

INVESTIGACIONES

“Vas a tener que nivelarte. Vas a tener que estudiar más que los otros”.  
Voces de estudiantes que cursaron un programa propedéutico en la  
Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile

“You are going to have to level out. You are going to have to study more than the others”.  
Voices of students who attended a preparatory program at the  
Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile

*Mauricio Díaz Araya<sup>a</sup>, María Peralta Müller<sup>b</sup>, Joaquín Cortés Osorio<sup>c</sup>,  
Enzo Cabrera Rojas<sup>c</sup>, Fabián Ramos Aguirre<sup>c</sup>, Arturo Bernal Cárdenas<sup>b</sup>*

<sup>a</sup>Programa de Doctorado en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.  
mauricio.diaz.a@mail.pucv.cl

<sup>b</sup>Departamento de Enseñanza de las Ciencias Básicas, Universidad Católica del Norte.  
Coquimbo, Chile. maperalta@ucn.cl, abernal@ucn.cl

<sup>c</sup>Universidad Católica del Norte.  
joaquin.cortes@ce.ucn.cl, enzo.cabrera@ucn.cl, fabian.ramos@ucn.cl

RESUMEN

El programa propedéutico ha permitido y facilitado a estudiantes provenientes de establecimientos municipales su ingreso a la universidad en Chile. El objetivo de esta investigación fue reconstruir los relatos de estudiantes chilenos que cursaron un programa propedéutico, específicamente el programa propedéutico UCN, sede Coquimbo. Esta investigación cualitativa fue realizada utilizando los principios del enfoque biográfico. Se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas a estudiantes, con el propósito de reconstruir sus relatos de vida académica. El análisis cualitativo de contenido utilizado evidenció el surgimiento de 3 categorías de tipo latente: A) El puente, relatos respecto al programa propedéutico B) La inmersión, relatos sobre el campo universitario C) La transformación, relatos sobre el habitus como estrategia de afrontamiento. La teoría de Pierre Bourdieu facilitó generar conclusiones respecto a la presencia del mercado universitario, la clase dominante, la violencia simbólica y al sistema habitus meritocrático que despliegan los estudiantes propedéuticos en el campo universitario.

*Palabras clave:* estudiantes primera generación, relatos de vida, adaptación universitaria, habitus, violencia simbólica, propedéutico.

ABSTRACT

The preparatory program has allowed and facilitated students from municipal establishments to enter the university in Chile. The objective of this research was to reconstruct the stories of Chilean students who attended a preparatory program, specifically the UCN preparatory program, Coquimbo campus. This qualitative research was conducted using the principles of the biographical approach. Eight semi-structured interviews were conducted with students, with the purpose of reconstructing their academic life stories. The qualitative content analysis used showed the emergence of 3 latent-type categories: A) The bridge: stories about the preparatory program B) Immersion: stories about the university field C) Transformation: stories about habitus as a coping strategy. Pierre Bourdieu's theory facilitated the generation of conclusions regarding the presence of the university market, the ruling class, symbolic violence and the meritocratic habitus system that preparatory students display in the university field.

*Key words:* first generation students, life stories, university adaptation, habitus, symbolic violence, preparatory program.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto universitario, diferentes organismos a nivel mundial han impulsado propuestas que refuerzan la idea de la libertad educativa y la presencia de un mercado universitario. El Banco Mundial (BM), como indica Espinoza (2016), ha jugado un papel preponderante en la conformación de políticas de educación superior sobre financiamiento institucional y programas de ayuda estudiantil, promoviendo cambios en sistemas terciarios y en el plano de la privatización y autofinanciamiento. A su vez, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), más otros organismos internacionales, están en sintonía respecto a principios de desarrollo, progreso y prosperidad, impulsando formas de planificación y generación de estándares internacionales para el crecimiento económico de la educación en un sistema educativo con orientación neoliberal (Campos, 2017; Vargas Serani, 2019).

En el contexto de Latinoamérica y el Caribe, el BM (2017) señala que las matrículas han aumentado en la educación superior, de un 21% en el año 2000 a un 40% en el año 2010, en estudiantes entre 18 y 24 años de nivel socioeconómico bajo y medio. El año 2000, el 50% más pobre de la población representaba el 16% de los estudiantes de educación superior; no obstante, esta cifra creció alrededor de 25% el 2013. Este incremento de matrículas, entre otras variables, también podría estar condicionado por la diversificación de nuevas formas de oferta, principalmente con la apertura de alternativas desde el sector privado.

En distintos países, como es el caso de Chile, estas nuevas vías de acceso favorecieron la incorporación de estudiantes de “primera generación”. Estos estudiantes, hijos de padres sin estudios universitarios y primeros en su familia en tener acceso a la educación superior, han desarrollado otras formas de capital cultural y construido diferentes trayectorias para incorporarse a la universidad.

En este espacio, surge la presencia de diversas iniciativas que buscan favorecer el acceso directo a la educación superior y fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales, académicas y lingüísticas. En relación a las iniciativas de acceso, se destaca la presencia de los “Cupos Supernumerarios” implementados por las Universidades del CRUCH, que buscan otorgar acceso a la universidad al 10% de estudiantes con mejor rendimiento académico y que se hayan adjudicado la Beca de Excelencia Académica (Lizama *et al.*, 2018). Con un objetivo similar, en algunas universidades se implementaron los cupos “Ranking 850”, que buscaban favorecer el acceso de estudiantes que, habiendo obtenido el ranking máximo de egreso en sus colegios de origen, obtuvieron un mal resultado en la prueba de selección universitaria (Faúndez *et al.*, 2017; Gaete y Vargas, 2018; González, 2018).

En esta misma línea, también es preciso mencionar el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa, implementado por la Universidad de Chile, que buscaba entregar un acceso directo a estudiantes con talento académico, egresados de colegios municipales, y que se encontraran dentro de los primeros tres quintiles (Moya, 2011; Castro *et al.*, 2014). Con el mismo propósito de favorecer el acceso, pero también abordando el fortalecimiento de sus recursos y competencias personales y académicas, surge Programa de Acceso Inclusivo y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile, el cual entrega orientación académica y socioeducativa (González, 2018; Lizama *et al.*, 2018; Roberts y Rosselot, 2020). Por otro lado, el año 2014 comienza a implementarse el Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo para la Educación Superior (PACE), el cual también

busca restituir el derecho a la educación de estudiantes históricamente marginados. Este programa aborda la transición de la enseñanza secundaria a la terciaria, considerando tres grandes momentos: preparación en la educación secundaria, obtención de cupos de ingreso especial y acompañamiento académico, psicoeducativo y vocacional para la permanencia universitaria (Cooper *et al.*, 2019; Gil *et al.*, 2019; González, 2018; Lizama *et al.*, 2018; Toledo *et al.*, 2019).

En complemento a lo anterior, las universidades chilenas han implementado gradualmente dispositivos de acompañamiento para los estudiantes que ingresan, buscando fomentar su adaptación, participación y permanencia. Estas iniciativas se enfocan principalmente en el desarrollo de recursos personales y competencias socioemocionales (Roberts y Rosselot, 2020; Vallejos *et al.*, 2020) y académicas a través de acciones tutoriales y reforzamientos (Toledo *et al.*, 2019). Además, se han implementado acciones focalizadas que buscan nivelar la alfabetización académica (Sánchez y Montes, 2016; Poblete *et al.*, 2020); esto, ya que la participación de estudiantes primera generación en la educación superior se ve obstaculizada por dificultades de comprensión y producción de textos especializados (Natale y Stagnaro, 2016).

