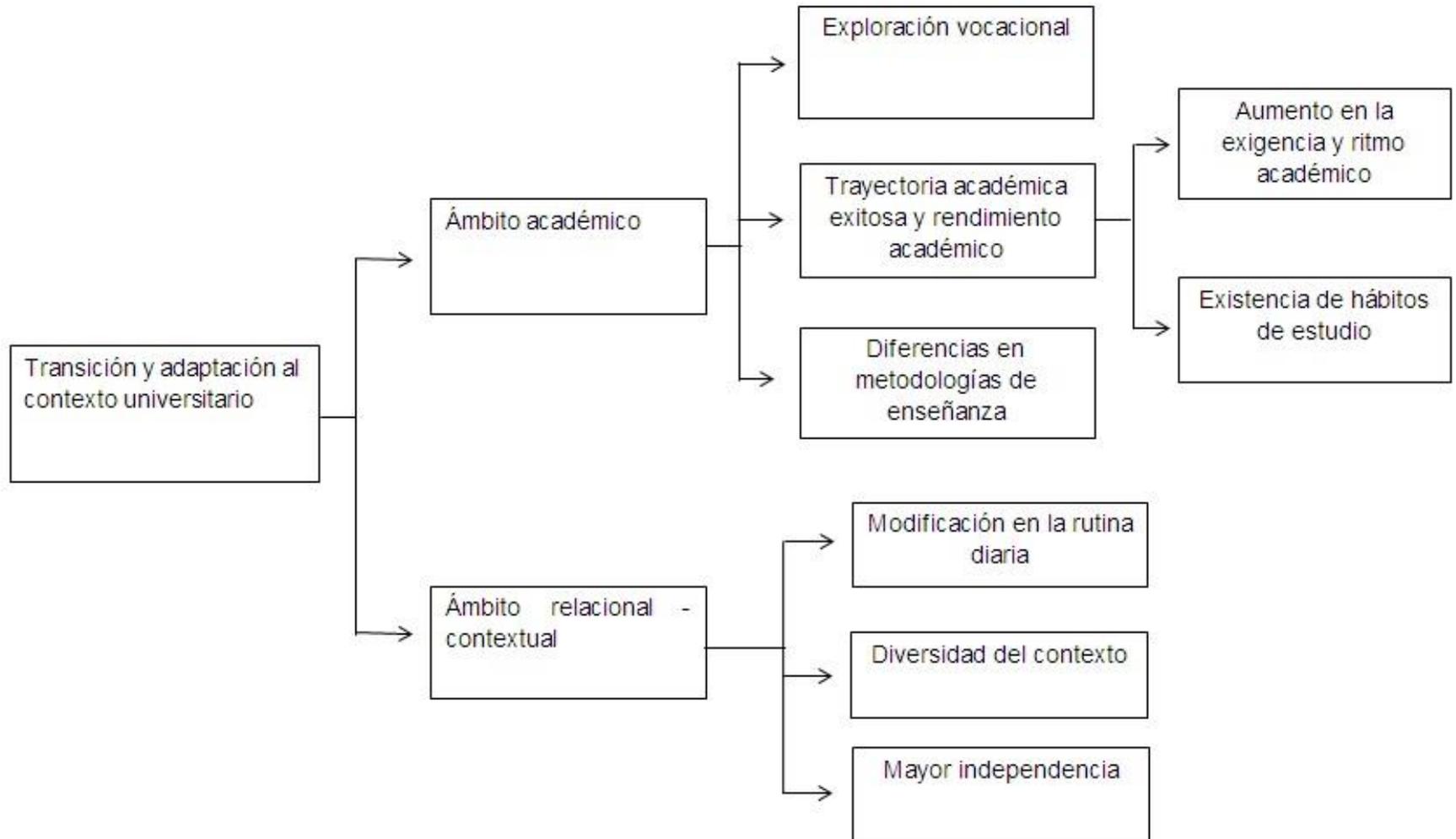
Codificación axial categoría 1



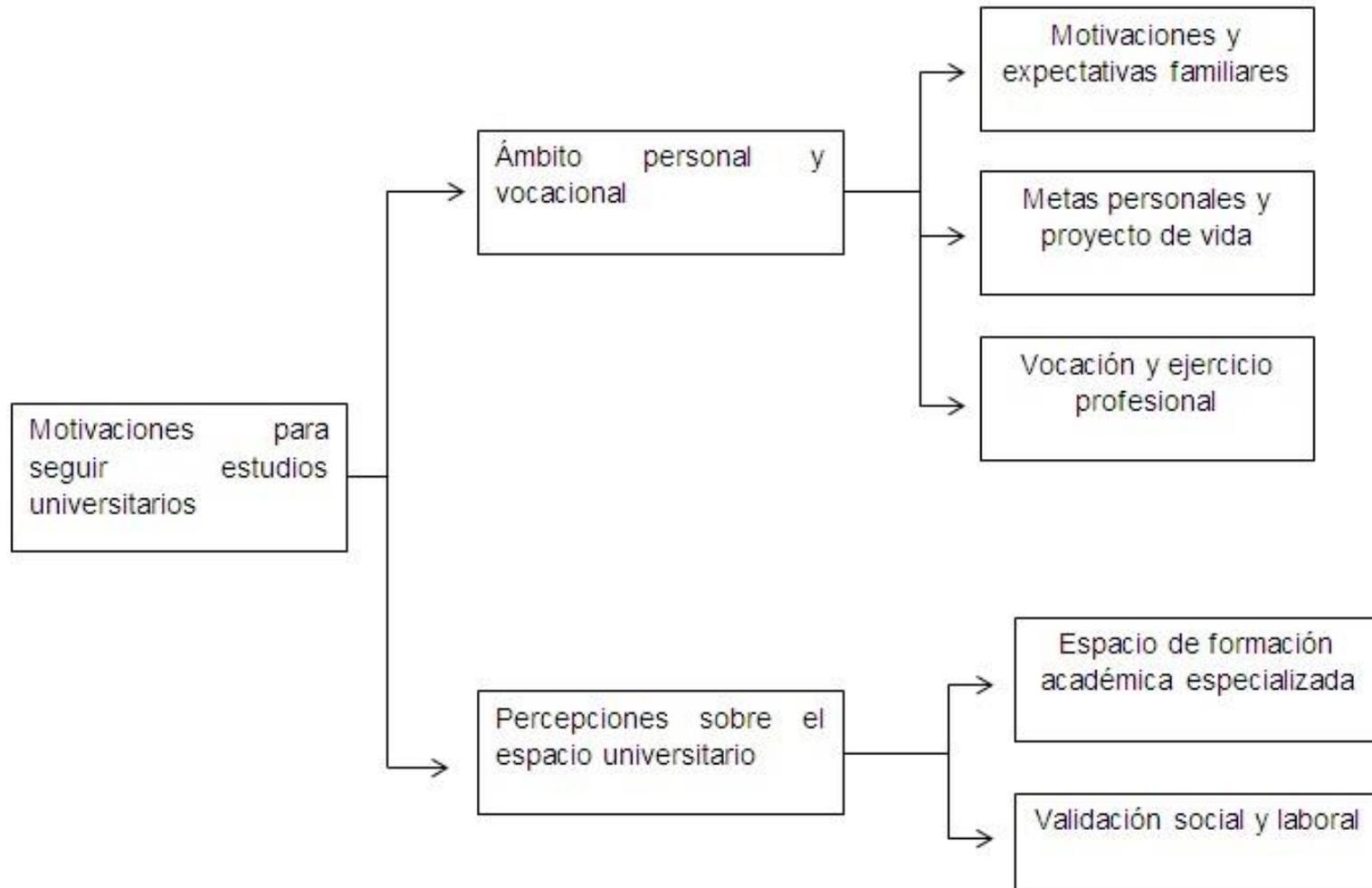
Codificación axial categoría 2



Codificación axial categoría 3



Codificación axial categoría 4



10.4 Anexo 4: Matriz de vaciado de información

| Categoría | Sub-categoría | Descripción |
|---|---|---|
| 1. Construcción del rol de la familia en el proceso educativo | 1. Características de las relaciones familiares | Definir las principales características que los/as estudiantes identifican sobre la forma en que se relacionan con su grupo familiar. |
| | 2. Influencia de las relaciones/dinámicas familiares en el proceso educativo | Como influyen las relaciones familiares y el apoyo familiar en el proceso educativo |
| 2. Influencia del entorno en el acceso, rendimiento y permanencia | 1. Características y mecanismos de participación del entorno social y escolar | De qué manera influye el entorno social y el establecimiento educacional de origen. |
| | 2. Condicionantes y efectos de la permanencia y deserción universitaria | Describir quiebres en el proceso de permanencia y causas de deserción y las consecuencias de esta en los sujetos y relaciones familiares. |
| 3. Transición y adaptación al contexto universitario | 1. Ámbito académico | Caracterización de su rendimiento académico en función de las nuevas exigencias del mundo universitario incluyendo las principales dificultades presentadas |
| | 2. Ámbito relacional y contextual | Cómo definen su experiencia universitaria en términos de relaciones interpersonales y cambios contextuales. |
| 4. Motivación para seguir estudios universitario | 1. Ámbito personal y vocacional | Principales motivaciones de índole personal, proyección de futuro y vocación. |
| | 2. Percepciones sobre el espacio | Como conciben el espacio universitario, prejuicios, |

| | | |
|--|---------------|--------------------------------|
| | universitario | expectativas respecto de éste. |
|--|---------------|--------------------------------|

| Categoría 1: Construcción del rol de la familia en el proceso educativo | | | |
|--|--------|---|---|
| Sub-categoría | Código | Texto | Observaciones |
| 1.1 | 1.42 | <i>“Igual es como tensa de repente la relación entre los tres porque, como yo soy muy personal y como que me he dedicado mucho a los estudios, igual no he cuidado como el tema de estar en la casa, como en buena onda por decirlo así. Entonces yo me dedicaba a estudiar, y si pasaba algo desagradable, aparte de yo estar estresado estudiando se generaban problemas en la casa, entonces se agrandaban más de lo que eran”</i> | Descripción de sus relaciones familiares en relación a sus estudios |
