

Artículo

Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos

Experiences of first-generation students in Chilean universities: Realities and challenges

Andrea Flanagan Borquez

Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile

Recibido el 21 de octubre de 2016; aceptado el 15 de junio de 2017

Disponible en Internet el 30 de agosto de 2017

Resumen

Este estudio fenomenológico explora las experiencias de estudiantes universitarios chilenos de primera generación (EPG) y cómo esas experiencias influyen en su adaptación y su retención dentro de la educación superior. Los EPG son definidos como aquellos estudiantes de estatus socioeconómico bajo cuyos padres o tutores no han asistido o no se graduaron de alguna universidad. Las entrevistas semiestructuradas aquí publicadas se utilizaron para describir las experiencias de once participantes de diferentes características y diversos orígenes sociales y culturales. Los principales resultados muestran las limitaciones de la universidad en su disposición a ayudarlos y facilitar su persistencia.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Educación superior; Primera generación de estudiantes; Acceso; Retención; Abandono

Abstract

This phenomenological study explores the experiences of first-generation, Chilean university students (EPG) and the ways in which those experiences influence their levels of adjustment and retention. EPG is defined as those students with a low socio-economic status and whose parents or guardians have not attended or graduated from a university. In this article, I use 11 semistructured interviews to analyze the

Correo electrónico: andrea.flanagan@uv.cl

<http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

experiences of participants from diverse socioeconomic and cultural backgrounds. The results show the limits of universities' willingness to help and facilitate EPG persistence and retention.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Higher education; First-generation students; Access; Retention; Dropout

Introducción

[...] desde séptimo grado yo ya tenía la idea de estudiar una pedagogía. Porque siempre tuve la idea de enseñar y, más que de enseñar, de ayudar a los demás. Entonces la pedagogía era lo que me atraía [...] en octavo [grado] hubieron ciertos momentos complicados en donde, siendo sincero, mi papá tomó decisiones por mí, porque yo tenía la idea de irme a un Liceo Humanista-Científico para prepararme para la prueba de admisión universitaria y entrar a la universidad, pero él tomó la decisión de que me fuera a un [liceo] Técnico, porque él tiene una mentalidad de que el hombre tiene que trabajar [...] Y cuando egresé del liceo, quedé en ese entonces en Ciencias Políticas en una universidad, pero ahí hubo otra traba con mi papá, un problema económico y él decidió no apoyarme y como yo no contaba con los medios tuve que declinar la opción de entrar a la universidad [...] yo le dije: *Papá, yo quedé en Ciencias Políticas y necesito cierto dinero para pagar la matrícula. . . ; faltaban como tres días para que se iniciara el proceso de matrícula y él me dice claramente: ¡Yo no tengo ese dinero y tampoco tengo la intención de ayudarte si tú inicias una carrera ahora! Porque para mí lo mejor en este momento es que trabajes [...]* y como yo dependía económicamente de él, eso fue un obstáculo de dos metros y no había caso de superarlo [...] Y entonces no pude entrar a la universidad y me puse a trabajar.

La persona del testimonio anterior es Cristóbal¹, un estudiante indígena de 24 años, el tercero de tres hermanos; ninguno de sus padres se graduó de la escuela secundaria y ninguno de sus hermanos ha asistido a la universidad. En su testimonio, Cristóbal señala algunos de los problemas familiares y económicos que enfrentó al graduarse de la enseñanza media o secundaria e intentar ingresar a la educación superior; fue aceptado en una universidad de gran prestigio después de completar la enseñanza secundaria, pero no logró matricularse debido a las dificultades enunciadas; sin embargo, dos años después encontró una forma de financiar los gastos de inscripción y al final consiguió asistir. Aunque Cristóbal cumplió su sueño, ser un estudiante de primera generación (de aquí en adelante EPG), no ha sido fácil y, al igual que otros EPG en Chile, ha enfrentado diversos retos que han puesto en peligro su permanencia y su continuidad en el sistema.