El Programa Propedéutico+Bachillerato UNESCO se posicionó en Chile para desarrollar alternativas de ingreso a la universidad a estudiantes de escuelas públicas municipales de sectores vulnerables, que han desarrollado talento académico y alto rendimiento escolar en un contexto altamente desigual (Román, 2013; UNESCO, 2015). Esto ha permitido fortalecer la diversidad en la educación universitaria mediante la validación de la capacidad y calidad del rendimiento en todos los estratos socioeconómicos (UNESCO, 2015). Al mismo tiempo, ha favorecido el acceso directo a la universidad mediante la exención de resultados de pruebas de admisión y Notas de Enseñanza Media (NEM), los cuales funcionan como mecanismos de selección y restricción de ingreso (Moya, 2011; Scheele y Treviño, 2012). Así, el propedéutico se entiende como una medida de acción afirmativa que busca promover un proceso de cambio en la universidad, aportando una herramienta concreta de movilidad a aquellos alumnos de menores recursos que, teniendo las capacidades, no logran acceder a mejores oportunidades educacionales (UNESCO, 2015).

Según datos reportados por UNESCO (2015), un avance significativo en la consolidación del modelo en el país ha sido la formación de la Red de Universidades con Propedéuticos UNESCO "Nueva esperanza, Mejor futuro" que, desde mediados del año 2010, incluye a la Universidad de Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica Metropolitana y la Universidad Católica del Norte (Román, 2013), oferta que ha sido ampliada en el tiempo.

En este último caso, desde el año 2013 la Universidad Católica del Norte (UCN) dirige recursos para el funcionamiento de un programa Propedéutico en la sede Coquimbo y Antofagasta, destinado a estudiantes de cuarto año medio provenientes de colegios con un alto índice de vulnerabilidad. El programa ofrece una modalidad de trabajo durante los días sábado de cada mes, que contempla módulos de Matemática, Lenguaje y Gestión personal-parental (Román, 2013). El 2013 fue el primer año de funcionamiento del programa, donde participaron 15 estudiantes en los tres módulos mencionados. El 2014 se añadió un módulo de Biología para postulantes a carreras del área de la salud y el 2015 ingresó el primer estudiante vía cupo propedéutico a la carrera de Medicina. Posteriormente, se amplió el número de estudiantes y colegios participantes; además, se añadió el módulo de Gestión

Parental y el equipo del programa se incorporó a las reuniones de la Red de propedéutico a nivel nacional. El año 2019, egresaron de la universidad tres estudiantes participantes del programa (Propedéutico UCN, 2020). En la Tabla 1 se muestran datos sobre la evolución del propedéutico.

Tabla 1. Caracterización del Programa Propedéutico

Categoría	Año Propedéutico (N)							Total
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Participantes	15	20	20	25	27	31	35	173
Colegios participantes	5	7	3	8	8	7	7	-
Estudiantes que finalizaron el programa	11	19	15	20	15	25	26	131
Aprobaron el programa	11	18	15	16	13	22	26	121
Ingresaron a UCN (N+1)	9	14	10	11	7	17	9	77
Ingresaron por PSU(N+1)	8	7	8	6	5	12	7	53
Ingresaron por cupo propedéutico(N+1)	1	7	2	5	2	5	2	24

Nota: N+1= El año siguiente al señalado en la columna, dado que el programa se cursa para acompañar el proceso de ingreso a la Universidad que en Chile es realizado a inicios de marzo.

Fuente. Elaboración propia.

## 2. CONTEXTO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

### 2.1. CAMPO UNIVERSITARIO EN CHILE

En el contexto de la educación superior, la revisión de la literatura existente indica que en Latinoamérica surgen inequidades que han dificultado poder avanzar hacia una educación inclusiva y de derechos. Con respecto al acceso a la universidad, en los países de bajos y medianos ingresos existe disparidad entre estudiantes con más recursos y menos recursos económicos respecto a las posibilidades de cursar estudios superiores (UNESCO, 2017). El caso de Chile no está ajeno a desigualdades entre grupos socioeconómicos de estudiantes, principalmente aquellos con menor acumulación de capital económico, cultural y social. De acuerdo con el ranking de desigualdad de la OCDE (2016), Chile es el noveno, entre 64 naciones, y se encuentra entre los 10 países donde la situación socioeconómica del estudiante tiene mayor impacto en su rendimiento académico. Los factores de desigualdad de los estudiantes en el país se deben principalmente a la procedencia de familias de bajos recursos, padres inmigrantes y/o familia monoparental, además de haber recibido educación primaria y secundaria en un contexto rural (OCDE, 2016).

En este ámbito, otro factor importante se refleja en la segregación que evidencian las escuelas municipales a través de características que reproducen desigualdad educativa

y social. Cabe señalar que tal dependencia ha sido cuestionada por diversos actores, en relación con su pertinencia y eficacia. Brunner *et al.* (2006) señalan que el sistema municipal chileno es heterogéneo, debido a la alta disparidad de tamaños y densidad poblacional entre las comunas, y que, sumado a diferencias en el entorno geográfico, profundiza la desigualdad entre los propios estudiantes. En la misma línea, Valenzuela *et al.* (2014) señalan que Chile tiene elevados índices de segregación, basado en el nivel y estatus socioeconómico de las instituciones por sobre la calidad educacional que ofrecen, lo que genera un descenso gradual de matrículas en escuelas municipales (Elacqua y Fabrega, 2006). Por ende, la educación pública encuentra un mayor porcentaje de matrículas en comunas de menor ingreso, donde estudiantes vulnerables requieren de mayores recursos para mejorar su aprendizaje (Elacqua *et al.*, 2008).

Como una forma de combatir esta desigualdad, Chile busca favorecer el acceso a la universidad para todos, independiente de la calidad de educación secundaria, contando con financiamiento y administración de recursos estatales para la educación superior. Paulatinamente, se ha posibilitado un incremento en la matrícula universitaria para estudiantes con vulneración socioeconómica (Millanao, 2017): según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2018), las tasas de cobertura de la educación superior, para el total de personas en el tramo de 18 a 24 años, han aumentado de manera consistente entre el año 2010 al 2016, desde un 33,8% a un 40,6%. Según los mismos datos, las mujeres representan el 53% de matrículas de pregrado, mostrando mayores tasas de cobertura (5% más cada año) que los hombres durante todo el periodo. Esta presencia femenina en la educación superior ha tenido un crecimiento de 46,1%, mientras que la masculina ha experimentado un alza de 33,6% (MINEDUC, 2018).

Por otra parte, MINEDUC (2018) señala que la matrícula universitaria, según establecimiento de origen, fue de un 52,7% de estudiantes de establecimientos particulares subvencionados, 31,6% de estudiantes de establecimientos municipales, 11,7% de colegios particulares pagados y 3,9% de Corporaciones de Administración Delegada, evidenciando una alta cantidad de ingresos desde la educación pública.