| 1.1 | 1.86 | <i>“lamentablemente tenemos una relación muy... bueno yo tengo una relación muy alejada con mis papás en el sentido de decirles que hago, porque son problemas de antes y todo se relacionó en que mi vida yo la iba a vivir solo, y que ellos sólo vivían conmigo”</i> | Descripción de la relación con sus padres |
| 1.1 | 2.42 | <i>“O sea sí, en mi familia en sí... sí, pero no mucho, es que no es muy afectiva tampoco, menos mi hermano, es que yo vivo con mi papá y mi hermano, y mi papá”</i> | Relaciones de afectividad con su familia |
| 1.1 | 2.66 | <i>“Más o menos, es que lo que pasa es que nadie pasa en la casa prácticamente porque todos trabajan entonces yo paso solo, llega mi hermano, conversamos un rato, igual discutimos porque igual somos puros hombres entonces como que igual discutimos a veces, pero no,</i> | Relaciones familiares con poca comunicación entre los miembros |

| | | | |
|-----|--------------|--|---|
| | | <i>bien</i> ". | |
| 1.1 | 2.98 | <i>"Sí, es que ella [la madre de su hija] cree que yo no hago nada entonces cree que tengo tiempo y no que el tiempo el tiempo el tiempo, hay veces en que me he quedado a estudiar acá y he llegado a las nueve a la casa entonces de donde saco tiempo, o sea "</i> | Relaciones conflictivas con su familia descendente |
| 1.1 | 2.110 | <i>"Es que lo que pasa es que yo veo a mi hermano como que nunca ha sido tan apegado, es como... o sea siempre ha sido cada uno por su lado, tu, mi papá trabajando, mi hermano trabajando y yo estudiando"</i> | Dificultades de comunicación con los miembros de la familia |
| 1.1 | 3.76 3.78 | <i>"[Vivo] Con mi padrastro y mi hermana chica. Mi mamá ha sido siempre mí, no mi apoyo ni ayuda, pero es como la más cercana a mí (...) tenemos una relación madura porque me ve como una persona pensante, no como alguien que haya que dirigir, pero yo obviamente me gané eso"</i> | Descripción de la relación con el grupo familiar |
| 1.1 | 3.80 | <i>"Sí, se dio cuenta de que ya no me podía estar mandando a cada rato porque soy un adulto, voy a cumplir 20 años igual y tengo cierto criterio. Igual me he ganado lo que tengo. Igual tengo una relación que costó mucho construir, porque antes mi mamá era como "no, es que tú te tienes que vestir así, hacer esto y esto otro". De hecho, yo estaba en este colegio que no me gustaba porque ella me obligó a ir para allá, me dijo "yo sé que es lo mejor para ti". No lo fue, pero lo pensó así. No la culpo por eso, veo sus buenas intenciones y lo agradezco, pero este es mi momento. Yo le hice caso, me comporté como tenía que ser durante el tiempo, hasta los 18 años hice todo lo</i> | Evolución de la relación construida entre madre e hija |