El presente trabajo aborda a los EPG, es decir, a los estudiantes que llegan a ser los primeros en su familia en asistir a la universidad y los desafíos que enfrentan tanto en su paso por ésta como en sus intentos por graduarse. En las últimas décadas, la educación superior chilena ha experimentado un crecimiento debido en gran parte a sus reformas educativas, sus políticas públicas, su economía y su mayor integración con el mundo desarrollado (por ejemplo, hasta el 2016 Chile era el primer país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos de América del Sur).

¹ Todos los nombres en este artículo han sido reemplazados por seudónimos.

Este crecimiento ha implicado un incremento significativo en el número de instituciones, que pasó de 48 en 1982 a 173 en el 2012 (OCDE, 2013). La expansión también se ha traducido en un aumento importante en el número de matrículas, lo cual ha permitido que muchos más estudiantes, en especial los procedentes de los estratos socioeconómicos más bajos, accedan a la educación superior. De acuerdo al Ministerio de Educación Chileno (MINEDUC, 2012), a principios de la década de 1980 el número de alumnos de pregrado alcanzaba los 165,000 estudiantes, cifra que se sextuplicó treinta años más tarde y que alcanzó a más de un millón de alumnos en el año 2012. En este sentido, la tendencia indica que en la última década la proporción de jóvenes que se incorporaron al sistema de educación superior y que venía de hogares cuyos padres o tutores² tenían bajos niveles educativos se ha incrementado. Asimismo, siete de cada diez estudiantes que se inscriben en la universidad en Chile son EPG (Sistema de Información de la Educación Superior [SIES], 2012).

En las universidades, el crecimiento y la diversificación de la matrícula de alumnos ha generado una serie de cambios en cuanto a la estructura y el proceso de la enseñanza superior (Brunner, 2009; Espinoza y González, 2007). Como resultado, Desarrollo Humano en Chile (DHC, 2011) pone de manifiesto que se ha creado una nueva forma de entender la enseñanza y el aprendizaje en respuesta a este aumento de la matrícula. Bajo esta dinámica, el esfuerzo para garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior a los colegiales de bajos recursos se ha centrado en el mejoramiento de políticas de ingreso, de manera que el gobierno de Chile ofrece becas y/o préstamos, pero pocas políticas educativas durante el proceso de ser estudiante se han implementado para apoyar a los jóvenes, como Cristóbal, que vienen de un nivel socioeconómico bajo y que son los primeros de su familia en acceder a la educación superior. En otras palabras, tal como lo documentó Herrera y Holmes (2015) con estudiantes latinos de primera generación en Estados Unidos, las estrategias de reclutamiento distan mucho de las estrategias de retención. Por lo general, las políticas educativas en las universidades chilenas han sido diseñadas principalmente para los educandos tradicionales, sin tener en cuenta las particularidades y necesidades de los EPG, lo que podría afectar en gran medida su permanencia en el sistema. La evidencia internacional muestra que los EPG resultan más propensos a abandonar la universidad que los estudiantes tradicionales, incluso cuando poseen un buen rendimiento académico (Lehmann, 2007). El testimonio empírico en Chile prueba como las particulares necesidades de los EPG, junto con las dificultades de las instituciones para adaptarse a sus características, constituyen una de las principales causas del alto número de abandono por parte de estos alumnos (González y Uribe, 2002). De acuerdo a cifras del Consejo Nacional de Educación referidas en 2010 (Comisión de Financiamiento Estudiantil, 2012), alrededor del 50% de los jóvenes que se matricularon en alguna universidad o centro de formación técnica desistió de sus programas de estudio, cifra que alcanzó un 60% para el caso de los institutos profesionales.

El presente artículo publica algunas experiencias de los EPG en las universidades. Una extensa revisión de la literatura (en inglés y en español) permite concluir que el tema apenas ha sido investigado tanto en Chile como en otros países de Latinoamérica. En este sentido, mi trabajo entrega luces sobre los desafíos que enfrentan los EPG y sobre cómo debieran ser analizados y considerados en la educación superior chilena y latinoamericana, a fin de contribuir con éxito a la inserción, la adaptación y la retención de estos estudiantes en el sistema.