Algunos estudios reportan que el avance en la diversificación de la matrícula según establecimiento de origen, situación socioeconómica y comuna de procedencia, refleja una apertura a escenarios de movilidad social (Campos, 2017; Millanao, 2017). En relación a las posibilidades de acceso, aún existen barreras que han sido criticadas por su segregación en base a la condición socioeconómica del estudiante, como, por ejemplo, el caso de las pruebas de admisión que cumplen con evaluar el currículum de educación secundaria. En este aspecto, el sistema de educación superior chileno ha privilegiado el puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) —denominada Prueba de Transición Universitaria (PTU) desde el año 2020—, presentándose como un mecanismo de selección para ingresar a la universidad, y favoreciendo a estudiantes de establecimientos privados que obtienen una mayor preparación en la educación secundaria y, por lo tanto, mejores puntajes (Gallardo *et al.*, 2014). Como una alternativa para disminuir la brecha de ingreso a la universidad entre estudiantes de distintos establecimientos educacionales, en la Ley 21.091 (2018) sobre Educación Superior, se crea el Sistema de Acceso a las Instituciones de Educación Superior, un sistema objetivo y transparente que debe considerar, entre otros aspectos, la diversidad de talentos, capacidades o trayectorias previas de los estudiantes. A su vez, la misma ley indica que, en conjunto con este sistema de acceso, se deben contemplar programas educativos especiales que favorezcan el ingreso y permanencia,

teniendo por objetivo fomentar alternativas de ingreso a la educación superior para estudiantes de primera generación. La apertura de este sistema ha promovido mayor diversidad y aumento de estudiantes, principalmente en áreas disciplinares de Educación, Salud, Ingeniería y Ciencias sociales (MINEDUC, 2018), lo que ha tensionado el debate sobre el ingreso y la permanencia para estudiantes de primera generación con un perfil no tradicional en la universidad: hijos de padres sin estudios en educación superior, provenientes de escuelas municipales y de sectores sociales con características diversas en su capital económico, cultural y social (Torche, 2014; Campos, 2017; Millanao, 2017). Debido a esto, las experiencias respecto a los aportes que realizan las universidades en esta materia son fundamentales para comprender el fenómeno y, a su vez, fortalecer políticas, programas y acciones sobre acceso, ingreso y permanencia en el sistema universitario.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. PIERRE BOURDIEU Y SU TEORÍA EN EL CAMPO UNIVERSITARIO

En un sentido disciplinar, esta investigación busca recoger una comprensión respecto a la experiencia personal y académica que elaboran estudiantes que cursaron un programa propedéutico, mediante relatos de su trayectoria académica desarrollada en un sistema de educación superior desigual. En este contexto, de acuerdo con los marcos conceptuales de Pierre Bourdieu sobre la reproducción social de los sujetos en la cultura, se podría proponer una alternativa más completa a las ya postuladas para explicar tal fenómeno, siendo en sí misma una herramienta conceptual contextualizada al campo educativo universitario para analizar, criticar y describir las ventajas y desventajas del modelo de educación superior en Chile (Bourdieu y Passeron, 1995).

A modo general, los conceptos de la teoría de Bourdieu permiten entender lo social desde un esquema relacional, aportando en lo específico a la comprensión de los mecanismos de dominación y distinción que operan en la sociedad, siendo la educación superior, en este caso, solo una de sus múltiples áreas de aplicación (Bourdieu y Passeron, 1995, 2006).

En primer lugar, la teoría define que en el escenario social, las prácticas sociales son espacios para reproducir saberes, aprendizajes y cuestiones de índole educativa. En estos espacios se alberga la configuración de distintas prácticas, expresiones y formas que las personas producen, reproducen y transmiten de generación en generación, en una primera instancia dentro del contexto familiar cercano y, luego, dentro de relaciones sociales más complejas. A estos procesos articulados en un espacio determinado se les denomina el sistema de *habitus*. Este concepto permite ir más allá de la rigidez de la estructura y superar la dicotomía clásica entre la objetividad y la subjetividad; por una parte, el *habitus* es estructuralista, entendiéndolo como la interiorización de la exterioridad y la exteriorización de la interioridad, formándose así la sociedad en el cuerpo y en la mente (Bourdieu, 1979, 1980). Por otra parte, Bourdieu (1980) entenderá al *habitus* como una estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de ellas como un sistema de esquemas generadores de prácticas en la vida cotidiana. En el caso de la educación superior, el *habitus* en sí mismo sería una comprensión comunicativa y simbólica de las distintas formas de relaciones sociales que surgen en el campo universitario, permitiendo

la construcción del habitus de estudiantes de primera generación a partir de la trayectoria particular de cada individuo: sus aprendizajes, expectativas, metas, ventajas, limitaciones y desafíos en su proceso de ingreso, permanencia y egreso de la universidad.

En segundo lugar, la teoría entiende al campo como un espacio de disputa entre diversos agentes y su habitus, que toma forma, estructura y dinamismo. Mediante esta disputa por el posicionamiento dentro del campo, se entranan y configuran distintas formas de relaciones de poder entre los agentes, denominadas relaciones objetivas. En el caso del campo universitario, se desarrollan relaciones de autoridad y sumisión entre agentes educativos, como puede suceder entre estudiantes de primera generación y otros agentes del campo, o las limitaciones que imponen a los estudiantes distintos agentes, instituciones e instrumentos de las políticas educativas (Bourdieu y Passeron, 1995, 2006).

En tercer lugar, Bourdieu postula que, a partir de las relaciones objetivas entre agentes, surge lo simbólico, la posición que cada uno ocupa en el espacio social (Bourdieu, 1980), entendida como la capacidad del sujeto de proyectar, en el entramado social, una imagen sobre sí mismo valorada externamente por otros. El autor postula que hay dotaciones de capital que definen esta posición simbólica, como la estructura y volúmenes del capital cultural, social y económico (ligado a procesos de movilidad social) que movilizan los agentes, cuyas dotaciones derivan en un capital simbólico (Bourdieu, 1986).

En este sentido, la posición que cada agente ocupa en el espacio social universitario —el capital simbólico—, funcionaría como un determinante de la identidad encarnada de cada uno, siendo cada agente un actor estratégico preocupado por garantizar las distinciones sociales y los modos de reconocimiento distintivos en el campo educativo (Bourdieu, 1979). Con esto en consideración, Bourdieu y Passeron (2006) señalan que los agentes educativos en la universidad actuarían siguiendo una lógica práctica en el mundo social: producen, reproducen, configuran cualidades y relaciones en el campo universitario como un modo de reproducir estructuras sociales y mantener el capital simbólico, que a su vez formulan posibles barreras y facilitadores en la universidad para estudiantes de primera generación.

Aplicado al caso de estudiantes propedéutico, las etapas de vida académica y sistema de habitus se relacionan entre sí. La escuela es uno de los primeros espacios educativos de construcción de habitus, donde se conjuga el habitus aprehendido en el hogar y el habitus de otros agentes en el campo educativo (docentes, instituciones educativas, planes de estudios, políticas educativas, entre otros), que pueden mantener posiciones de acción, dominación y/o subordinación dentro del campo (Bourdieu y Passeron, 1995). Posteriormente, en el campo universitario, este habitus se encuentra con las diferentes posibilidades de distribución del poder o capital que emergen en la universidad, tales como el acceso a beneficios específicos de educación, conocimientos científicos y otras ventajas del contexto universitario que están en juego. El habitus de los estudiantes de primera generación se presenta como ajeno al que despliegan estudiantes de clases dominantes, que mantienen una posición simbólica aventajada dentro del campo y construyen otras posibles posiciones de dominación y subordinación entre agentes (Bourdieu, 1980, 1993). El estudiante de primera generación debe hacer concreto dicho habitus en su propia experiencia e historia de vida, incorporando un proceso de cambio, adaptación y flexibilización con el fin de marcar diferentes hitos en su vida universitaria.

#### 4. METODOLOGÍA

Visibilizando este fenómeno mediante los postulados teóricos presentados, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los relatos de vida académica que elaboran estudiantes que cursaron un propedéutico en la Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile?

La presente investigación se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa, ya que busca describir y comprender las cualidades de un objeto de estudio, entendiendo que la realidad existe como un conjunto de construcciones múltiples generadas de forma intersubjetiva por las personas (Krause, 1995; Flick, 2007).

El objeto de estudio es comprendido desde una aproximación del enfoque biográfico. Se utilizan relatos de vida, entendidos como una construcción subjetiva e interpretativa del sujeto sobre su propia historia de vida o parte de ella, relato mediante el cual el investigador reconstruye dicha historia basado en su interpretación de la interpretación del sujeto (Pujadas, 2002; Cornejo *et al.*, 2008). Este ejercicio de construcción conjunta permite adentrarnos al ámbito social (Pujadas, 2002) en el que se enmarcan los relatos académicos de estudiantes del programa propedéutico.