| | | | |
|-----|-------|---|--|
| | | <i>que me dijo. Le hice caso, no fui sin respeto, ninguna de esas cuestiones. Hubo un tiempo muy largo que estuvimos los dos solos. Mi mamá tenía que trabajar mucho y hacer muchas cosas y yo era un apoyo más que una carga. Entonces ahora puedo decir que es mi momento de decidir. Yo ya hice lo que ella quería, ahora me toca a mí. Aun así no la paso a llevar y cada vez que hago algo lo consulto con ella”</i> | |
| 1.1 | 3.118 | <i>“Sí, tenemos muy buena relación. Somos casi todos adultos. Mi hermana chica también nos llevamos bien pero es muy aguaguada, pero es por eso, porque vive con puros adultos. No tengo un mal ambiente familiar. Igual paso la mitad de la semana en mi casa y la otra mitad con mi pololo, del viernes a domingo, me voy a su casa. Me quedo con él porque vive en Puente Alto, entre estar viajando... porque son dos horas de ida y de vuelta. En vez de estar viajando y como ya llevamos mucho tiempo nos quedamos juntos”</i> | Descripción de la relación con los miembros del grupo familiar |
| 1.1 | 4.82 | <i>“Mi familia es súper acogedora, pero cuando se trata de estudio o de futuro, son súper estrictos en ese sentido. No te dejan sacarte una mala nota o estás haciendo algo mal, no te dejan. Son súper de apariencias se podría decir, como que les importa mucho el qué dirán, eso también fue un factor”</i> | Relación con el grupo familiar en relación a la exigencia educativa. |
| 1.2 | 1.48 | <i>“Yo quería estudiar, no me salía y además tenía a mis papás peleando con, peleando por tonteras, entonces igual era complicado”</i> | Influencia de los conflictos familiares en los estudios |

| | | | |
|-----|-------|--|---|
| 1.2 | 1.114 | <i>“los que me incentivaron al estudio siempre fueron mis papás, si, si mis papás también hicieron eso, eso bien que igual me gustó mucho que siempre haya sido un infórmate”</i> | Motivación de los padres para continuar estudios superiores |
| 1.2 | 2.76 | <i>“No porque, yo, es que hubo un tiempo que yo... solo, solo yo, las notas solo, nadie me decía oye tuviste prueba no, solo, entonces más que nada por eso, gracias a mi esfuerzo estoy aquí, no gracias al esfuerzo de, de que me apoyaron mucho, no.... Ahora últimamente me están apoyando un poco más, pero antes era como yo y yo y yo”</i> | Identifica falta de apoyo familiar en el proceso de transición a la universidad |
| 1.2 | 3.16 | <i>“Ese era el asunto y ya estando adentro le dije a mi mamá que lamentablemente iba a tener que hacer algo que me gustara y que quisiera seguir haciendo después, sino iba a haber estudiado por nada. Por eso le dije que lamentablemente iba a tener que empezar a tomar mis propias decisiones, sin importar si a ella le cayera bien o mal. Igual yo se lo informé de otra manera y ella me apoya, no está del todo contenta, pero me apoya, pero por el asunto de que igual yo perdí un año”</i> | Identifica apoyo familiar de parte de la madre al momento de cambiarse de carrera |
| 1.2 | 3.22 | <i>“Sí, o sea, mi mamá me deja ser en realidad. Me dice que mientras haga algo, está todo bien. Igual ella siempre apuntó a que yo siguiera estudiando. Siempre me apoyó y me incentivó con eso, pero no era algo que yo necesitara mucho porque yo quería hacerlo. Entonces para mí no era una presión”</i> | Apoyo e incentivo de la madre para continuar estudios superiores |
| 1.2 | 3.46 | <i>“En la familia y los papas intentan guiarte y apoyarte pero no siempre es la mejor idea, porque la mejor idea es que uno se conozca a sí</i> | Percepciones respecto del apoyo familiar |

| | | | |
|-----|-------|---|---|
| | | <i>mismo y pueda decidir uno, no estar haciéndole caso a las otras personas, sino te arrepientes de todo”</i> | |
| 1.2 | 3,88 | <i>“Yo siento que me apoya ahora en el sentido de que le puedo conversar de la situación y no se enoja, no se amurra. Ahora se interesa por el asunto, me pregunta "oye ¿y con qué título vas a salir de eso?" Incluso la otra vez me dijo "vi un reportaje en la tele de que la gente que estudia idiomas les está yendo bien y les pagan bien y son requeridos" y ahí le dije "¿Sabes cuánto está ganando un químico?" (risas), pero va más allá de eso. Me dice "igual tienes dedos para el piano", "qué bueno que vas a hacer lo que te gusta", pero fue por un asunto de constancia también, porque no es algo que se me haya ocurrido, sino que demostré que tenía dedos para el piano”</i> | Apoyo de la madre en el cambio de carrera |
| 1.2 | 3.122 | <i>“Yo no le he dicho [al padre] que me voy a cambiar de carrera ni nada, no hemos hablado de la U en todo este tiempo, pero no sé, siento que no lo necesito. No necesito que este pendiente de mí”</i> | Relevancia que le otorga al apoyo del padre |
| 1.2 | 3.162 | <i>“Las familias igual tienen que poner se su parte. Yo tengo compañeros que las mamás les saben el horario y tienen que irse a la casa al tiro después de salir de clases. Te das cuenta que estás viviendo en La Granja y estudias en Estación Central. Todo el tiempo que pierdes, podrías estar estudiando en la U. Por algo aquí te dan una tarjeta para que puedas comprar comida y todo ese tipo de cosas. Se supone que tienes lo necesario para poder estudiar. Tu</i> | Importancia del cambio de mentalidad de las familias en el ingreso a la universidad |