² De aquí en adelante se entiende por tutores a aquellos adultos que, sin necesariamente tener un vínculo sanguíneo con el estudiante, han sido los encargados de su crianza y educación, y son reconocidos en ese rol por éste.

Estudiantes de primera generación: definición y antecedentes

Varios estudios, en particular los realizados en Estados Unidos, han abordado las características de los EPG y los factores que influyen en su acceso y su retención en la educación superior. Los EPG son definidos como aquellos estudiantes cuyos padres o tutores no se graduaron de alguna institución de educación superior (Ishitani, 2003), provienen de hogares de bajos ingresos (Flanagan, 2016) y, a pesar de las políticas implementadas para promover una mayor equidad educativa, siguen perteneciendo a los grupos sociales y económicos más desventajados (Choy, 2001; Espinoza y González, 2007; Warburton, Bugarin y Nuñez, 2001).

Los EPG difieren del resto de los estudiantes en singularidades como las características demográficas y sociales, la autopercepción sobre su rendimiento académico, el apoyo familiar, entre otras (Ishitani, 2003; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella y Nora, 1996; Thayer, 2000). Sobre la base de los estudios internacionales previos, un EPG tiende a pertenecer más al sexo femenino, es integrante de un grupo racial/étnico minoritario, posee un ingreso económico familiar inferior al promedio y tiene aspiraciones educativas muy bajas (Lohfink y Paulsen, 2005; Mehta, Newbold y O'Rourke, 2011).

De acuerdo con Chen (2005), en Estados Unidos los EPG representan alrededor del 22% de los estudiantes que ingresan a la educación terciaria y son alumnos menos propensos a matricularse en alguna institución postsecundaria que aquellos con padres o tutores con educación universitaria (estudiantes de segunda generación). Por lo general, los educandos de segunda generación tienden a asistir de inmediato a una institución de educación superior después de graduarse de la escuela secundaria y completar su licenciatura en el tiempo estimado, es decir, en cuatro o cinco años y a la edad de 22 o 23 años; mientras cursan, procuran no tener hijos, permanecen dependientes económicamente de otros y consideran los estudios como su principal responsabilidad (Center for Institutional Effectiveness, 2004), lo cual les permite dedicarse a su condición de escolares. En contraste, los EPG necesitan más tiempo para completar los objetivos académicos de una carrera (Terenzini et al., 1996; Warburton et al., 2001) o poseen menos probabilidades de graduarse debido a la falta de apoyo familiar, a las tensiones económicas, a la mala preparación académica y a otras barreras socioeconómicas (Bryan y Simmons, 2009; Choy, 2001; Lowery-Hart y Pacheco, 2011). Lehmann (2007) señaló que los EPG abandonan un programa de estudio antes que otros alumnos, aun cuando poseen un alto rendimiento académico. Por su parte, Chen (2005) mostró que el 43% de los EPG que se matricularon en una institución postsecundaria no se graduó; en cambio, el 68% de los estudiantes que tenía algún padre con un título profesional completó el programa de estudios.

Factores asociados a la persistencia en educación superior de los estudiantes de primera generación: evidencia internacional

Las instituciones de educación superior adonde asisten los EPG presentan más dificultades para retenerlos debido a las particulares características y necesidades de tales alumnos. La persistencia se define como la «inscripción continua» (Lohfink y Paulsen, 2005: 412) a través del tiempo en la misma institución postsecundaria.

La literatura sobre los EPG se centra en los componentes individuales e institucionales específicos para explicar las principales razones de por qué estos alumnos tienen menos probabilidades de matricularse y de graduarse de la educación superior. Pero investigaciones que profundicen en el impacto de factores macros, tales como la cultura de origen de los estudiantes, la cultura

institucional, la formación del profesorado o las políticas gubernamentales de acceso o de financiamiento, entre otras, apenas han sido consideradas o asimiladas.

