

INVESTIGACIONES

## Narrativas identitarias de estudiantes que ingresaron a la universidad a través de políticas de acción afirmativa

Identity narratives of students who entered university  
through affirmative action policies

Anais Díaz-Parada<sup>a</sup>  
Gloria Zavala-Villalón<sup>b</sup>  
María Paulina Castro-Torres<sup>b</sup>

<sup>a</sup> SOFOFA, Chile.  
aselenidp@gmail.com

<sup>b</sup> Departamento de Psicología, Universidad de Chile, Chile.  
gzavala@uchile.cl, paucastr@u.uchile.cl

### RESUMEN

Este estudio profundiza en las experiencias de estudiantes en una universidad de élite que ingresaron a través de un programa de acceso alternativo. Su enfoque central es comprender cómo esta particularidad en su educación superior afecta su subjetividad, utilizando las narrativas identitarias y el concepto de habitus de Bourdieu. Adoptando un enfoque cualitativo, se realizaron nueve entrevistas a estudiantes de distintas generaciones de una misma facultad, algunos de ellos siendo la primera generación de sus familias en acceder a la universidad. Los resultados, obtenidos mediante un análisis narrativo, revelan patrones generales marcados por las dificultades en el nuevo contexto educativo y los procesos de adaptación que los estudiantes desarrollan para superarlos. Se concluye que los estudiantes ven tensionadas sus identidades al adentrarse en un entorno estructurado en torno a un habitus ajeno, llegando a definirse en torno a la diferencia.

*Palabras clave:* habitus, inclusión, educación superior, políticas de acción afirmativa.

### ABSTRACT

This study delves into the experiences of students at an elite university who entered through an alternative access program. Its central focus is to understand how this particular aspect of their higher education affects their subjectivity, using identity narratives and Bourdieu's concept of habitus. Adopting a qualitative approach, nine interviews were conducted with students from different generations within the same faculty, some of whom were the first in their families to attend university. The results, obtained through narrative analysis, reveal general patterns marked by difficulties in the new educational context and the adaptation processes students develop to overcome them. It is concluded that students experience a tension in their identities when entering an environment structured around a different habitus, leading them to define themselves in terms of this difference.

*Key words:* habitus, inclusion, higher education, affirmative action policies.

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación superior [ES] en Chile ha aumentado sustancialmente en los últimos 30 años, en un 424% de alumnos terciarios entre 1993 y 2023 (UNHOLSTER, 2024). Un fenómeno en que la clase media es la mayor afectada, en tanto ponen sus esperanzas de movilidad social en las instituciones que imparten este nivel de educación (Barozet et al., 2021).

En la práctica, esta aparente “democratización” de la ES, presenta problemas de inclusión al favorecer a los estudiantes de mayores ingresos (Espinoza, 2017), existiendo un contraste significativo entre el porcentaje de jóvenes de nivel socioeconómico alto que ingresa a las universidades (69,8%), los de un nivel medio (38,3%) y aquellos de un nivel bajo (18,9%) (INJUV, 2022). Adicionalmente, son los jóvenes de clase alta los que sobrepoblan las universidades de élite, que otorgan a sus profesionales el acceso a trabajos de elevada recompensa económica en puestos de mayor jerarquía.

Así, se incumplen las promesas de inclusión social en la educación superior, lo cual se convierte en un obstáculo para el desarrollo socioeconómico y el avance social deseado para el país, ya que ambos aspectos se ven limitados por el estado en que se encuentra la ES (Senthilkumar & Arulraj, 2011, citado en Barrientos-Oradini & Araya-Castillo, 2018).

A partir de esto, se han establecido las políticas de acción afirmativa [PAA] como una estrategia para enfrentar los problemas de exclusión en ES (Varas, 2005). Una de estas intervenciones corresponde a mecanismos alternativos de acceso a la universidad, como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, dirigido por el Ministerio de Educación (Slachevsky & Moreau, 2022) o el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa [SIPEE], de la Universidad de Chile (Gallardo, 2021).

El uso de estos programas, de acuerdo con varios autores (Díaz-Romero, 2006; Varas, 2005; Villalobos et al., 2017), se justifica en que las PPA “permitirían superar los límites de las políticas focalizadas en la reducción de la pobreza, mediante el empoderamiento de grupos excluidos y la ampliación de las visiones sobre el mérito, fortaleciendo así la cohesión social y la democracia” (Briones-Barahona & Leyton, 2020, p. 2).

Si bien estos programas favorecen la diversidad en espacios que tradicionalmente han sido relegados a la élite, otorgándole un valor simbólico a los beneficiados, no se considera el impacto subjetivo que puede tener en ellos este proceso, a la vez que no se considera cómo afecta en el tejido social el que un gran porcentaje de la población haya podido, por primera vez, optar a la educación universitaria (Barozet, 2017).

Al igual que el resto de los estudiantes de origen vulnerable que ingresa a una universidad de élite, los estudiantes beneficiarios de PAA deben enfrentarse a un sistema educativo construido en torno al habitus propio de familias y estudiantes con altos capitales culturales (Leyton et al., 2012), colisionando con el habitus propio. De este modo, siguiendo lo planteado por Reay et al. (2009), se forma un fenómeno en el cual estos sujetos llegan a sentirse como “peces fuera del agua”, al interactuar con un campo que es producto de un habitus ajeno. Esto genera una experiencia particular, donde se conjugan procesos de cambio y transformación, además de “inquietud, ambivalencia, inseguridad e incertidumbre” (p. 1105).

Los estudiantes provenientes de familias de bajos recursos en ES, que mayoritariamente corresponden a la primera generación en su familia en poder acceder a este tipo de institución (Canales & De los Ríos, 2009), enfrentan diversos obstáculos, como dificultades para cumplir las exigencias académicas (Canales & De los Ríos, 2009; Leyton et al., 2012) y la

percepción de desigualdad o desventaja en relación a sus pares, por tener comparativamente una formación secundaria insuficiente (Leyton et al., 2012; Reay et al., 2009).

A su vez, el verse a sí mismos como distintos al resto de jóvenes que asisten a instituciones de ES, se enfrentan a dificultades de integración social (Canales & De los Ríos, 2009; Gallardo & Moretti, 2021; Leyton et al., 2012; Reay et al., 2009). A esto se suman las dificultades económicas, al provenir de hogares con bajos recursos (Canales & De los Ríos, 2009).