| | | | |
|-----|------|--|---|
| | | <i>familia tiene que entender eso, tu mamá no te puede tener todo el rato en la casa porque estás perdiendo tiempo valioso igual. Eso es como un chip que tienen que cambiar todos, no solamente el universitario”</i> | |
| 1.2 | 4.8 | <i>“Ya, o sea, yo de partida no quería estudiar Medicina, quería estudiar Pedagogía y entre tanta presión e influencias de mi mamá, la directora, o sea, en general fue el liceo, me dijeron “¿cómo vas a estudiar pedagogía? Te da para estudiar medicina o cualquier otra carrera, pero no pedagogía” y yo así como “no, yo quiero estudiar pedagogía”. De repente se me salió el arrebató de decir “no, si voy a estudiar medicina”, todos se ilusionaron, una alumna que va a estudiar Medicina. Al fin y al cabo me dejé influenciar demasiado y opté por medicina, pero jamás fue mi primera opción”</i> | Influencia de la familia en la elección de la carrera |
| 1.2 | 4.14 | <i>“Sí, a mi familia, si obvio. Mi mamá sobretodo. Era demasiada la presión que tenía, me decía “yo no te voy a apoyar en nada si estudias pedagogía”. Igual fue súper chocante que no me iban a apoyar si estudiaba pedagogía y yo creo que al final, bueno, ese fue el gran factor que me llevo a estudiar Medicina, pero jamás fue una opción, ni siquiera quería estudiar Medicina”</i> | Falta de apoyo familiar en la orientación vocacional de la estudiante |
| 1.2 | 4.78 | <i>“Mi hermana, que tiene 17, también está en el programa PACE y de alguna forma como que la miro y la veo en la misma situación que yo. Mi mamá diciéndole ¿qué vas a estudiar? Estudia esto, te conviene esto otro. Son los típicos padres o adultos que se ven reflejados en</i> | Ejemplificación de la influencia de la familia en la elección de la carrera |

| | | | |
|-----|--------------|---|---|
| | | <i>uno, como que intentan cumplir el sueño frustrado, una cosa así, pero mi hermana es distinta”</i> | |
| 1.2 | 5.24 | <i>“Siempre está el apoyo de los papás que dicen que uno para salir adelante tiene que seguir con estudios. Mi papá no completó ni siquiera los estudios básicos, a lo más llegó a 4º básico y mi mamá tiene estudios en INACAP pero no lo terminó, no se tituló”</i> | Identificación de apoyo de parte del grupo familiar |
| 1.2 | 5.32 | <i>“Mi mamá sobretodo siempre a mí y a mi hermano chico nos ha exigido que nos vaya bien. Ella sabía que teníamos la capacidad de estudiar y que nos vaya bien, además que se me hacía fácil y no tenía que estudiar tanto rato. Ni siquiera estudiar, repasar y ahí me iba bien. Con los ramos técnicos que yo tenía también se me hacía más fácil porque cuando empecé a tener esos ramos también me gustó y se me hacía más fácil”</i> | Exigencias del grupo familiar en términos académicos |
| 1.2 | 5.70 5.72 | <i>“En la media más que nada no era tanto el apoyo de que tienes que saber algo, sino que me fuera bien en los estudios. Eso implicaba que me podía ganar el Propedéutico y me terminé ganando el PACE. Nunca he sentido que no me han apoyado (...), siempre me preguntan cómo me ha ido. Uno estaba acostumbrado a que me fuera bien y ahora... (risas), no me va tan bien, pero tengo que seguir adelante porque no tengo que dejarlo botado. Tengo que esforzarme. Ese apoyo igual le sirve a uno, pero mete más presión porque como que tus viejos te apoyen y aunque te vaya súper mal, bacán, uno no se siente solo. De repente tengo unos conocidos que cero apoyo de</i> | Identifica apoyo incondicional de parte de su familia |

| | | | |
|-----|------|---|---|
| | | <i>los papás</i> | |
| 1.2 | 5.74 | <i>“Influye tanto que los papás te apoyen y todo, pero siempre va a estar en uno estudiar y que te vaya bien”</i> | Relevancia del apoyo familiar y la perseverancia personal |

| Categoría 2: Características del entorno que determinan el acceso, rendimiento y permanencia | | | |
|---|--------|---|--|
| Sub-categoría | Código | Texto | Observaciones |
| 2.1 | 1.14 | <i>“El primer semestre fue un fracaso porque de partida venía de un liceo técnico malo, porque de por sí la educación ahí es mala. Me perdí contenidos de segundo medio hasta cuarto medio de matemáticas y mi carrera es matemáticas”</i> | Influencia del establecimiento de origen en su rendimiento |
| 2.1 | 3.48 | <i>“Lo que pasa es que como a mí siempre me fue bien y nunca me esforcé, me decían "es que te va a ir bien en la universidad, puedes elegir una carrera más difícil", "ándate a Medicina o a una Ingeniería Civil" y no eran cosas que yo quería. Si yo quiero puedo ser barrendero y no va a ser un desperdicio porque era lo que quería hacer y eso era lo que la gente le cuesta mucho por entender”</i> | Influencia del entorno en el rendimiento y como condicionante de la elección de la carrera |
| 2.1 | 3.92 | <i>No, no me puso problemas, o sea, química sí. Como venía de un colegio técnico nunca había tenido química, pero cuando caché, perdió el brillo. Ya no era tan chévere porque no era tan difícil. En mi primera prueba me saqué un 1.0. Y sabía que tenía que estudiar más pero no era que tenía que estudiar más, sino que tenía que entender lo que estaba haciendo, fue como fome”</i> | Dificultades de adaptación académica debido al tipo de establecimiento de origen (técnico profesional) |
| 2.1 | 4.51 | <i>“Lo que más me costaba era, no sé, química, biología y física, porque no lo tuve en la media porque estudié técnico. Me costó agarrarle el ritmo a eso. Yo prácticamente no dormía estudiándome lo que era ciencias, igual me costó”</i> | Deficiencias en contenidos en la universidad por falencias del colegio |