##### 4.1. PARTICIPANTES

En la selección de los participantes, se empleó un muestreo intencionado o por conveniencia, por la facilidad del equipo de investigación para acceder y contactar a estudiantes que participaron del programa propedéutico (Flick, 2007). La cantidad de participantes fue definida según el criterio de saturación constante (Flick, 2007). Se generaron los siguientes criterios de inclusión: a) estudiantes que cursen o hayan cursado una carrera en la Universidad Católica del Norte, Campus Coquimbo; b) estudiantes que hayan aprobado el programa propedéutico entre el año 2014 y 2016; y c) estudiantes con residencia en la región de Coquimbo. En agosto de 2019 se envió una invitación formal de participación a todos los estudiantes que cumplieran con los criterios de inclusión. Quienes aceptaron participar, firmaron un consentimiento informado que detalla la confidencialidad y anonimato de sus datos, junto con precisar que su participación es voluntaria, manteniendo la posibilidad de retirarse de la investigación en cualquier momento que se estime conveniente (Krause, 1995). En total, 8 estudiantes de primera generación universitaria fueron parte de la investigación (6 hombres y 2 mujeres), de los cuales 6 cuentan con beca de apoyo económico. Otras características sociodemográficas y académicas de su etapa de propedéutico y universitaria serán presentadas en el apartado de resultados.

##### 4.2. ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

Los datos de caracterización fueron tomados de la base de datos del programa propedéutico UCN, obteniendo información de aspectos económicos, sociales y académicos de cada estudiante. Para la producción de información cualitativa, se optó como principal estrategia la entrevista semiestructurada focalizada, la cual favorece la expresión del punto de vista de los participantes centrado en su trayectoria académica relacionada al programa propedéutico. Además, este tipo de entrevista facilita la libre expresión del participante, dando el espacio para abordar temáticas que considere relevante (Flick, 2007). Los tópicos que orientaron la realización de la entrevista y algunas preguntas orientadoras son presentados en la Tabla 2.

Tabla 2. Temas orientadores y preguntas de entrevista semiestructurada

Temas orientadores	Sub temas	Preguntas orientadoras
Propedéutico	Educación media	Cuéntame sobre tu educación media
	Programa propedéutico	¿Cómo fue tu experiencia en el programa propedéutico?
Campo universitario	Ingreso a la universidad	¿Cómo fue tu ingreso a la universidad?
	Actividades extraprogramáticas	¿Qué otras actividades has realizado más allá de lo académico?
Habitus	Facilitadores de la permanencia	¿Qué te permitió permanecer en la universidad?
	Barreras de la permanencia	¿Cuáles fueron las principales barreras que encontraste en la universidad?

Fuente. Elaboración propia.

Previo al desarrollo de las entrevistas, se contempló la aclaración de dudas respecto al proceso de investigación, sus aspectos éticos (anonimato y confidencialidad de la información) mediante la firma de consentimiento informado, y la autorización para la grabación de audio de la entrevista. Las entrevistas fueron realizadas por dos miembros del equipo, uno en el rol de entrevistador y otro en la función de observador no participante, con el rol de recoger con mayor detalle los elementos no verbales del encuentro y propiciar la profundidad y triangulación del estudio (Krause, 1995; Flick, 2007). Ambos investigadores tomaron notas de campo, que luego fueron analizadas y discutidas con el equipo. Las entrevistas tuvieron su desarrollo en el espacio físico del campus, iniciando con un recorrido por el mismo durante el cual los sujetos señalaron algunos hitos o vivencias asociados al espacio físico universitario. Finalmente, tuvieron la oportunidad de elegir un lugar de su agrado para el desarrollo de la entrevista.

Se realizaron un total de 8 entrevistas entre los meses de agosto y octubre del año 2019, con una duración de 60 a 90 minutos.

#### 4.3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Las entrevistas fueron transcritas de manera literal, consignando acotaciones de gestos, entonaciones y otros elementos no verbales, y asignando un pseudónimo a cada entrevistado para resguardar su anonimato (Flick, 2007). El análisis fue realizado en conjunto por diferentes investigadores, en reuniones realizadas cada 15 días durante 2 meses, favoreciendo la intersubjetividad en el análisis (Krause, 1995).

La estrategia de análisis empleada fue el análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2000; Cáceres, 2003). Dicha estrategia permitió develar el contenido latente y elaborar categorías de mayor abstracción e interpretación de la información. La secuencia del proceso de análisis se realizó seleccionando un modelo de comunicación o perspectiva desde donde se abordó el objeto de estudio; en este caso, desde los principios teóricos de Pierre Bourdieu.

## 5. RESULTADOS

Con el fin de comprender en profundidad el contexto de esta investigación, a continuación se presentan algunas características socioeconómicas (Tabla 3) de los estudiantes. Se presentan con nombres ficticios para asegurar su anonimato.

Tabla 3. Características sociodemográficas de los participantes

Nombre	Edad	Integrantes grupo familiar	Trabajo padres		Ingreso familiar
			Madre	Padre	
Sergio	23	4	Asesora del hogar	-	\$200.000
Emilio	25	3	Secretaria	Operador de caldera	\$500.000
Lucas	23	4	-	Conserje	\$350.000
Alejandro	23	5	Restaurant	Restaurant	\$1.000.000
Mario	23	5	Restaurant	Restaurant	\$1.000.000
Jaime	22	5	Pensión alimenticia	-	\$350.000
Mónica	23	4	-	Chofer	\$350.000
Rebeca	22	3	-	Labores de aseo	\$380.000

Nota: Datos reportados por estudiantes en fichas de ingreso al programa propedéutico UCN, Coquimbo.

Fuente. Elaboración propia.

El detalle de la información académica, relacionada con la educación secundaria de los estudiantes, se presenta en la Tabla 4. En relación con el desempeño académico en la universidad, la mayoría de los estudiantes muestran un mayor promedio de notas y cantidad de semestres aprobados en comparación a los de su cohorte. En este sentido, hay estudios que señalan que los estudiantes propedéutico tienen un mejor desempeño a partir del tercer año (Gil y del Canto, 2012; Maillard *et al.*, 2016).

Tabla 4. Características y evolución académica de estudiantes

Nombre	Carrera	Año ingreso	Año de estudio	NEM	PSU	Promedio 2019***		Semestres aprobados	
						E	C	E	C
Sergio	Ingeniería Comercial	2014	5/Eg.	5,8	577	5,02	4,78	10	8
Emilio*	Enfermería	2014	5/Eg.	5,9	531	5,36	5,31	10	8
Lucas	Ing. Civil Industrial	2014	6/Eg.	6,4	561	5,14	4,6	12	9
Alejandro	Derecho	2015	5	6,5	615	4,98	4,24	10	8
Mario*	Medicina	2015	5	6,2	604	5,68	5,48	10	10
Jaime**	Derecho	2015	5	6,4	578	-	-	1	1
Mónica	Ingeniería Civil Industrial	2015	5	6,3	567	4,38	4,56	9	7
Rebeca*	Pedagogía en filosofía y religión	2016	4	6,1	419	5,03	5,5	6	7
Promedio	-	-	-		556	5,02	4,78	10	8

Nota: NEM= Promedio de notas de enseñanza media; PSU= Puntaje promedio prueba selección universitaria de matemáticas y lenguaje. Eg. = Egresado; E= estudiante; C= Promedio de la cohorte que ingresó el mismo año que el estudiante.

Datos recopilados a partir de la información del sistema BAINI de la UCN.

\* Ingresó vía cupo propedéutico.

\*\*El estudiante no cuenta con datos por motivo de suspensión de estudios y reingreso.

\*\*\*Promedio de notas al segundo semestre del 2019.

Fuente. Elaboración propia.