Los beneficiarios de PAA también deben experimentar otras formas de vinculación con la universidad. Al igual que sus compañeros, deben atravesar un sistema de admisión universitario, cuya legitimidad se basa en reconocer y recompensar el mérito (Sen, 2000). No obstante, al haber utilizado mecanismos de ingreso clasificados como “alternativos”, tienen experiencias universitarias diferenciadas, pasando a formar parte de un grupo particular de estudiantes que ve vinculada su identidad con el programa de acceso (Gallardo & Moretti, 2021). Un ejemplo de esto es recibir una etiqueta diferenciadora que los identifique como beneficiarios del programa de acceso correspondiente.

El haberse convertido en un alumno “distinto” luego de haber ingresado extraordinariamente a causa de su “mérito”, deposita sobre ellos la presión de justificar su admisión desde el plano académico, llevándolos a intentar demostrar que poseen los talentos que los hicieron merecedores de la oportunidad que les otorga la PAA. Esta es otra forma en la que ven tensionada su identidad, pues deben construir una que incluya los motivos por los que son merecedores de ser parte de una universidad con un significativo nivel de selectividad. (Gallardo & Moretti, 2021).

A partir de esto, se vuelve necesario entender cómo las PAA han afectado a sus beneficiarios a nivel identitario y, entendiendo que faltan investigaciones y reflexiones críticas al respecto (Gallardo, 2021), este trabajo busca estudiar las narrativas identitarias de los estudiantes que ingresan por esta vía y hacen uso de sus mecanismos. El foco será el programa SIPEE, ofrecido por la Universidad de Chile, que es una universidad de élite (Brunner, 2012). Así, para esta investigación se busca conocer las narrativas identitarias de estudiantes con ingreso SIPEE de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile [FACSO].

A continuación, se expone sobre el concepto de habitus para orientar el punto de vista desde el cual se analizará la identidad de los estudiantes. También se ahondará en los mecanismos de selección, los cuales serán relevantes para entender los fundamentos tanto de las universidades de élite como las PAA en ES, con un enfoque particular en el programa SIPEE.

## 2. HABITUS E IDENTIDAD

Habitus es un concepto desarrollado por Bourdieu (2007), y que corresponde a la inscripción de las estructuras sociales en la subjetividad de los agentes sociales. Esto ocurriría a lo largo de la vida de las personas, existiendo el habitus primario y secundario, correspondiendo el primero a las experiencias iniciales que se presentan en la vida y, el segundo, a los aprendizajes que se incorporan en los cuerpos hasta formar patrones de conducta, de percepción y de juicio en el curso de la socialización. De esta forma, se entiende que las primeras experiencias condicionan y/o estructuran las experiencias

siguientes. En ese sentido, y siguiendo con los planteamientos de Bourdieu, las estructuras sociales corresponden al conjunto de campos, es decir, aquellos espacios sociales de acción e influencia en el que van a concurrir las relaciones sociales.

Por otro lado, la identidad se entiende como una producción que no es meramente individual, sino que se va construyendo en la interacción con el entorno por medio de procesos de socialización (Díaz, 2013). Esto ocurre por medio de las historias, en tanto el sujeto se mueve en un mundo que está formado narrativamente (Brunner, 1990). Estas historias y narrativas darán coherencia a las vidas e identidades que las personas elaboran, a la vez que se constituirán por medio de formas de organización social contingentes (Shotter, 2001). Siguiendo esta noción, es que en los últimos años se ha desarrollado con mayor fuerza el análisis narrativo, a la vez que se ha empezado a utilizar el concepto de identidad narrativa (Capella, 2013). Para efecto de este trabajo, se entenderán las identidades como narrativas o historias que las personas se cuentan a sí mismos y a otros acerca de quiénes son (Riessman, 2008).

### 3. MECANISMOS DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA

Los últimos años han significado una época de transformación para las vías de ingreso tradicional a las universidades en Chile. Un panorama gobernado hasta 2020 por la Prueba de Selección Universitaria (González & Dupriez, 2017), luego reemplazada por la Prueba de Transición Universitaria hasta 2022, momento en que entró en vigencia la Prueba de Acceso a la Educación Superior [PAES] (Muñoz & Bruna, 2024). La introducción de la PAES, tuvo como finalidad solucionar los problemas asociados a las diferencias educativas de los estudiantes, que generaban desigualdad de oportunidades a la hora de rendir las pruebas de ingreso (Osses et al., 2022). A este respecto, se había documentado cómo el 75,9% de los egresados de colegios particulares pagados que rendían la PSU ingresaban a universidades con sistemas de admisión altamente selectivos; mientras que tan solo el 35% de los jóvenes formados en establecimientos municipales<sup>1</sup> pudieron hacer lo mismo (Said & Cabrera, 2020).

Universidades privadas con baja selectividad tienen una escasa regulación estatal, además de presentar menor prestigio en términos sociales y académicos en contraste con las universidades de alta selectividad (Vásquez, 2017). De este último tipo son las universidades de élite, que se caracterizan, no solo por tener vías de ingreso estrictas en comparación con la competencia, sino también por tener sobrerrepresentación de jóvenes de clase alta en su alumnado (Villalobos et al., 2020) y por asegurar a sus futuros profesionales la obtención de trabajos de elevada recompensa económica en puestos de poder (Zimmerman, 2019).

---

<sup>1</sup> En Chile, las escuelas se clasifican en cuatro tipos, de acuerdo a su dependencia administrativa: (1) colegios municipales, financiados por el Estado y los municipios, los cuales se encargan de administrar estas instituciones, que cuentan mayormente con alumnos provenientes de familias de clase popular, (2) colegios particulares subvencionados, financiados por subvenciones estatales a la vez que por los apoderados de sus estudiantes, siendo administrados por agentes privados o sostenedores, (3) colegios particulares pagados, instituciones educativas predilectas de la élite chilena, financiadas por las propias familias de sus matriculados, y (4) colegios de corporaciones de administración delegada, administrados por organizaciones sin fines de lucro a quienes el Estado provee con una subvención (Donoso-Bravo, 2021).

#### 4. POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA Y SIPEE

Las PAA son mecanismos que buscan reducir las injusticias presentes en diversos ámbitos (laboral, educacional, etc.) -como lo es la exclusión social-, por medio de discriminación positiva. Esto implica entregar tratamiento preferencial a grupos sociales que se encuentran desaventajados, para disminuir las inequidades que los perjudican (Villalobos et al., 2017).

En universidades, estas políticas se materializan en programas de admisión especial, que captan a jóvenes excluidos por las imperfectas vías regulares de ingreso, brindándoles la oportunidad de verse valorados por sus propios logros (Gallardo, 2021). Este tipo de programas realiza acciones tanto para facilitar el acceso de los estudiantes a la universidad, generando cupos de admisión alternativos, como para favorecer la retención de estos una vez que acceden a la institución, a través de programas de acompañamiento (Rojas et al., 2021).