| | | | |
|-----|-------|--|---|
| 2.1 | 4.118 | <i>“Yo cuando dije que iba a estudiar pedagogía, me hacían reuniones extraordinarias [en el colegio] donde solamente me citaban a mí. Estaba mi mamá, la directora y otras personas más y me decían que como iba a estudiar pedagogía, que me daba para más. También me sacaban el hecho de que no me iba a alcanzar para medicina y con eso me herían el ego. Yo sé que me daba para estudiar medicina. Me decían que quería estudiar pedagogía porque sentía que no iba a poder”</i> | Influencia del establecimiento educacional en la elección de la carrera |
| 2.1 | 4.120 | <i>“Me decían que había que tomar la decisión con la cabeza, el corazón y con el estómago y que si estudiaba pedagogía, ni siquiera me iba a alcanzar para comer. De verdad que eran consejos un poco fuertes y mi madurez en ese momento, bueno, tampoco soy muy madura ahora...”</i> | Discursos de parte del establecimiento hacia su elección vocacional |
| 2.1 | 5.12 | <i>“Claro, no es que no es que en el colegio sea diferente, porque en la mayoría de las pruebas eran con alternativas, pero era más fácil. Acá es desarrollo con algunas alternativas, igual se te hace más complicado. Igual la base no es muy buena la que traigo para lo que es la universidad. Yo tengo conocidos en Física II que ellos la materia la saben desde media”</i> | Influencia del tipo de establecimiento (técnico profesional) en el manejo de contenidos de base para la universidad |
| 2.1 | 5.16 | <i>“Se siente el peso [de estudiar en un colegio técnico]. Es mucha la diferencia de que te pasen toda la materia que ves en Física I y II a nada, es doble el esfuerzo que tiene que hacer uno. Los demás tienen que repasar un rato porque lo vieron en el colegio”</i> | Influencia del tipo de establecimiento (técnico profesional) en el manejo de contenidos de base |

| | | | |
|-----|------|--|--|
| | | | para la universidad |
| 2.1 | 5.30 | <i>“Nunca como que dije que mi meta era la universidad, pero no por no sentirme capacitado, sino que por los recursos más que nada. Por eso no tenía tanta ilusión. Yo siempre tenía buenas notas, siempre estuve en el primer o segundo lugar y no sentí que estaba listo. Cuando vi que quedé recién en Civil en Electricidad, recién sentí que estaba en la universidad. Ahí me la creí, pero antes no, como que no es que como que no estaba ni ahí, sino que no me ilusionaba, no me quería ilusionar”</i> | Influencia del factor socioeconómico en las expectativas de ingreso a la universidad |
| 2.2 | 1.82 | <i>“Estaba utilizando la oportunidad que me entregaron de entrar a la u mediante un programa becado, y yo la estaba desaprovechando haciendo tonteras de cabro chico, de pucha igual me puedo quedar acostado hoy día, igual repaso la materia después y..., y así, y así me llevé el semestre, si bien estudiaba, hacia esa tontera, y ese también fue uno de los factores que me hizo mal (...)siempre va a ser como, siempre va a ser mi responsabilidad que yo me haya echado el primer semestre, no tuvo la culpa nadie más, no tuvo la culpa que el liceo fuera malo, no tuvo la culpa mis papás que... influyeron, pero la culpa fue mía”</i> | Responsabilidad personal en el riesgo de su permanencia dentro de la universidad. |
| 2.2 | 3.12 | <i>“Me voy a cambiar a traducción. Es como súper diferente, pero traducción lo puse como mi segunda opción pero siempre fue la primera pero hubo como disyuntivas con mi mamá, con mi familia, que siempre me dijeron que eso no era una carrera, que no me iba a</i> | Motivación para hacer abandono temporal de la universidad |

| | | | |
|-----|------|--|---|
| | | <i>aportar nada, que era más un hobby que cualquier otra cosa. Yo puse Licenciatura en Química porque también me gusta mucho y lo puse como primera opción porque pensé que no me iba a dar el puntaje”</i> | |
| 2.2 | 3.62 | <i>“Caché por donde iba la cosa, como que ya me había dado cuenta que no era lo mío. Al principio si estudié, pero no, no hubo caso. Estudié y me fue mal, no me desanimé y no estudié más. Me di cuenta de mis errores y caché para donde iba la cuestión. El error estaba en mí, no en lo que estaba haciendo. No quería. Ya no quiero y no lo voy a hacer”</i> | Relato del proceso de crisis vocacional |
| 2.2 | 3.82 | <i>“Primero se sintió mal, me dijo que no porque en realidad iba a cometer un error muy grande porque ella encontraba que estaba bien lo que estaba haciendo ahora. Igual nos tuvimos que sentar a conversar varias veces, no fue una cuestión de una que quedamos bien”</i> | Reacciones familiares ante el cambio de carrera |
| 2.2 | 3.84 | <i>“Al principio era una cuestión de gritos y pataleos porque me decía que no, que no, que no me iba a dejar, que iba a perder la beca y no, no, no. Cuando cesaron los gritos y los pataleos pudimos tener una conversación. Yo le dije "¿sabes qué? Yo te quiero mucho y te respeto mucho, pero me estás faltando el respeto en no tomar en cuenta mis decisiones. Por algo te estoy diciendo esto, no es un capricho. Se sopesar las cosas y en estos momentos tu más que estar diciendo que o no hacer, deberías estar apoyándome" y</i> | Reacciones familiares ante el cambio de carrera |