El análisis cualitativo de contenido se enfocó en el contenido latente de los relatos que elaboran estudiantes propedéutico. Se buscó evidenciar la riqueza del material lingüístico que está oculto en las subjetividades de cada estudiante, permitiendo un análisis en capas más profundas del lenguaje. A partir de este análisis, emergen tres categorías para ser discutidas y orientadas a partir de la propuesta teórica de Pierre Bourdieu.

#### 5.1. EL PUENTE: RELATOS RESPECTO AL PROGRAMA PROPEDÉUTICO

Los estudiantes atribuyen su paso por el programa propedéutico como un facilitador para sortear distintas dificultades que impone el contexto universitario en las etapas de nivelación, ingreso y adaptación. En este, contaron con diferentes dimensiones de apoyo: nivelación académica, fortalecimiento del capital cultural, conocimiento sobre el funcionamiento de la universidad y orientación vocacional. Además, el programa se presentó, para ellos, como una oportunidad única, un puente de acceso a la educación superior debido a la oferta de cupos de equidad que permitió, en algunos casos, el ingreso directo sin tener el puntaje mínimo requerido en la PSU.

El propedéutico es una plataforma para poder ingresar a la U. Eso es muy importante, porque el dar la prueba sin tener la carga familiar, social, de todos, de dar una PSU, uno sabe que tiene el plan B guardado. Eso facilita mucho el momento de cuarto medio, que la mayoría somos todos unos pollos, que estamos recién como conociendo el mundo. (Mónica, 23 años, Ingeniería Civil Industrial)

Para el ingreso de los estudiantes propedéutico, la universidad, además de la aprobación del programa, considera la rendición de la PSU como requisito de acceso. El puntaje obtenido, aunque no presente un valor en el proceso de ingreso, es asumido como una distinción de prestigio personal académico. Por este motivo, el cupo de acceso directo se presenta como una inclusión/excluyente para quienes no alcanzan el puntaje necesario requerido, ya que distintos agentes del campo universitario (institución, docentes y estudiantes) mantienen un lenguaje performativo sobre el desempeño y éxito académico, el cual es reproducido mediante violencia simbólica por la acción pedagógica de una cultura dominante.

En la PSU me fue igual mejor que el promedio: como 630 o 640, por ahí. Pero para entrar a Medicina necesitaba mínimo 700 para postular e ingresé a cupo vía propedéutico. De hecho, postulé a Nutrición para poder hacer el cambio interno de carrera. Me sentía extraño, sumado a que también en un comienzo no me iba bien: en la primera prueba, en el primer control que tuvimos, me saqué un 1,5 y fui la nota más baja, y eso me destruyó completamente. (Mario, 23 años, Medicina)

El propedéutico, en el mercado educativo, se reconoce como una plataforma de promoción social, que a su vez reproduce el sentido de la inclusión/excluyente. La postura de inclusión del programa, identificada en el relato de estudiantes durante los primeros procesos de adaptación al contexto universitario, se contrasta posteriormente con la percepción de una cultura universitaria de competencia, individualismo y meritocrática. En este punto, se reconoce la disputa del habitus de clase y el capital cultural que deviene del origen social y del colegio de procedencia. Estos recursos deben ponerse en juego como estrategia para un proceso exitoso en el campo universitario y futuro campo laboral.

Me costó un poco sí, al comienzo, relacionarme con mis compañeros, no solamente porque eran todos desconocidos, sino que en un inicio yo me sentía inferior a ellos porque yo entré por propedéutico. Pensaba: “ellos son todos genios, yo solo soy uno más que entró por suerte acá, de colado”. Ese pensamiento lo tuve hasta segundo año de universidad. (Mario, 23 años, Medicina)

Además del rendimiento académico, se identifica otro recurso puesto en disputa: las habilidades socioemocionales, comunicacionales y de gestión personal. Los estudiantes reconocen dichas habilidades como barreras en el ingreso y permanencia al contexto universitario, debido a su omisión en el currículum y prácticas educativas durante el periodo escolar.

[el taller] que más valoré fue el de habilidades blandas, porque nunca me pasaron nada de eso. Entonces, al momento de ya estar ingresado acá en la universidad y enfrentarme

a mis compañeras que venían del colegio más cuico de todos, y que tenían mucho más conocimiento que yo, en realidad ellas se sacaron un 3,0 y todos nos sacamos un 3,0, pero ellas se retiraron de la carrera porque jamás tuvieron tolerancia al estrés, nunca las educaron respecto a habilidades blandas, o a cómo exponerse, cómo presentarse. (Emilio, 25 años, Enfermería)

El programa propedéutico se encarga de cubrir este vacío de la educación escolar y fortalece estrategias de afrontamiento al estrés y ansiedad, gestión de tiempo, comunicación interpersonal, expresividad oral y toma de decisiones. Estos conceptos se instalan simbólicamente por parte del mercado universitario como una forma de psicologización neoliberal para formar sujetos productivos, lo que permite a los estudiantes facilitar el afrontamiento a altos niveles de exigencia y competencia en el campo.

Yo veía a mis compañeras que lloraban, que estaban reprobando, y yo decía “pero si esto pasa”. En este sentido, como que eso me sirvió bastante; es lo que más rescato del propedéutico, que me sirvió bastante esta templanza en los momentos difíciles. Claro, ya sabía manejar los problemas, los tiempos, todo. Veo que en una semana tengo que entregar ocho cosas, pero no me pongo nerviosa y ansiosa como los veo con mis compañeros. (Mónica, 23 años Ingeniería Civil Industrial)

De esta forma, la cultura del alto rendimiento en la universidad es normalizada por los estudiantes que participan del programa propedéutico. Esta cultura, caracterizada por la autoexigencia y el trabajo bajo presión, facilita el desarrollo de ciertas aptitudes que permiten una adecuada gestión personal en estos contextos de presión.

## 5.2. LA INMERSIÓN: RELATOS SOBRE EL CAMPO UNIVERSITARIO

Una vez que los estudiantes ingresan al campo universitario, el aprendizaje se permea por limitaciones adscritas a sus propias experiencias previas de educación. Se evidencia con mayor notoriedad una preparación deficiente de conceptos teóricos, falta de estrategias de aprendizaje, habilidades comunicativas y escaso desarrollo de habilidades socioemocionales adquiridas durante la enseñanza secundaria.

[la diferencia de conocimiento] se nota mucho en los primeros años, pero se nota demasiado. Sobre todo en el área de las ciencias básicas se nota mucho: niños que nos pasaban sus guías de Cálculo I de tercero medio que nosotros recién estamos aprendiendo aquí en la U, y ellos se las sabían al revés y al derecho. Entonces eso se notaba bastante. Se notaba el colegio. (Mónica, 23 años, Ingeniería Civil Industrial)

Los estudiantes toman conciencia de que su participación y la forma en que maniobran en el campo universitario está fuertemente influenciada por su habitus de clase y el capital cultural obtenido en su educación escolar. Estas brechas refuerzan la percepción que estudiantes poseen sobre el campo universitario, permean su autopercepción, autoestima y motivaciones para la permanencia en la universidad. Como estrategia de afrontamiento, estas brechas pasan a ser percibidas como desafíos que deben superar por sus propios méritos, y no como limitaciones o aspectos externos que determinan su desempeño. Se

enfrentan a sus dificultades utilizando como principales recursos la perseverancia, la autoexigencia y el esfuerzo personal, sumándose a los discursos y mecanismos de la meritocracia académica.