El caso de SIPEE es particular, ya que se presenta formalmente como un programa de admisión alternativa que brinda la oportunidad de matricularse en la universidad a jóvenes graduados de escuelas municipales, pertenecientes a un estrato socioeconómico vulnerable, que no alcanzaron el puntaje en la PAES para ser seleccionados en la carrera de su elección (Goldsack, 2021). En algunos casos, implica una intervención adicional por parte de la institución para facilitar la transición entre el colegio y el contexto de ES, lo que mejora sus porcentajes de retención (Navarro, 2020), pero esta práctica no es constante ni forma parte de las funciones específicas del programa (SIPEE, 2024).

#### 5. METODOLOGÍA

##### 5.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La metodología utilizada es del tipo cualitativa, en tanto permite encontrar los significados en las acciones humanas a partir del descubrimiento. El diseño de investigación es descriptivo, ya que busca describir el fenómeno a estudiar, y transversal, pues este aspecto a investigar se sitúa en un momento dado del desarrollo de los sujetos (Latorre et al., 2003).

##### 5.2. PARTICIPANTES

El proceso de selección y reclutamiento de participantes se realizó mediante muestreo por conveniencia y bola nieve (Hernández & Carpio, 2019), considerando los siguientes criterios de inclusión: (1) encontrarse cursando una carrera de FACSO en la actualidad, (2) haber ingresado a la universidad por medio de la vía de ingreso alternativa SIPEE, (3) haberse matriculado en la universidad en 2020 o después.

##### 5.3. PROCEDIMIENTO

Para el reclutamiento de los entrevistados se difundió la invitación a participar de la investigación a través del centro de estudiantes de la facultad y los delegados de generación de cada carrera. Posteriormente, se le consultó a cada entrevistado si conocía a otros estudiantes con las características para ser potenciales participantes de la investigación.

Se entrevistó a un total de nueve estudiantes de FACSO, habiendo todos ingresado a la misma por medio de la vía de ingreso especial SIPEE. En ese grupo se incluyó a dos universitarios que se encontraban cursando el primer año de sus respectivas carreras, tres que estaban en segundo año, uno en tercero y tres en cuarto. A su vez, cuatro de los sujetos declararon pertenecer a la primera generación de su familia en ingresar a la educación superior universitaria.

*Tabla 1. Caracterización de la muestra*

<i>N° de entrevistado</i>	<i>Carrera</i>	<i>Año de ingreso a la carrera</i>	<i>Primera generación</i>
1	Psicología	2020	Sí
2	Psicología	2020	Sí
3	Psicología	2020	No
4	Psicología	2023	No
5	Sociología	2022	No
6	Antropología	2022	No
7	Sociología	2023	Sí
8	Psicología	2022	Sí
9	Psicología	2021	No

*Fuente:* elaboración propia.

#### 5.4. TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE DATOS

La información se levantó por medio de entrevistas semiestructuradas, realizadas de manera presencial. En ellas se procuró ahondar en las narraciones respecto a su vida universitaria. Las entrevistas fueron grabadas en formato audio y posteriormente transcritas para su análisis.

#### 5.5. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el tratamiento de la información se realizó análisis narrativo, correspondiendo a un análisis temático, siguiendo la clasificación de Riessman (2008). Esto quiere decir que el proceso de interpretación se focalizó en el contenido de las narrativas (Bernasconi, 2011; Riessman, 2008). Para este propósito se examinó el significado de cada relato individualmente, con el fin de “preservar la secuencia narrativa completa y las referencias temporales y espaciales” (Bernasconi, 2011, p. 22) de los mismos, siendo así posible generar categorías analógicas o códigos. Posteriormente, las categorías se integraron buscando narrativas particulares que dieran cuenta de patrones generales en las entrevistas (Riessman, 2008). El resultado obtenido fue un acoplamiento de los fragmentos, las interpretaciones de las investigadoras y los antecedentes teóricos.

## 5.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Se utilizó consentimiento informado, el que fue firmado por todos los participantes, asegurando el anonimato y confidencialidad de la información.

## 6. RESULTADOS

Se encontraron cinco categorías temáticas: (1) SIPEE como una oportunidad, (2) dificultades de los estudiantes, (3) factores que explican las dificultades en el campo, (4) adaptación al campo, y (5) una nueva forma de subjetividad. Estas se desarrollan a continuación:

### 6.1. SIPEE COMO UNA OPORTUNIDAD

Al relatar su transición a los contextos universitarios, los sujetos resaltaron la importancia de encontrarse entre los beneficiarios de la vía de ingreso SIPEE. Esto debido a ser considerados para una matrícula a la que pocos acceden, siendo recompensados al poder estudiar en la universidad deseada o haber cruzado la barrera que los distanciaba de la educación terciaria. El recibir la noticia de haber sido seleccionados les brinda alivio, ya sea porque otras opciones para estudiar en ES no eran de su preferencia o bien porque no las tenían. En cualquier caso, la noticia es bien recibida por ellos y su círculo cercano, adquiriendo especial significado, pues la institución a la que accedieron tiene una alta valoración social.

(En mi familia) se lo tomaron muy bien, a tal punto que... no sé, incluso dijeron que 'La Universidad de Chile, qué prestigio. Felicidades.' Y en parte eso me motiva y, a la vez, me motiva no más, me motiva, totalmente (Entrevistado 4).

El ingreso a través del SIPEE se presenta como una oportunidad "única", adquiriendo valor por su acceso limitado, lo que luego se convierte en un impulsor para obtener el título universitario. Esta percepción de oportunidad "única" se hace más preponderante, sobre todo, cuando surgen dificultades durante el transcurso de la carrera, convirtiéndose en una motivación para sobrellevarlas y salir adelante.

### 6.2. DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES

Las dificultades que enfrentan los estudiantes son variadas y se encuentran presentes de manera transversal entre ellos. Un elemento constante a lo largo de la trayectoria universitaria de la mayoría de los entrevistados son las dificultades académicas, como no poder adecuarse al formato de las clases, obtener calificaciones inferiores a las esperadas, y no desarrollar hábitos de estudio adecuados para el contexto universitario.

estoy intentando como tomar el ritmo, porque igual como que es distinto al liceo po. Antes uno igual podía dejar como las cosas para última ahora y en cambio no po', igual en (la carrera) yo creo que en todas las carreras de historia y humanidades se lee harto, entonces eso me ha costado, como... como hacerme hábitos de estudio y esas cosas (Entrevistado 7).