| | | | |
|-----|-------|---|---|
| | | accedió” | |
| 2.2 | 3.142 | “Traducción era lo que yo quería. No me acuerdo a quién le dije que si no entraba por las buenas, iba a entrar por las malas. Intenté entrar por la buena y no me resultó, ahora voy a entrar por la mala. Bacán, yo encuentro que esto me va a abrir muchas oportunidades. Yo pretendo no echarme ningún ramo. Desde el tercer año de carrera te puedes ir de intercambio, puedes optar y es mucho más fácil obtener intercambio en traducción que en química” | Beneficios personales del cambio de carrera |
| 2.2 | 4.64 | “Fue peor que cuando les dije que iba a estudiar pedagogía. No, de verdad, ardió Troya. Primero les dije que iba a congelar y vine a hacer los trámites pero me dijeron que no podía congelar porque soy alumna de primer año y no puedo hacer ese trámite. Fue una decisión súper impulsiva, porque ese mismo día que me dijeron que no podía congelar, dije en mi casa que iba a renunciar. Me dijeron "es que no puedes hacer eso", me retaron, tuvimos conversaciones, después no nos hablábamos, mi mamá andaba súper bajoneada, después no me pescaba. Fue cuático. Después se les pasó. Todavía es tema el asunto” | Reacciones familiares ante la deserción universitaria |
| 2.2 | 4.66 | “Mi hermano de broma, yo llego a la casa y me dice joh, venís de la universidad! y yo "no". Vengo del trabajo y ahí como que me dicen... a veces sacan el tema como de que fui cobarde. Me dicen "¿no le pudiste poner más empeño en tratar de entender las cosas?". Yo les digo que no quería estudiar eso” | Reacciones familiares ante la deserción universitaria |

| | | | |
|-----|-------|---|--|
| 2.2 | 4.84 | <i>Porque cuando yo renuncié a la U y me decían ¿qué va a decir la gente? ¿Cómo voy a dar la cara en el liceo? Mi hija entró a la universidad y renunció ¿qué voy a decir yo? Les importa mucho el qué dirán. Como que siempre tengo que dar el ejemplo por ser la mayor, es presión extra.</i> | Implicancias familiares y sociales de la deserción universitaria |
| 2.2 | 4.100 | <i>“Yo soy súper mamona y siempre he dependido mucho de mi mamá, por eso las decisiones nunca las tomo yo, siempre las toma ella por mí. Cuando renuncié a seguir estudiando, fue un grado de independencia de mí, yo tomo mis propias decisiones. Antes no podía hacer eso. Como que salí de esa zona de confort que me tenían mis viejos. Salí de eso. Me siento con un poco más de libertad”</i> | Cambios personales asociados a la deserción universitaria |

Categoría 3: Transición y adaptación al contexto universitario

| Sub-categoría | Código | Texto | Observaciones |
|---------------|--------|---|--|
| 3.1 | 1.16 | <i>“El primer semestre me dediqué a puro nivelar, porque ya a mitad de semestre yo me di cuenta de que ya no iba a poder surgir en... la carrera y me iba a echar el semestre, pero... en vez de achacarme por eso, iba a ser sólo un semestre más dedicado a esto, entonces preferí nivelarme, cosa de que en los siguientes me empezara a ir mejor”</i> | Adaptación académica a la universidad |
| 3.1 | 1.172 | <i>“Sí, me acostumbré, me convertí en un universitario y ahora mi vida en vez de ser de media ahora es de universidad, entonces ya sé cómo estudiar, ya sé que tengo que aprender, que si me falta mucho una mate, una asignatura puedo desviar el tiempo que tengo para estudiar otras asignaturas para enfocarme en esa hasta que me aprenda algo, descansar, y retomar”</i> | Proceso de adaptación a la universidad |
| 3.1 | 3.106 | <i>“Yo iba mentalizado de que esto era la U y tenía que ponerle empeño, pero encuentro que es por una cuestión de cambiar el chip. No puedes dar por sentado las cosas. Eso es el error más grande que comete la gente con buen rendimiento académico. Creen que les va a ir bien y no siempre es así. Antes les iba bien en una malla común, ahora son cosas demasiado específicas. Cada vez se va acotando más y eso lo hace más complejo porque las cosas, todas las cosas si te vas acercando son más complicadas porque vas viendo los</i> | Proceso de adaptación a la exigencia académica de la universidad |

| | | | |
|-----|-------|--|--|
| | | <i>detalles y todo lo que implica que eso sea algo y que las cosas sean algo requieren de mucho. Todo es un mundo muy complicado. Tienes que ir preparado, internalizar todo lo que vas a aprender, porque si no vas a nada”</i> | |
| 3.1 | 4.52 | <i>“Podría decir que nunca me acostumbré o me adapté al ritmo de la universidad. De partida no me gustaba venir a clases porque no me gustaba la carrera. Me levantaba obligada y venía, tomaba apuntes y todo el show pero no pasaba nada”</i> | Dificultades de adaptación académica asociadas a la desmotivación con la carrera |
| 3.1 | 4.54 | <i>“No y aparte la primera prueba me saqué un 1.0 y fue como “¡uhhh!”, me vine abajo. Me sacaba puros 7.0 en el liceo y pasar de los 7.0 a los 1.0. Yo nunca había conocido de 1.0. Fue demoledor”</i> | Sensaciones respecto del bajo rendimiento académico universitario |
| 3.1 | 4.58 | <i>“En la universidad es como todo más rápido. Hay que ser súper puntual, entregar los trabajos a tiempo. En el colegio los profes son más paleteados en ese sentido. Como que te dan oportunidades. Si no entendiste, van al puesto y te explican. Acá no, es lo que tú entendiste. El profe hace la clase y se va”</i> | Diferencias en el estilo de enseñanza de los docentes |
| 3.1 | 5.6 | <i>“El primer semestre me eché un ramo que fue Cálculo I y me ha costado. En este segundo semestre igual las materias son más difíciles, pero hay que darle no más”</i> | Dificultades de adaptación a la exigencia universitaria” |
| 3.1 | 5.100 | <i>“Sí, es que la U igual me ha gustado, porque mi curso era muy bullicioso y de repente no dejaba que el profe hiciera nada. Aquí uno entra y tiene que estar en silencio. Es uno el que quiere aprender. Se</i> | Diferencias de rendimiento y exigencia entre el colegio y la |