En el fondo, ya me daba cuenta que quizás ellos tenían más conocimientos que yo, pero aun así estábamos en el mismo puesto, así que no era una brecha en decir “no, porque yo vengo de un colegio municipal y ellos de un privado no voy a poder seguir adelante”. No. Siempre me sentí, en el fondo, igual a ellos. Entonces ahora yo me doy cuenta que el camino a la universidad es donde uno realmente se forma, y ahí no va en el tema de qué colegio provienes, sino en el esfuerzo que tú pongas en hacer las cosas. (Rebeca, 22 años, Pedagogía en Filosofía y Religión)

Acompañado de estas estrategias, los estudiantes identifican otro tipo de elementos dentro del campo que facilitan su permanencia en la universidad, como el caso de apoyo de docentes y profesionales de la institución, y la propia vocación, interés y gusto por el área de conocimiento al momento de elegir una carrera universitaria, que promueve una motivación intrínseca por el proceso de aprendizaje.

El tema de las materias y esas cosas no me costó tanto porque me gustaba: me gustaba el tema de investigar, leer, conversar, entonces no había algo que en el fondo me llevara a lo contrario, de dejar la carrera o algo. (Rebeca, 22 años, Pedagogía en filosofía y religión)

Por otra parte, también se perciben positivamente los apoyos estructurales para el acceso a la educación superior, como ciertas políticas públicas y beneficios económicos para estudiantes, que se presentan como oportunidades únicas para el ingreso y la permanencia en la universidad. En este sentido, el discurso de un estado subsidiario, donde la gratuidad está asociada a un voucher, potencia la relación de un sistema clientelar en la universidad, espacio donde estudiantes tienen claridad de que acceder a un beneficio es a costa de esfuerzo, perseverancia y gratitud hacia un sistema que reproduce el acceso a estudiantes meritocráticos.

Yo opino de la gratuidad que es una bendición para muchas familias. Creo que ha sido una de las mejores políticas públicas en los últimos años en temas de educación. Sé que hay gente que no le agrada, porque tiene sus pros y sus contras; yo creo que más pros que contras. (Sergio, 23 años, Ingeniería Comercial)

Financié la carrera con gratuidad. En primer año fue por el propedéutico, y después, afortunadamente, no sé si fue del cielo, que salió justo la gratuidad y pude estudiar en segundo año. Por eso mismo, tampoco me quiero echar ramos, porque tampoco tengo cómo pagar la universidad después y no me quiero endeudar. (Mario, 23 años, Medicina)

Finalmente, en el campo universitario también se generan relaciones y redes sociales, fundadas en la interacción, adaptación y relaciones de amistad entre pares. El apoyo social, el compañerismo y los lazos sociales surgen también como refuerzos para transitar en el

campo y hacer frente a las exigencias contextuales y las dificultades en la vida personal de los sujetos. Además, se valora positivamente la participación en la vida universitaria y la posibilidad de compartir con estudiantes de distintas clases sociales que provienen de diversos colegios. Esta distinción refuerza la idea de que, más allá de mantener en disputa un tipo de capital, será el mismo campo universitario el espacio social para la recreación y acumulación de mayor capital cultural y social por parte de estudiantes propedéutico.

La modalidad de trabajo eran trabajos en grupos toda la mañana, de ocho a diez, y ahí en la U había gente con la que igual comencé a hablar, porque éramos como diez en un grupito, e igual había un feeling, un acercamiento entre ellos. Se hacían amistades con esa gente, porque todos los días en la mañana, hasta las diez, todos los días... igual hay que ser muy indiferente con las otras personas para no agarrar algún cariño. (Mario, 23 años, Medicina)

Yo creo que siempre es necesario relacionarse no solo con los compañeros de la carrera, sino que de todas las carreras, para tener una visión más amplia de lo que es la universidad. (Sergio, 23 años, Ingeniería Comercial)

### 5.3. LA TRANSFORMACIÓN: RELATOS SOBRE EL HABITUS COMO ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO

A pesar del acompañamiento del programa propedéutico, la mantención y uso de las herramientas entregadas es limitada, y depende tanto de las características personales como de las presiones del contexto durante el tiempo restante de estudios. Debido a las exigencias académicas, cada estudiante genera un proceso de estrategias de autorregulación para cumplir con las demandas del contexto. Una de las principales estrategias es la normalización de la exigencia académica y la atribución interna del éxito, presente en características personales como el esfuerzo y la responsabilidad. Esto describe un tipo de habitus del estudiante propedéutico apegado al discurso de la meritocracia académica, propio del modelo neoliberal.

Existe un volcamiento de las presiones externas, atribuyendo positivamente el éxito, el cumplimiento de metas y logros a las propias capacidades personales; de esta misma manera, se atribuye la dificultad y el fracaso en el contexto académico a una falta de habilidades o competencias individuales.

En realidad, una frase cliché que algunos les molesta, pero “el que quiere, puede y lo va a hacer”, porque si yo hubiera sido otra persona en primero y segundo medio, hubiera igual flojeado, hubiera tenido bajo promedio y no hubiera podido entrar al propedéutico. Me hubiera costado más. (Mónica, 23 años, Ingeniería Civil Industrial)

Según relatos de estudiantes, estas presiones afectan negativamente su autoestima, autoconcepto académico y motivación por la vida universitaria. En este nuevo discurso meritocrático, estudiantes despliegan estructuras estructurantes, sistemas de habitus como estrategias que les permiten disputar el conocimiento en el campo universitario. Las exigencias académicas, presiones sociales y familiares, e incluso las brechas instauradas en sus propios contextos socioculturales permiten entender que su habitus es una coraza que

empiezan a portar en su cuerpo biológico, y sus esquemas mentales se adecuan para calzar en un espacio de normalización académica. Este espacio se rige por ciertas normas que limitan o favorecen su acceso al saber universitario; por ende, acceder a este tipo de capital depende bastante de la estrategia que pongan en disputa, y de su adaptación a situaciones de constante presión para rendir en todos los planos de la vida.

Entonces, si estaba durmiendo, no podía estudiar, comer, ni salir; si estudiaba, no podía ni comer, ni dormir, ni salir. No podía. Tenía que buscar un método para realizar estas cinco acciones, que son las que llevan la vida de los universitarios, y nunca dejé que el salir o el acompañar a mis amigos y amigas estuviera sobre el estudiar. Siento que esa fue una de las primeras barreras que superé, que pasé. (Emilio, 25 años, Enfermería)

En el caso de fracasar al momento de querer sobrellevar las exigencias del medio, se toma como una minusvalía e incapacidad personal, ignorando otras posibles atribuciones externas. Por tanto, los altos niveles de exigencia académica pueden aumentar sin que se perciba como tal, sino como un declive en el propio nivel y capacidad. A partir de esto, se identifica dicha autopercepción negativa como uno de los principales elementos de cuestionamiento y deserción.

Cuando entré a la universidad, yo sentí que me faltaban muchas cosas, muchas habilidades que en la enseñanza media no desarrollé. Aquí me di cuenta sí, siendo autocrítico conmigo, y en un momento me dije “sabes que estás haciendo las cosas mal y te falta mucho. Vas a tener que nivelarte, vas a tener que estudiar más que los otros” (Mario, 22 años, Medicina).