Otras complicaciones que permean las narrativas de los estudiantes están vinculadas con el proceso de socialización. Se evidencia un sentimiento de fracaso en ciertos entrevistados respecto a la formación de relaciones de amistad en el contexto universitario. Esto afecta el ámbito académico del sujeto, ya que el proceso educativo requiere de contactos para desenvolverse de manera óptima. Los casos cuyas clases de primer año fueron de índole virtual, vieron afectados sus procesos de socialización debido a sus condiciones materiales, que limitaban sus posibilidades de interacción con sus compañeros. Eventualidades como las dificultades técnicas (no tener dispositivo con cámara o micrófono) se convirtieron en un obstáculo para participar en instancias clave en el proceso de esparcimiento, como las videollamadas realizadas para este fin. En algunos casos, estos inconvenientes se interpusieron entre los entrevistados y sus intenciones de integración a grupos de amistad, mermando sus posibilidades de formar lazos, manifestando períodos en los que experimentaron soledad o aislamiento.

el año pasado igual como que me afectó caleta. Ahora como que... pucha tengo asimilado como que, pucha, tengo que ir a la U igual, pero de hecho estuve no viniendo porque... eh... sí me sentía solo en ese sentido. O sea, lo sigo sintiendo, pero en ese momento como que me afectaba mucho... porque... no pude generar como los lazos o vínculos con los demás. Como que lo intentaba, como que me acercaba, era como el saludo, la buena onda porque nos hablábamos de antes, pero hasta ahí llegaba (Entrevistado 3).

Las dificultades derivadas de las limitaciones materiales de los sujetos se suman a las circunstancias que impactan sus experiencias de aprendizaje universitario. Dado que la mayoría de los entrevistados tuvo clases virtuales durante la pandemia, otra vivencia común fue la carencia de condiciones adecuadas, como la falta de un espacio propicio para el aprendizaje remoto y las limitaciones tecnológicas.

Y además el internet fallaba mucho, a veces se... se iba la cuestión de Zoom, estaba como 15 minutos esperando y después cuando ya volvía se ponían a hablar de otro tema, se me perdían los apuntes. O lo otro, los primeros días de clases me acuerdo que mi computador... ese computador que tenía estaba muy viejo y no tenía micrófono, entonces cuando hacían esas cosas 'Ya, preséntense', yo tenía que escribir por el chat 'No tengo micrófono', era... era muy incómodo (Entrevistado 9).

Los estudiantes también expresaron enfrentar obstáculos financieros. Algunos casos implican una precariedad considerable, como no contar con una vivienda estable para residir mientras cursaban sus estudios, mientras que, en otros, los procesos de solicitud de becas, de las cuales urgen ser beneficiarios, son origen de estrés y desagrado. La falta de recursos económicos para afrontar la experiencia universitaria es un elemento que se presenta en los relatos de distintas formas.

Otros individuos se sumergen en el ámbito laboral durante su etapa universitaria o, en ocasiones, incluso durante la escuela. Ya sea por un deseo de independencia de su entorno familiar o por la necesidad apremiante de generar ingresos propios debido a la escasez de recursos básicos. Esta situación incide notablemente en su vida académica, viéndose confrontados con las dificultades derivadas de la necesidad de equilibrar las demandas universitarias y las responsabilidades laborales.

Esta necesidad de valerse por sí mismos se acentúa en los estudiantes provenientes de regiones distintas a la Metropolitana, porque deben trasladarse a la ciudad y vivir por su cuenta, en la mayoría de los casos, por primera vez. A su vez, se suma el hecho de adaptarse al contexto urbano y a conocer nuevos espacios que les son desconocidos y en los que deben movilizarse, como lo es el campus universitario: “Al principio fue difícil como el adaptarme aquí, como... eh... al final me sentía como inmerso, como solo en el mundo universitario. O sea, hasta ahora a veces me pasa po’, como que... ni siquiera conozco. O sea, como que a veces como ‘¿Dónde está?’” (Entrevistado 3).

### 6.3. FACTORES QUE EXPLICAN LAS DIFICULTADES EN EL CAMPO

Tal como el lugar de pertenencia de los estudiantes se relaciona con el tipo de desafíos que enfrentan al ingresar a la universidad, aparecen otros factores comunes que ofrecen explicaciones a las dificultades ya mencionadas. En ese sentido, las diferencias en formación escolar existentes y percibidas por los entrevistados en comparación con sus compañeros en el aula, se establecen como causas de las dificultades académicas que enfrentan.

Algunos participantes plantean que al entrar en la universidad carecían de la “buena base” educacional del resto del estudiantado, aspecto considerado como requisito tácito para enfrentarse exitosamente a las exigencias académicas de la universidad de élite. En este sentido, se destaca que la diferencia se hace, en parte, ya que los estudiantes que ingresaron vía SIPEE, provienen de colegios públicos. El ser conscientes de esta desigualdad alimenta inseguridades respecto a las propias capacidades para cumplir con los desafíos de la carrera, sobre todo durante los primeros años, tal como lo manifestaron varios entrevistados.

Entonces era como que muy... difíciles bajo ese contexto entrar a la universidad y, por, sobre todo, a la Universidad de Chile, porque mi colegio era técnico, entonces, y también era como técnico mezclado con científico-humanista, pero en realidad lo que te enseñaban era súper básico. (...) O sea, al principio el miedo, porque no sabí con qué te vai a enfrentar. Igual yo siento que veí quizá al resto como un poco más superior, por, no sé eh... los conocimientos que pueden tener a diferencia de ti. Porque igual uno está en las clases y la compañera decía, no sé, nunca se me olvidó que dijo una vez ‘Ah, le voy a preguntar a mi mamá que estudia algo así como con neurociencia, neurocientífico o algo no sé qué’ y puta tú, tú, yo entré en... ¿En pandemia? Y mirai pal lado y decí ¿Y yo a quién tengo así, pa preguntarle algo así? ¿Cachai? Mi mamá llegó hasta segundo básico, mi papá que no tiene mucha incidencia en mi vida, pero... llegó hasta séptimo básico. Mis dos hermanos mayores llegaron a octavo... o sea, cuarto medio. Y como que de ahí nada más po, entonces erí como que tú contra un mundo totalmente distinto (Entrevistado 2).

En este relato se evidencia cómo las disimilitudes con los coetáneos matriculados por vía de ingreso regular no se reducen solamente a su formación escolar, sino que también abarca el nivel educativo de padres o familiares cercanos. Esto no afecta a aquellos entrevistados cuyos padres o hermanos mayores cuentan con educación universitaria. A estas diferencias se suman otras culturales de carácter más general, por ejemplo, costumbres, pensamientos políticos, normas de comportamiento, formas de hablar, etc., que impactan de manera más significativa en los primeros meses de su estancia en la

institución y frente a las cuales los estudiantes pueden responder con inseguridad, miedo o incluso rabia.