| | | | |
|-----|------|---|---|
| | | <i>nota al tiro el cambio. Algunos profes pasan su materia y el que aprendió, aprendió y el que no, se las arreglará, verá como aprende y ahí ojalá que le vaya bien en la prueba no más. En cambio en la media trataban de que uno aprendiera, estaban constantemente fijándose si uno aprendía o no”</i> | universidad |
| 3.2 | 2.38 | <i>“Fue un cambio de Santiago a allá [San Francisco de Mostazal], es que allá es muy tranquilo, era como todo muy rápido, entonces me costó mucho adaptarme, si más que nada los ramos, los ramos es como poner atención y ya y todo el show pero más que nada adaptarme al ambiente me costó mucho”</i> | Dificultades de adaptación al ambiente relacional universitario |
| 3.2 | 2.54 | <i>“Mucho, porque el colegio me quedaba ahí mismo po, me queda súper cerca de la casa, entonces aparte el primer semestre salía a las tres, ahora salgo a las cinco casi todos los días, entonces llego a mi casa como a las siete, entonces con, me cuesta así con los tiempos, porque entre llegar a la casa, estudiar e ir a ver a mi hija, entonces como que...”</i> | Cambios en la rutina diaria en el paso del colegio a la universidad |
| 3.2 | 2.82 | <i>Igual a veces es un show, sobre todo los días lunes, porque los buses van llenos, entonces cuesta mucho tomar un bus, y pucha igual a veces cansa, igual a veces cansa viajar todos los días, sobre todo en la mañana, porque ha habido veces en que me he tenido que ir parado todo el camino porque no hay asiento, entonces igual a veces igual cansa, uno dice pucha... y de hecho tuve una vez converse con mi papá por el arrendar acá, porque al final gastar, yo gasto como...</i> | Dificultades de movilización por las distancias que debe atravesar |

| | | | |
|-----|-------|--|--|
| | | <i>cuatro lucas en puro pasaje todos los días”</i> | |
| 3.2 | 2.104 | <i>“Uno entra y es muy distinto todo o sea, como todo ya más centrado, más enfocado a lo que va a ser tu ambiente, otras personas, otra mentalidad más que nada de las personas, porque es mucho el cambio por ejemplo en el liceo todos corriendo pa allá, corriendo pa acá, aca no po, o sea tienes como proyectos, metas, futuro, entonces eso es lo que cambia, la madurez más que nada”</i> | Cambios en el ambiente del colegio con la universidad |
| 3.2 | 3.14 | <i>“Pero si me dio el puntaje y me llamaron y fue como "uh, que felicidad", pero no fue del todo lo que yo quería y estando adentro me di cuenta de que las cosas son muy diferentes a lo que los demás piensan porque una cosa es el colegio y otra cosa es la universidad. Son un poquito más grandes las caídas, pesan más”</i> | Diferencias de responsabilidades entre un nivel educacional y otro |
| 3.2 | 3.96 | <i>“Me llevo bien con todo el mundo. Es muy chistoso. Nunca me había pasado, de hecho, yo en el colegio no tenía muchos amigos. Me llevaba muy mal con todo el mundo, me encontraban muy pesado porque cuando empezaba la clase yo no hablaba con nadie. Me encontraban antipático porque no pescaba y por eso no tenía muchos amigos. Acá no es así, vienen con ese mismo chip. Ahora era yo el que molestaba en clases pero igual les caía bien, así que no, igual fue un paso súper importante. No sé si mi vida social se agrandó porque sigo igual y mis relaciones siguen igual, pero ya no es un asunto de que me tiren caca todo el tiempo ni de que esté enojado todo el tiempo porque me dicen cosas pesadas. Hay un buen ambiente, un</i> | Buenas relaciones con sus compañeros/as |

| | | | |
|-----|-------|--|---|
| | | <i>ambiente grato. Lo necesitaba también porque igual por muy indiferente que pueda ser ante las cosas o las personas te afecta o sea, no sé si te afecta, pero es molesto que te estén molestando. Es molesto sentirse incómodo”</i> | |
| 3.2 | 3.96 | <i>“Por ejemplo, igual me cuesta hablar con mis compañeros porque no entiendo de las cosas que hablan o ellos no entienden de lo que les estoy hablando. Estamos en sintonías diferentes pero igual me esfuerzo más. Ahora me interesa ponerme en contacto con mis compañeros”</i> | Algunas dificultades asociadas a la adaptación al entorno |
| 3.2 | 3.102 | <i>“Es complicada la transición, hay que vivirla. Pasas de "me iba muy bien y no estudiaba" a "santo cielo, me acosté a las 2 de la mañana estudiando", pero encuentro que ahora el hecho de que vayan a instaurar como un Bachillerato es espectacular. Por último un Bachillerato antes de tomar la carrera que tú quieres es bastante alentador en el sentido de que no vas a tener que ver una sola cosa, sino que vas a ver muchas cosas y de ahí poder elegir, cuando estés ambientado y no vas a perder nada”</i> | Dificultad de adaptación entre el rendimiento escolar y el rendimiento universitario, |
| 3.2 | 5.40 | <i>“Es bien grato estar acá. Yo con la gente que he conocido, me he llevado súper bien, es fácil hacerte amigos. El ambiente también es, todos los días escuchando música, siempre hay su tocata en la EAO. No me lo imaginaba tan así”</i> | Facilidad de socialización en el contexto universitario |
| 3.2 | 5.44 | <i>“Viajo todos los días. Igual de repente aburre viajar todos los días. Al comienzo uno no... de hecho, el semestre pasado se me hacía más</i> | Cambios en la rutina diaria desde la transición |

| | | | |
|-----|-------|---|--|
| | | <i>pesado porque me levantaba a las 5:30, tomaba bus 10 para las 6 y llegar acá a las 8. Tenía clases todos los días a las 8. Ahora se me hace más fácil porque tengo clases a las 9:30 y puedo tomar mucho más tarde el bus, pero se hace pesado de repente el viaje. Las últimas semanas de prueba dormía como 20 horas a la semana de lunes a viernes. Llegaba a mi casa, me bañaba, dormía 4 horas y me venía”</i> | del nivel secundario al terciario |
| 3.2 | 5.78 | <i>“Los horarios cambian harto. Mi viejo trabaja en la feria, se levanta a las 4 de la mañana y se acuesta temprano. Hay días que yo no lo veo, aunque estemos en la misma casa. De repente llego súper tarde y él sale más temprano. Hay veces que no lo veo. Es chocante. Lo mismo de mi hermano, que se acuesta cansado y yo no lo veo porque llega tarde. Ha cambiado igual harto la rutina para mí”</i> | Dificultades de comunicación y espacios de encuentro familiar debido a la nueva rutina |
| 3.2 | 5.114 | <i>“Bien, es que allá eran puros hombres. De por sí, es bueno y malo. Mi curso eran puros hombres, no había ninguna mujer. Igual las generaciones que vienen más abajo hay más mujeres en cada curso. Mi curso era súper desordenado, teníamos la cagada. Hice muy buenos amigos ahí, pero acá es rotundo el cambio. Uno socializa más con gente de otros entornos que del que vengo yo. Igual no es complicado. Si me he dado cuenta que los santiaguinos son bien centralistas, Santiago es Chile. Aquí uno se da cuenta”</i> | Facilidad de socializar en un entorno más diverso |