Debido a esta construcción y volcamiento de la atribución de presiones contextuales hacia un ámbito personal, junto con la búsqueda de evitar el fracaso académico debido a presiones personales y contextuales, es que los estudiantes toman el esfuerzo y el propio mérito como el principal medio para superar las dificultades, incluyendo las brechas culturales y socioeconómicas estructurales que escapan de las capacidades y motivaciones individuales. Las estructuras estructurantes se transformarán en atribuciones personales valoradas positivamente, conformándose en el estudiante propedéutico un habitus meritocrático, alineado con los requerimientos del sujeto productivo que promueve el mercado de la educación.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según el análisis de entrevistas realizadas a estudiantes propedéutico que ingresaron a la Universidad Católica del Norte, Campus Coquimbo, estos se caracterizan principalmente por su proveniencia de escuelas municipales y ser hijos de padres sin experiencia universitaria, lo que dificulta el ingreso a la educación superior. Estas características refuerzan el supuesto de que el origen social y el tipo de establecimiento educacional en Chile son marcadores de desigualdad (Castillo *et al.*, 2019). En este contexto, Araujo y Martuccelli (2015) destacan que entre los sectores populares existe mayor confianza en el mercado escolar y en sus promesas de movilidad social, y a la vez se reconoce el

costo elevado de las matrículas y las disparidades de valor existentes entre las carreras universitarias. Por ende, las diferencias se reproducen con mayor profundidad, siendo solo ciertos estudiantes los consagrados como “estudiantes de élite”, quienes tendrán asegurado su ingreso a la universidad y, de forma natural, tendrán mayor capacidad de adquisición del conocimiento universitario o del capital cultural desde sus familias, relegando a un segundo plano el ingreso a estudiantes que provienen de estratos bajos y cuyo perfil concuerda con la caracterización del estudiante propedéutico (Araujo y Martuccelli, 2014; Millanao, 2017). Los resultados de esta investigación reflejan que será mediante la violencia simbólica, donde se recrea con mayor presencia la reproducción de privilegios de la clase dominante (Bourdieu y Passeron, 1995).

Como ejemplo, esta violencia simbólica toma forma consistente al aplicar arbitrarios culturales, como ocurre en el caso de la selección particular de la cultura dentro de los currículum académicos: la clase dominante, aquellos que tienen mayor capital económico y cultural, deciden el tipo de conocimiento que luego es transmitido por distintos agentes educativos (Bourdieu, 1980), como los programas educativos institucionales y las clases impartidas por el cuerpo docente. Este conocimiento, enfocado en educar al perfil de quienes provienen de colegios particulares, la mayoría con padres profesionales (Díaz y González, 2012; Villa, 2016), es validado como una enseñanza universal durante los primeros años universitarios. En el caso contrario, los estudiantes propedéuticos asumen esta validación del conocimiento entregado y la pretensión de universalidad, asegurando que “no tienen las competencias, habilidades y destrezas”, por lo que “deben aprender a toda costa lo que se traspasa en una asignatura”. Esto conduce a un “fracaso académico”, al no aprender lo que es enseñado y no lograr ser parte de un conocimiento universalmente válido, siendo este conocimiento seleccionado, transmitido y reproducido desde la acción pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1995).

Esta situación genera un sistema meritocrático, donde la posición de herencia social de clase dominante juega un papel importante entre la movilidad de los padres, en relación con las condiciones para producir movilidad en sus hijos (Torche, 2014). La movilidad intergeneracional no se refleja en estudiantes propedéuticos, pero sí es percibida, ya que identifican “diferencias económicas, académicas y culturales entre sus compañeros que provienen principalmente de colegios particulares, con padres profesionales y mejor situación socioeconómica”, lo que deriva sin duda en un incremento de capital cultural durante etapas previas a la universidad (Fonseca y García, 2016). Estos estudiantes, con al menos un padre con educación superior, tienen once veces más probabilidades de completar la educación terciaria, a diferencia de aquellos estudiantes cuyos padres no han completado la escuela secundaria superior (OCDE, 2018).

Otra dimensión de análisis que surge de esta investigación es el concepto de *habitus*, ya que adquiere forma y contenido simbólico para categorizar la historia de vida de estudiantes. Todo *habitus* es siempre “*habitus de clase*”, ya que fue creado a partir de la particular posición del agente (estudiante) en el campo (Bourdieu, 1980, Bourdieu y Passeron, 1995). En este caso, la posición es determinada por la desigual distribución del capital al interior de los campos (Bourdieu, 1980), y el *habitus* tenderá a la conservación de dicha desigualdad en la distribución de capital, y a legitimar y reproducir el orden social. Serán estudiantes propedéuticos quienes recrean estrategias de disposición duraderas en su propia forma de usar el cuerpo, lenguaje y relaciones sociales para transitar en una historia académica, reflejándose en experiencias de integración social, talleres de nivelación, actividades extracurriculares y primeras clases.

A modo de conclusión, los estudiantes propedéutico configuran a la universidad como un campo social que encierra históricamente sus propias estructuras estructuradas, sistemas de habitus que surgieron de la relación con otros agentes sobre la disputa del capital universitario (Bourdieu, 1980). De esta manera, dichos estudiantes irán adquiriendo estructuras estructurantes; su cuerpo biológico también funcionará como principio creador y organizador de prácticas en su vida académica, un habitus que funciona como estrategias de disposición objetivas, duraderas, subjetivas, inconscientes, predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes al interior de clases, ayudantías, tutorías, talleres y espacios de estudios. Este habitus tenderá a perpetuarse, posibilitando el surgimiento de estrategias tendientes al juego en el campo universitario. Los estudiantes propedéutico asumirán el poder de ingresar a la universidad y responder con las metas de cobertura que predispone la política de educación superior; no obstante, no cambiarían su posición de dominados, ya que el sistema universitario los sumerge en sus formas de control, dominación y sumisión (Bourdieu, 1979). Además, deberán transitar por una estructura caracterizada por dominantes y dominados, siendo estudiantes propedéutico receptores de la autoridad y dominación de otros agentes educativos.

En síntesis, al interior del espacio universitario cada agente en el campo no es un agente pasivo en sí mismo, sino más bien son activos y recursivos. El campo universitario se presenta como un espacio de lucha. Cada agente educativo presenta una interpelación y posición particular en el campo, y se confronta con los intereses de los estudiantes. Este interés, como esencia, podría mantener o cambiar la posición y disposición que se detenta en la relación con la trayectoria académica de un estudiante propedéutico, ya que, por ejemplo, el agente educativo (profesor/directivo universitario y política educativa) posiblemente detenta una posición más cercana al campo de la dominación respecto a las trayectorias de estudiantes que cursaron un propedéutico en el sistema universitario (Bourdieu y Passeron, 2006; Cerezo, 2018; Linne, 2018).

Finalmente, las proyecciones de esta investigación permiten delimitar que la educación superior debe procurar articular, junto a políticas estatales, mecanismos estructurales para fortalecer el ingreso y permanencia de estudiantes de primera generación. En la práctica, es prioritario que se planifiquen estrategias con dispositivos de acompañamiento académico y psicoeducativo, estrategias de vinculación con el contexto laboral y redes de apoyo para el efectivo egreso de estudiantes de primera generación cuyo foco sea la promoción de una cultura universitaria diversa. Esto con el objetivo de que ni su familia de procedencia, sus recursos o su capital cultural y social signifiquen barreras para desarrollar una exitosa trayectoria académica y profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2014). Beyond institutional individualism: Agentic individualism and the individuation process in Chilean society. *Current Sociology*, 62(1), 24–40. <https://doi.org/10.1177/0011392113512496>
- \_\_\_\_\_. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: Reflexiones desde la experiencia Chilena. *Educacao e Pesquisa*, 41(Specialissue), 1503–1518. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653>
- Banco Mundial. (2017). *La educación superior se expande en América Latina y el Caribe, pero aún no desarrolla todo su potencial*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of-potential>

- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- \_\_\_\_\_. (1980). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1986). The forms of capital. En A. H. Halsey, H. Lauder, y P. Brown (Eds.), *Culture, Economy and Society*. Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (1993). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Brunner, J. J., Elaqua, G., Gonzáles, S., Montoya, A. M. y Salazar, F. (2006). *Calidad de la educación, claves para el debate: la organización de los sistemas escolares en el mundo contemporáneo*. RIL editores.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53–82. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL2-ISSUE1-FULLTEXT-3>
- Campos, H. (2017). Construcción mediática del proceso de gratuidad en educación superior en Chile. *Perspectivas de la Comunicación*, 10(1), 85–107. <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/perspectivas/article/view/727/692>
- Castillo, J. C., Torres, A., Atria, J. y Maldonado, L. (2019). Meritocracia y desigualdad económica: Percepciones, preferencias e implicancias. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), 117–117. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.114>
- Castro, M. P., Aranda, C., Castro, C., Torres, H. de, Lizama, C. y Williams, J. (2014). Sistematización de la implementación del sistema de ingreso prioritario de equidad educativa (excupo de equidad) en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile 2010-2012. *Calidad en la educación*, 40, 337–353. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652014000100012>
- Cerezo, L. (2018). El ingreso a la universidad de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: razones y factores que los motivan. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 62–84. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.25.339>
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A. y Tincani, M. (2019). *Evaluación de impacto del programa PACE* (Número 17). [https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189322\\_informe\\_final.pdf](https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189322_informe_final.pdf)
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psyche*, 17(1), 29–39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Díaz, Ó. E. y González, L. E. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*, 22, 69–94. <https://www.redalyc.org/pdf/996/99624235003.pdf>
- Elaqua, G. y Fabrega, R. (2006). El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile. En S. Cueto (Ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina. Tomo II* (pp. 353–398). PREAL. [https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/Preal\\_EduBrechasEquidadAL\\_II.pdf#page=102](https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/Preal_EduBrechasEquidadAL_II.pdf#page=102)
- Elaqua, G., González, S. y Pacheco, P. (2008). Alternativas institucionales para fortalecer la educación pública municipal. *La agenda pendiente en educación*, 134–155. [http://www.uchile.cl/documentos/elaqua\\_75179\\_1.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/elaqua_75179_1.pdf)
- Espinoza, O. (2016). El rol del Banco Mundial en la conformación de las políticas de educación superior en sociedades en desarrollo. En A. Favero y G. Tauchen (Eds.), *Políticas de educação superior e docência universitária: diálogos sul-sul* (1ª ed., pp. 15–71). Editora CRV. [https://www.researchgate.net/publication/312155192\\_El\\_Rol\\_del\\_Banco\\_Mundial\\_en\\_la\\_Conformacion\\_de\\_las\\_Políticas\\_de\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Sociedades\\_en Desarrallo](https://www.researchgate.net/publication/312155192_El_Rol_del_Banco_Mundial_en_la_Conformacion_de_las_Políticas_de_Educacion_Superior_en_Sociedades_en Desarrallo)
- Faúndez, R., Labarca, J. P., Cornejo, M. F., Villarroel, M. y Gil, F. J. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1–11. <https://doi.org/10.7764/pel.54.1.2017.2>

- Flick, U. (2007). *Diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25–39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Gaete, R. y Vargas, C. (2018). Estudiantes cupo 850 en la UC de Temuco: Factores que inciden en su permanencia. *Congresos CLABES*, 406–415. <https://core.ac.uk/download/pdf/234020987.pdf>
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135–151. <https://doi.org/10.7764/pel.51.2.2014.10>
- Gil, F. J. y del Canto, C. (2012). El caso del programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 65–83. <https://doi.org/10.7764/pel.49.2.2012.6>
- Gil, F. J., del Valle, R., Villarroel, M. y Fuentes, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259–271. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- González, Á. (2018). *Transición con equidad hacia universidades selectivas: El caso de las Vías de Acceso Inclusivo en la Universidad de Santiago*. Editorial USACH. [https://paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/transicion\\_con\\_equidad\\_web\\_0.pdf](https://paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/transicion_con_equidad_web_0.pdf)
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7(7), 19–40. <http://files.bibliotecacastellano.webnode.cl/200000066-2801f28fc6/7061393-Krause-M.pdf>
- Ley 21.091. Diario Oficial de la República de Chile, 42.068, 29 de Mayo 04 de 2018, 1-61. <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2018/05/29/42068/01/1404565.pdf>
- Linne, J. (2018). El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 129–147. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100129>
- Lizama, O., Gil, F. J. y Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. 108. [https://paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/EXPERIENCIA\\_DE\\_LA\\_INCLUSION\\_LIV-ilovepdf-compressed.pdf](https://paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/EXPERIENCIA_DE_LA_INCLUSION_LIV-ilovepdf-compressed.pdf)
- Maillard, B., Rojas, R., Rodríguez, J. y Martínez, J. (2016). Programa Propedéutico De La Universidad Austral De Chile, Campus Patagonia, Región De Aysén. En *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1073>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum, Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Millanao, A. (2017). Los proyectos de aula como estrategia de vínculo y articulación temprana entre la enseñanza media y educación superior: experiencia con estudiantes del programa nacional del acceso in-clusivo (PACE) UC TEMUCO. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1654>
- MINEDUC. (2018). *Presentación de matrícula de educación superior*. <https://www.mineduc.cl/mineduc-informa-datos-oficiales-de-matricula-2018-en-educacion-superior/>
- Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: los “cupos de equidad” en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. *Calidad en la educación*, 35, 255–275. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652011000200011>
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2016). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Ediciones UNGS. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1505337>
- OCDE. (2016). *Las desigualdades regionales empeoran en muchos países, señala la OCDE*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/las-desigualdades-regionales-empeoran-en-muchos-paises-ocde.htm>

- \_\_\_\_\_. (2018). *Equity in Education*. OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Poblete, C., Lisbeth, O., Witker, A. y Córdova, A. (2020). Alfabetización académica en Derecho: experiencia y resultados de un programa de escritura. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 23–50. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.60562>
- Propedéutico UCN. (2020). *Base de datos programa propedéutico UCN Coquimbo*.
- Pujadas, J. J. (2002). El método biográfico en sociología. En Pujadas, J. (Ed.), *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales* (pp. 26–41). Centro de investigaciones sociológicas. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/MetodoBiografico.pdf>
- Roberts, K. y Rossetol, C. (2020). Experiencia de acompañamiento a estudiantes para la permanencia en la educación superior desde una perspectiva Socioeducativa: el caso de la Universidad. *Congresos CLABES*, 285–296. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2705>
- Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 263–278. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000200017>
- Sánchez, V. y Montes, S. (2016). El Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile: sus aportes para la inserción académica de los estudiantes. En L. Natale y D. Stagnaro (Eds.), *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 75–101). Ediciones UNGS. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1505337>
- Scheele, J. y Treviño, E. (2012). Oportunidades de movilidad educacional y social en Chile: El Propedéutico Unesco. En C. Román, O. Maureira, y C. Catrileo (Eds.), *Contextos formativos y sociales de programas propedéuticos en Chile*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Toledo, C., Contreras, J. y Vargas, P. (2019). Implementación de estrategia AES en una Universidad Regional : la experiencia del Programa PACE de la Universidad de La. *Revista Reflexión e investigación educacional*, 2(2), 143–152. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4129>
- Torche, F. (2014). Movilidad Intergeneracional y Desigualdad: El Caso Latinoamericano. *Annual Review of Sociology*, 40(1), S21–S225. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-062215-092006>
- UNESCO. (2015). *Propedéutico UNESCO: un modelo para armar equidad*. Fundación Equitas <http://flacso.org.br/files/2015/08/cátedra-unesco-propedeutico-manual.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos; Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8*. Ediciones Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vallejos, A., Infante, V., Albornoz, A. y Rodríguez, P. (2020). Modelo de acompañamiento psicoeducativo en la educación superior para estudiantes provenientes de liceos adscritos al programa PACE. *Congresos CLABES*, 1147–1153. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2727>
- Vargas Serani, M. (2019). *Privilegio y meritocracia en “La noche de los mejores”: ¿La carrera hacia el éxito?* [Tesis Doctoral, Universidad de los Andes]. <http://hdl.handle.net/1992/31005>
- Villa, L. (2016). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, 66(68), 51–64. <https://doi.org/10.36888/UDUAL.UNIVERSIDADES.2016.68.381>