De esta forma, es posible notar cómo los participantes se enfrentan a la situación de verse situados en un campo formado a partir de un habitus ajeno al propio.

#### 6.4. ADAPTACIÓN AL CAMPO

Motivados por la gran oportunidad que les otorga SIPEE para estudiar en una universidad de prestigio, estos estudiantes incurrir en variadas conductas para adaptarse al nuevo entorno, con especial foco en rendir académicamente. De esta forma, se plantea la noción de que el nivel de esfuerzo que deben destinar a sus estudios es mayor que el de los estudiantes de ingreso regular. Por ello, afirman que deben dedicar más tiempo que el resto a las tareas de su carrera, bajo la premisa de que así pueden compensar sus falencias educativas.

Como yo tenía un capital cultural más bajo, yo siempre dije ‘pucha, no importa’, siempre vi el vaso medio lleno que medio vacío. Si... o sea, si tengo un capital cultural más bajo, me tendré que sentar... si mi compañero se sienta una hora a estudiar, me sentaré yo dos, dos horas y media (...). Y me quemaba las pestañas (Entrevistado 2).

En su empeño por dedicarle más tiempo a los estudios universitarios, los entrevistados relegan otras actividades no relacionadas con su trayectoria académica, priorizando sus responsabilidades educativas.

Una de las actividades que a menudo se descuida es el tiempo dedicado a las relaciones interpersonales, especialmente con la familia. Esta situación es evidente en el caso de los estudiantes que no residen en la capital, especialmente aquellos que viajan para visitar a sus familias los fines de semana o en períodos festivos. Viéndose obligados en ocasiones a renunciar a estas oportunidades debido a la elevada demanda de atención por parte de la universidad.

Es por optimizar tiempo más bien, porque igual me demoraba aproximadamente cuatro horas de Santiago a mi casa, entonces en esas cuatro horas uno igual puede avanzar harto... estudiar o hacer cualquier cosa referente a la U. Entonces... cuando me siento muy em... con muchas cosas, no viajo (Entrevistado 8).

Los entrevistados sacrifican también actividades recreativas, como los pasatiempos. Además, no solo postergan actividades de esparcimiento, sino también aquellas que buscan satisfacer necesidades personales o favorecer el crecimiento académico, como participar en ayudantías o trabajar. Por un lado, el desempeñar el rol de ayudante de cátedra, implica tanto sentimientos de inseguridad respecto de ser un aporte en ese rol como de sentirse abrumado por la demanda que implica. Por otro, el trabajo remunerado conlleva distribuir el tiempo entre los estudios y el empleo, lo que restringe los márgenes de descanso, afectando la salud mental. Si se opta por renunciar, entonces se sacrifican los gastos personales, lo que representa una complicación mayor para aquellos jóvenes cuyos núcleos familiares no están situados en la región metropolitana.

de lunes a viernes te preocupas de la U, pero ese de lunes a viernes igual a veces estás cansado como pa' llegarte a leer un texto que, si no trabajaras te lo podrías leer el sábado ¿cachai? O, si no trabajaras te lo leí cuando querí po. Pero no... no era algo que estuviera disponible trabajando (...). Cuando estabas haciendo algo extraordinario, como, no sé, hacer algo para ti, sentías culpa de como '¿debería estar aprovechando este tiempo que después no voy a tener para hacer algo de la U?' (Entrevistado 1).

Un método para afrontar los desafíos inherentes al nuevo entorno académico consiste en solicitar asistencia a terceros. De esta manera, recurren a sus pares, estudiantes de cursos superiores o de la misma cohorte, buscando orientación, asesoramiento o información. Además, varios de ellos buscan apoyo psicológico para abordar las dificultades internas derivadas de los desafíos universitarios, a través de consultas a profesionales particulares, con los que ya estaban en tratamiento, o mediante atención específica para hacer frente a las exigencias de la ES. Adicionalmente, algunos optan por buscar soluciones a través de familiares con experiencia en la educación terciaria, una estrategia mencionada únicamente por aquellos estudiantes que cuentan con parientes que habían ingresado a la universidad.

mi hermano (...) es bien como cuadrado en ese sentido, entonces intentaba como verlo a él, como ver, así como ¿qué hacía él? Qué, qué tenía que hacer o cosas así (...). Eh, no sé, ahora empecé a ocupar el calendario Google, recién ahora, eh... entonces es eso, como que ahora me estoy intentando ordenar por mí mismo y viendo, así como las técnicas que usaban los demás y cosas así (Entrevistado 5).

Llama la atención que, aunque los estudiantes reconocen la existencia de servicios de apoyo proporcionados por la universidad, tales como el Centro IDEA (programa que ofrece tutorías a estudiantes que atraviesan complicaciones académicas), ninguno de ellos recurrió a estos recursos. Esto se debe a que consideraban que el tiempo necesario para participar en estas instancias no justificaba los beneficios percibidos.

#### 6.5. UNA NUEVA FORMA DE SUBJETIVIDAD

En las narraciones elaboradas por los entrevistados fue posible apreciar cómo construían nuevas subjetividades a partir de la experiencia vivida en su paso por la institución. Entre los sujetos de generaciones inferiores ya se percibía una tensión entre sus propios modos de ser, su habitus, y lo que se esperaba de ellos desde la universidad, el campo. Por otro lado, entre los estudiantes con más experiencia en el mundo académico se percibía una identidad más consolidada, una noción de sí mismos que habían construido a partir de esa misma interacción tensionada con el entorno.

Fue un punto común en las historias narradas el nombrarse a sí mismos como "distintos" al resto de sus compañeros, dejando entrever una noción de estudiante de la Universidad de Chile que, si bien no abarcaba de manera absoluta a todos los estudiantes que interactuaban con ellos, sí marcaban un estándar del cual diferían. Así, van apareciendo cualidades que los distancian de ese "otro".

Mi grupo (del colegio) que todavía son mis amigos, todavía me junto con ellos, son muchísimo más cercanos a mí. Em... yo creo que me entienden más que los amigos

que tengo acá, igual. Siento que tenemos como, así como el mismo tipo de humor, cosas así, porque igual acá a veces no puedo decir cosas por miedo a que... me... ¿me funen? cosas así. Y con ellos es como super... es como, digo algo y no se lo van a tomar en serio (Entrevistado 6).

Yo pertenezco a... Renca, en un liceo público. Yo, en ese sentido, yo estaba más acostumbrado a... conocer gente... puta, no sé cómo decirlo, a ¿flaites? En ese sentido, estoy más acostumbrado a eso. Y ver como que no hay acá y es como otro ambiente, me resulta nuevo (Entrevistado 4).