| Categoría 4: Motivación para seguir estudios universitarios | | | |
|--|--------|---|---|
| Sub-categoría | Código | Texto | Observaciones |
| 4.1 | 1.4 | <i>“No me dejé nunca llevar por la.... Estudia esto porque puede que sea mejor o estudia esto porque vas a conocer más gente, no, siempre ha sido como lo que yo he querido, si al final mis metas siempre han sido súper a largo plazo”</i> | Motivaciones personales para continuar estudiando |
| 4.1 | 2.12 | <i>“Así como en tercero empecé a decidir si quería entrar o no porque igual yo tengo una hija, entonces tenía que decidir o trabajar o estudiar, una de dos. Y pucha ya en cuarto cuando empezó ya todo esto del PACE porque pa’ mi era nuevo porque cuando yo el año pasado cache esto del PACE, o sea llegó la información al liceo al menos y ahí empezaron a hablar sobre que era gratis, estudiar gratis y todo, entonces ahí como que empecé a pensar ya en el ámbito de lo que es ya estudiar en la universidad y, ya de cuando ya empezamos, hicieron como, habían clases aquí todos los sábados”</i> | Motivación familiar (familia descendente) para seguir estudios superiores |
| 4.1 | 2.16 | <i>“La vi por mí y por mi hija, ya... y aparte mi familia al menos, o sea lo que, con los que yo vivo, no estudiaron, o sea estudiaron pero hasta la media, no siguieron ya una carrera universitaria entonces eso fue como pucha yo no quiero ser igual, o sea yo quiero ser más allá y pucha más que motivo mi hija y también la carrera que quise estudiar fue cuando tuve el proceso de la mamá de mi hija, en todo el proceso”</i> | Motivación familiar (familia descendente) para seguir estudios superiores |
| 4.1 | 3.4 | <i>“La verdad es que nunca vi otras opciones, porque no me gustaba</i> | Motivación de ingresar a |

| | | | |
|-----|-------|---|--|
| | | <i>mucho ir al colegio y no me gustaba mucho las clases que tenía que tomar porque era un instituto comercial y no me sentía muy cómoda con las materias y todo eso, pero siempre vi como que si entraba a la universidad me iba a gustar porque iba a tener la opción de poder elegir los ramos”</i> | la educación superior para estudiar materias de mayor interés. |
| 4.1 | 4.134 | <i>“Es que siento que tengo la vocación. Yo a veces, esto va a sonar raro, pero sueño en que soy profe. Me ha pasado siempre, creo que va por ahí. Me gusta enseñar y considero que soy una persona que explica muy bien. Yo les explicaba a mis compañeros y entendían conmigo y no con el profe. Siempre supe que tenía que ser profe. La otra vez me hicieron imaginarme en un par de años más y me imaginaba siendo profe. No me imagino haciendo otra cosa tampoco. Las ganas y el sueño están. Tampoco me veo haciendo otra cosa”</i> | Motivación vocacional respecto de la universidad |
| 4.1 | 5.24 | <i>“Es que de por si ahora uno sin un título no es nada, aunque sea algo tan chico lo que uno estudie, tiene que saber estudiar algo, además de que como yo estudié electricidad, soy técnico nivel medio en mi universidad, me motivó más entrar a Ingeniería Civil en Electricidad”</i> | Ingreso a la universidad por validación social laboral. Conocimientos previos respecto de la carrera |
| 4.1 | 5.26 | <i>“Siempre me han inculcado con que tengo que estudiar y todo. Además que igual para mi es motivación estudiar algo que me guste, aunque no tenga ramos todavía con respecto a ello, pero igual la motivación está”</i> | Motivación de ingreso por vocación |
| 4.1 | 5.60 | <i>“Nunca me preocupé de la plata ni de esas encuestas que salían en</i> | Motivación de ingreso |

| | | | |
|-----|-------|---|---|
| | 5.62 | <i>los diarios, nunca. Yo digo eso y de repente no me creen (...) aunque yo hubiera sacado otro técnico no me hubiese importado seguir en la electricidad, porque es lo que me gusta. Cuando vine acá al Departamento de Eléctrica me gustó al tiro y no me arrepentía de haber elegido esto, pero cero interés por las lucas.</i> | por vocación |
| 4.2 | 2.104 | <i>“O sea al principio uno ve las películas no más, puro carrete, no pero no y uno entra y es muy distinto todo o sea, como todo ya más centrado, más enfocado a lo que va a ser, eh... tu ambiente”</i> | Imaginario previo sobre el contexto universitario |
| 4.2 | 4.104 | <i>“Entonces como que a veces me siento en la nada trabajando, porque igual aprendo pero igual tengo esa mentalidad de que tengo que validar mi existencia con un título”</i> | Necesidad de la universidad para la adquisición de un título que valide socialmente |
| 4.2 | 5.42 | <i>“Es que la imagen que uno tiene es como venir a estudiar más que nada. Cada uno por su lado, una cosa más individual, pero se nota que es bien... no hay tanta individualidad, igual se trata de apoyar y se hacen hartas amistades”</i> | Visión de la universidad sólo como un espacio de formación académica |
| 4.2 | 5.58 | <i>“Yo he aprendido que da lo mismo lo que uno estudio, si sabe más o no, sino que lo importante es lo que uno aprende de los demás, de la vida que de los estudios. Al final tener un título es estar habilitado para hacer algo, porque uno lo puede hacer sin un título. El título es para tener el contrato y que te paguen bien, lo que se merece”</i> | Continuación de estudios superiores para ejercer labores calificadas. |