Esta diferencia también refleja un discurso en el cual los participantes se definen a sí mismos en términos de carencia en relación con sus pares universitarios, de sentirse “en menos”.

creo que quizá siempre voy a tener ese sentimiento como de... ¿cómo podría decirlo...? Como de que algo falta ¿quizá? Como... algo que no tuve, como... como esta base académica como en el colegio... y que hasta el día de hoy a veces me veo enfrentada con esas cosas (...), claramente ahora me siento más capaz que antes, porque igual es cosa de tiempo y experiencias, (...) pero claro siempre va a estar como esa inseguridad de como cosas que yo no sé o cosas que tengo que seguir yo buscando (Entrevistado 1).

Por último, pese a sentirse en ocasiones más cercanos a individuos con trayectorias vitales similares, como antiguos compañeros de colegio, también establecen diferencias con ellos en términos académicos, de esfuerzo y/o compromiso con los estudios.

Por algo fuimos dos no más que entramos a la universidad de Chile y una de esa fui yo po. (...) Yo me desesperaba estudiando y me dormía estudiando. (...) Porque por... para entrar por SIPEE igual no es como que ya, el tonto, no es que el tonto entre al SIPEE. El tonto no entra el SIPEE, entra el mejor de su generación. Entonces también tenía que tener un status ahí (Entrevistado 2).

ahora si lo relaciono con el liceo, me acuerdo que, pucha, siempre tenía problemas con mis amigas, porque a muchas no les gustaba trabajar; entonces, a mí me gusta entregar las cosas a tiempo y sacarme buenas notas. (...) Entonces como que tuve que empezar a elegir otros grupos de trabajo, en los cuales ellas se sintieron mal, porque las dejé (Entrevistado 7).

Así, podemos observar cómo los sujetos van ajustando su habitus al integrar las experiencias del campo que los enfrenta con desafíos. Comienzan a definirse en función de la diferencia: por un lado, se perciben como ‘otros’ y ‘en falta’ en el contexto de universidad de élite, y por otro, se ven a sí mismos como ‘esforzados’ en comparación con sus pares de colegio.

En resumen, al analizar las narrativas de los entrevistados, se evidencia que su ingreso a la universidad de élite está altamente valorado por el prestigio y exclusividad propios de este tipo de oportunidad. Al verse inmersos en este nuevo contexto, se encuentran con variadas dificultades que se relacionan con sus trayectorias vitales disidentes. Dichas dificultades son de carácter académico, económico, de socialización y de habituación al entorno, ya sea urbano o universitario.

Para lidiar con estos nuevos desafíos, y así aprovechar la oportunidad única que se les presenta de titularse en una universidad de prestigio, ellos inician distintas acciones para poder adaptarse al nuevo contexto; específicamente para alcanzar el éxito académico. Esto se traduce en un incremento del esfuerzo destinado a los estudios, y el aplazamiento o abandono de actividades que no están directamente implicadas en la obtención del título universitario, como lo son los pasatiempos, el tiempo con la familia, los trabajos remunerados, entre otras.

Además, los estudiantes buscan apoyo en otras personas o instancias institucionales para superar sus dificultades. Recurren a profesionales de la salud mental, piden ayuda a compañeros de universidad y, en el caso de los estudiantes con parientes con experiencia en ES, acuden a sus propios familiares.

Finalmente, luego de ver tensionados sus hábitos, encuentran una nueva forma de definirse a sí mismos en relación a su experiencia vivida. Se refieren a sí mismos como distintos a los “otros”, tanto sus compañeros de universidad con trayectorias vitales ajenas y mayor adaptación al campo, como sus antiguos coetáneos con quienes estudiaron en colegios municipales y que “quedaron atrás” en las oportunidades educativas. También apuntan a ser “carentes” de lo que puede adquirir la forma de algo indefinido o preciso (como el capital cultural), una marca de la sensación de insuficiencia que los acompañó en sus años en ES.

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo el objetivo de comprender las narrativas identitarias de estudiantes de ES que ingresaron a la universidad mediante una vía alternativa basada en su nivel socioeconómico. Fue posible desprender una historia unificadora que marca su proceso de integración a la institución. Existe una tensión que interpela a estos sujetos a nivel identitario; específicamente, una disonancia entre el hábito propio y el campo elaborado en torno a un hábito ajeno, situación que a los entrevistados vivencian como diversas dificultades que los reciben en este contexto.

La presencia de desafíos en el ámbito académico, como obstáculo que se debe superar, constituye un elemento documentado en investigaciones que incluyen, tanto a estudiantes de clase trabajadora en universidades de élite (Leyton et al., 2012; Reay et al., 2009), como a aquellos que accedieron a ES por medio de PAA (Gallardo & Moretti, 2021). A este respecto, hay que señalar que ninguno de los sujetos recibió acompañamiento en este ámbito de parte de la universidad por ser beneficiarios de SIPEE, siendo un mecanismo de apoyo que anunciaba estar en funcionamiento a principios de 2020, pero que no llegó a brindarse debido a la pandemia del COVID-19 y que, según los entrevistados, no había sido retomado al momento de esta investigación. Así, no fue posible observar el efecto positivo de esta práctica para facilitar el ajuste a las demandas académicas, evidenciado por Leyton et al. (2012) con estudiantes en situaciones similares.

Las variadas dificultades que abarcan el área de socialización, presentes en las entrevistas, replican los resultados obtenidos por distintos autores (Canales & De los Ríos, 2009; Leyton et al., 2012; Reay et al., 2009). Los entrevistados se sentían diferentes al resto de sus compañeros, debido a una formación previa precarizada y/o menor capital cultural percibidos, fenómeno evidenciado en estudiantes de bajos recursos en universidades de élite (Leyton et al., 2012; Reay, 2009).

Estas complicaciones no se vieron aliviadas por intervenciones del programa de admisión alternativa que, según Leyton et al. (2012), podrían haber sido efectivas para abordar este problema. A su vez, en el contexto específico de esta investigación, la virtualidad impuesta por la pandemia agravó estas complicaciones, al limitar y restringir significativamente las posibilidades de interacción social entre los compañeros.

Asimismo, existe evidencia de que esta impresión de compartir aula con un “otro”, y los prejuicios que lleva asociados, tienen el potencial de disiparse con instancias de socialización entre pares de universidad. No obstante, es posible que estas interacciones den lugar a un contacto intergrupalo negativo. Este fenómeno intensifica juicios negativos de un grupo hacia el otro. Patrón que tiende a observarse, nuevamente, en contextos universitarios elitistas (Gallardo & Moretti, 2021).

Los estudiantes entrevistados percibieron desigualdad en relación con sus compañeros de ingreso regular, de manera constante a lo largo de todas las generaciones estudiadas, sin que disminuyera este sentimiento a partir del segundo año. Lo anterior, discrepa de los hallazgos de Leyton et al. (2012), que registraron que dicha desigualdad era experimentada con mayor intensidad por los estudiantes de primer año.

Si bien los estudiantes recibían ayudas económicas diversas desde el aparato administrativo, emergieron narraciones en las que los problemas económicos se volvían fuente de desasosiego y estorbaban su trayectoria académica, algo de lo que dieron cuenta Canales y De los Ríos (2009) en su estudio de estudiantes vulnerables en universidades chilenas. Al igual que los sujetos de esta investigación, los estudiantes de ingreso SIPEE también iniciaron o continuaron realizando actividades laborales para solventar los problemas en este ámbito.

Los entrevistados vivenciaron una discordancia entre el habitus, que existe en la dimensión subjetiva de los estudiantes, y el campo, es decir, la realidad social objetiva que representa la Universidad de Chile. Lo que coincide con los planteamientos de Reay et al. (2009), en la medida que se evidencia el fenómeno de “peces fuera del agua”. Así, cobran sentido los procesos de adaptación y cambio, así como las manifestaciones emocionales de inseguridad, registrados en este estudio, como efectos de esta disonancia.

La intensificación de las prácticas de estudio en que incurren los sujetos, ya registrada por otros autores (Gallardo & Moretti, 2021; Leyton et al., 2012; Reay et al., 2009), indica una inclinación a aceptar el discurso meritocrático que promueve la narrativa de acceso a la universidad. Buscan ser merecedores de la oportunidad única de ser seleccionados, bajo el supuesto de que aún no se perciben como meritorios pese a su ingreso a través del programa (Gallardo & Moretti, 2021).

En su esfuerzo por compensar el desnivel formativo que perciben respecto a sus compañeros más alineados con el campo, recurren a sus atributos personales, como motivación, esfuerzo, perseverancia, independencia y trabajo duro, para obtener el éxito académico. Como han señalado otros autores (Muñoz et al., 2018), esto conlleva una disminución del bienestar de los estudiantes, en tanto descuidan actividades de autocuidado. En esta investigación, esto se observa en la reducción de horas de sueño y la restricción de espacios de esparcimiento y recreación, y además de otras actividades relegadas, como la participación en ayudantías: una experiencia académica que se omite por no estar directamente relacionada con la prioridad del estudiante, que es la obtención del título universitario, lo que puede tener el efecto de limitar sus posibilidades de desarrollo académico.

En los estudios revisados, sin embargo, no se destaca el protagonismo que adquiere la colaboración de los estudiantes con distintos actores externos, más allá de las intervenciones provenientes de la institución y el mecanismo de PAA que permitió su matrícula. En este estudio, estos “pedidos de ayuda”, que podían ser a compañeros de trabajo o parientes familiares directos, fueron claves en diversas narrativas, donde tomaron el rol de principales facilitadores para que los sujetos pudieran responder a las exigencias de la realidad académica. En este contexto, los procesos de socialización dentro de la carrera y la calidad del soporte de la familia adquieren aún más importancia en la trayectoria de estos jóvenes.

Reay et al. (2009), mostraron como estudiantes de clase trabajadora en una universidad de élite, comenzaban a cuestionar el campo en el que sus habitus se mantenían tensionados, después de los primeros años en la institución. La adecuación al campo, afirman, puede ocurrir “trabajando extremadamente duro, pero también (...) reevaluando el campo” (p. 1113). Así, si bien en un inicio podían dirigir todos sus esfuerzos en asimilarse al contexto que no los recibe con desenvoltura, una mirada crítica del mismo les otorga mayor poder, en tanto les permite desafiar el statu quo, dejar de sentirse fuera de lugar y, en consecuencia, dejar atrás la incomodidad, la incertidumbre y el impulso de transformación (Reay et al., 2009). No obstante, los estudiantes entrevistados perseveraban en sus esfuerzos por adecuarse a los patrones culturales que rigen la universidad, por ello no es posible hablar de un total desapego de la autoridad que el campo posee sobre ellos.

Entre los entrevistados no aparecieron miradas críticas sobre la cultura de la institución de ES. En cambio, el sentimiento de injusticia o descontento que podía emerger iba dirigido a los estudiantes que tenían mejor formación previa o mayor capital cultural, presentándose como un rencor similar al que se experimenta en una competencia desigual contra un rival que posee una ventaja percibida como injusta.

Así, del proceso de adaptación al campo emerge una subjetividad que no llega a rechazar la cultura que vuelve de su habitus una otredad, sino que continúa haciendo un esfuerzo activo por adecuarse a ella en pos del éxito académico. Al continuar definiéndose a sí mismos usando como referencia al grupo que ve aceptada y recompensada su forma de ser en la universidad de élite -quienes establecen su superioridad en base al capital cultural-, persiste su autopercepción como estudiante en “falta” o “carencia”; una figura asociada anteriormente a jóvenes beneficiarios de PAA (Juárez, 2019, citado en Gallardo y Moretti, 2021).

Por otro lado, si bien los entrevistados no demostraron un rechazo de su origen social para facilitar su adaptación al contexto nuevo, como se ha constatado anteriormente (Leyton, 2014; Gallardo y Moretti, 2021), sí se diferencian de sus compañeros de colegio, con quienes dejaron de compartir trayectoria luego de ser seleccionados por el programa SIPEE. Existe un desclasamiento ascendente, en tanto se perciben a sí mismos como más “esforzados” o “inteligentes” que aquellos que no accedieron a la ES, siendo este un fenómeno documentado por Leyton et al. (2012).

En contraste, los sujetos estudiados por Reay et al. (2009) no mostraron esta percepción, lo que los autores atribuyen a la reflexividad desarrollada tras sus primeros años en la universidad. Esta discrepancia podría explicarse por la ausencia de una perspectiva crítica sobre el campo universitario entre los participantes de este estudio. Otra posible causa podría estar relacionada con el hecho de haber accedido a la institución por una vía de admisión alternativa, a diferencia de los universitarios estadounidenses.

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentra el tamaño de la muestra, con participación una cantidad reducida de estudiantes, pertenecientes solamente a una facultad de una universidad específica. Por ello es necesario que futuras investigaciones reúnan más testimonios de jóvenes que estén atravesando los procesos de integración/inclusión registrados en este estudio, en contextos variados.

Otra limitación de la investigación radica en que los entrevistados ingresaron a la institución de ES a partir del año 2020, específicamente después de que se interrumpieron las intervenciones del programa SIPEE, diseñadas para facilitar la transición entre la educación secundaria y terciaria, debido a la pandemia. En consecuencia, no fue posible obtener información sobre el impacto que estas intervenciones pudieron tener en los entrevistados, aspecto que habría sido importante explorar, considerando la evidencia existente que sugiere un impacto positivo de estas intervenciones en estudiantes que buscan adaptarse a un contexto académico después de haber experimentado una educación escolar percibida como inferior (Gallardo et al., 2014).

Adicionalmente, es necesario que en futuras investigaciones se siga ahondando en las formas en que las instituciones de ES pueden incluir a los estudiantes con trayectorias que difieren de aquellas de los jóvenes que conforman su estudiantado histórico. Se ha indicado que un cambio imperioso en ese sentido constituye que las universidades modifiquen las prácticas institucionalizadas que llevan a estos individuos a sentirse enajenados dentro de la institución (Gallardo & Moretti, 2021). Al considerar que los resultados de este estudio muestran cómo la responsabilidad de adaptarse a un entorno distinto recae completamente sobre los estudiantes, es relevante centrarse en cómo transferir esta carga a las instituciones que los acogen, para así mejorar la inclusión en ES.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barozet, E. (2017). Serie sobre la clase media chilena (3): educación superior, la obsesión por un espejismo. *CIPER*. <https://www.ciperchile.cl/2017/05/04/serie-sobre-la-clase-media-chilena-3-educacion-superior-la-obsesion-por-un-espejismo/>
- Barozet, E., Contreras, D., Espinoza, V., Gayo, M., & Méndez, M. (2021). *Clases medias en tiempos de crisis: Vulnerabilidad persistente, desafíos para la cohesión y un nuevo pacto social en Chile*. CEPAL.
- Barrientos-Oradini, N., & Araya-Castillo, L. (2018). Educación Superior en Chile. *Revista Aletheia*, 10(1), 80-109.
- Briones-Barahona, J. y Leyton, D. (2020). Excepcionalidad meritocrática y política de acción afirmativa en la educación superior en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 28(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5262>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21-107). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Canales, A., & De Los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, (30), 50–83.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(2), 117-128. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-281>

- Comisión de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile. (2011). *Hacia una política de equidad e inclusión en la Universidad de Chile*. Informe al Consejo Universitario. Universidad de Chile.
- Díaz, C. (2013). Incidencia de los trayectos y ciclos de vida sobre la construcción de rol e identidad laboral. *Laboreal*, 9(2), 10-25.
- Donoso-Bravo, J. (2021). Experiencias y aspiraciones educacionales de estudiantes de educación secundaria de distinta clase social en Valparaíso, Chile: similares aspiraciones, desiguales condiciones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(2), 171-189.
- Espinoza, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de élite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, (74), 7-30.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135-151.
- Gallardo, G. (2021). Docencia inclusiva para estudiantes de pregrado: experiencia y desafíos de un proceso de transformación en desarrollo. En C. Márquez (Ed.), *Transformación universitaria. Retos y oportunidades* (pp. 187-194). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gallardo, G., & Moretti, R. (2021). ¿Merezco entrar aquí? Estudiantes y universidades ante los desafíos de la admisión inclusiva. En R. Moretti, & J. Contreras, *Mérito y meritocracia Paradojas y promesas incumplidas* (pp. 141-165). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Gold sack, M. (2021). *Inclusión y diversidad en el aula: experiencia de docentes de primer año de carrera de obstetricia y puericultura* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/187470>
- González, A., & Dupriez, V. (2017). Acceso a las universidades selectivas en Chile: ¿pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural? *Revista Complutense de Educación*, 28(3). 959-978. <https://doi.org/10.5209/rev/RCED.2017.v28.n3.51492>
- Hernández-Ávila, C. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- INJUV (2019). *Décima Encuesta Nacional de Juventud*. Instituto Nacional de la Juventud.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Metodología constructivista/cualitativa. Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones.
- Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Revista Calidad en la Educación*, (37), 61-97. <http://doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>
- Navarro, S. (2020). *¿Integración o Inclusión?: conociendo las percepciones de la experiencia universitaria de los estudiantes de la Universidad de Chile de ingreso por vía PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior) en su primer año de estudios en educación superior. Estudio cualitativo realizado en estudiantes de cohorte de ingreso 2017*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28523>
- Ortiz, I. (2015). Contacto entre estudiantes de distinto origen social en un escenario escolar inclusivo. En P. Freire, R. Moretti y F. Burrows (Eds.), *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos* (pp. 233-256). Ediciones Universidad Alberto Hurtado
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103-1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Said, C., & Cabrera, B. (2020). Seleccionados vía PSU bajan por primera vez en la historia. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/seleccionados-via-psubajan-por-primera-vez-en-lahistoria/QDX25COXQJEXRJKUAJMMWCQUM/>

- Shotter, J. (2001). Toward a third revolution in psychology: from inner mental representations to dialogical social practices. En D. Bakhurst, & S. Shanker (Eds.), *Jerome Bruner: Language, culture, self* (pp.167-183). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446217634.n11>
- SIPEE (4 de enero de 2024) *¿Qué es SIPEE?* <https://ingresoequidad.uchile.cl/>
- Slachevsky, N. y Moreau, V. (2022). ¿Puede la acción afirmativa restituir derechos?: Encrucijadas de un programa de acceso inclusivo a la educación superior en el Chile neoliberal. *Sophia Austral*, 27(11).
- UNHOLSTER (4 de enero de 2024). *Composición Matrícula Educación Superior*. Decide Chile. <https://los30.latercera.com/articulos/educacion-universitaria-y-tecnica>
- Varas, A. (2005). Acción afirmativa, desarrollo e integración social. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Acción afirmativa: Hacia democracias inclusivas* (pp. 9-14). Fundación Equitas.
- Vásquez, O. (2017). *Educación superior y movilidad social en universidades privadas de baja selectividad: el caso chileno* [Tesis de doctorado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/167840>
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., y Franetovic, G. (2020). Mapeando a la élite en las universidades chilenas. Un análisis cuantitativo-multidimensional. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 523-541. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>
- Villalobos, C., Quaresma, M. y Roa, J. (2022). Estudiantes de clase baja en universidades de élite chilenas. Angustia, sacrificio y renuncia. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.ecbu>
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., y Scheele, J. (2017). Social Justice Debate and College Access in Latin America: Merit or Need? The Role of Educational Institutions and States in Broadening Access to Higher Education in the Region. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(73), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>
- Zimmerman, S. (2019). Elite Colleges and Upward Mobility to Top Jobs and Top Incomes. *American Economic Review*, 109(1), 1-47. <https://doi.org/10.1257/aer.20171019>