Apoyo familiar y social

Aunque pocos estudios han examinado la relación entre los EPG y sus familias, sí han demostrado que el apoyo de los padres o tutores y otros miembros de la familia afecta significativamente las aspiraciones educacionales de los alumnos y sus intentos por graduarse. En general, los EPG no reciben suficiente motivación y apoyo parental, es decir, la frecuencia con que los jóvenes hablan con sus padres acerca de asistir a la universidad y el grado en que éstos se involucran en cualquier proceso universitario es baja (Hossler, Schmidt y Vesper, 1999).

Bryan y Simmons (2009) examinaron los retos que presentaron los EPG y el papel que jugaron sus familias en su éxito académico; aunque algunos participantes tuvieron altos niveles de apoyo emocional de parte del núcleo familiar cuando asistían a la universidad, muchos de ellos sentían ansiedad y tristeza por la desconexión con algunos miembros consanguíneos. Tal vez los EPG percibían que no había nadie en casa que comprendiera las complejidades de sus experiencias como un estudiante de educación superior.

La falta de apoyo familiar puede ser explicada por varias causas: debido a cuestiones económicas algunos padres o tutores esperan que sus hijos trabajen luego de graduarse de la secundaria en lugar de asistir a la universidad (Volle y Federico, 1997); otros pueden tener dificultades para entender los valores de la cultura académica tradicional y se vuelven reacios a visitar las instituciones educativas donde sus hijos estudian (Lowery-Hart y Pacheco, 2011).

Aculturación y adaptación a una nueva cultura

Para muchos EPG, la educación superior es una forma de aculturación, concepto que hace referencia a adquirir una nueva cultura (Redfield, Linton, y Herskovitz, 1967). La educación superior comparte ciertos valores, normas y expectativas de comportamiento que definen una particular cultura académica, la cual se diferencia de la existente en otros tipos de instituciones como las escuelas primarias (Jenkins, Belanger, Connally, Boals y Durón, 2013). En tanto que los padres o tutores de los EPG no han experimentado la cultura académica en educación superior, el que sus hijos asistan a la universidad se convierte en una gran tarea de aculturación. Como resultado, los EPG interactúan con dos culturas: la del hogar, donde los miembros de la familia, amigos y conocidos poseen comparativamente menos capital cultural (Bourdieu, 2011/1986), y la académica, que está compuesta en gran parte por personas con altos niveles de educación y que trabajan con el conocimiento (Jenkins et al., 2013); en consecuencia, los EPG experimentan frecuentes tensiones dialógicas entre la propia cultura y las ideologías de la cultura dominante (la cultura universitaria tradicional). Asimismo, estos alumnos necesitan más consejos sobre cómo lidiar con los nuevos códigos sociales y culturales, los cuales pueden afectar su adaptación y su persistencia en el sistema.

Participación social en el campus

Diversos trabajos han afirmado que los EPG, en general, participan menos en actividades sociales y académicas asociadas al éxito y la persistencia en la educación superior. La evidencia encontrada en un estudio de investigación cuantitativo (realizado por Mehta et al., 2011) reveló que los EPG presentan niveles más bajos de participación social en el *campus* y esperan, por lo regular, gastar

menos tiempo socializando con sus pares que los estudiantes tradicionales (Murphy y Hicks, 2006). Estos bajos niveles de integración social y académica pueden derivar, en parte, de los desafíos de navegar entre las dos culturas mencionadas: la propia y la académica. Lowery-Hart y Pacheco (2011) comprobaron que los EPG buscan permanecer más aislados porque temen perder la identidad personal y, en consecuencia, prefieren no asistir a los programas de apoyo presentes en la universidad, así que evitan las relaciones con profesores, compañeros y otros miembros de la comunidad que son percibidos como miembros de la cultura dominante.

Las actividades académicas y el apoyo de los profesores pueden impactar en la persistencia de los EPG y facilitar su transición al nivel superior; incluso un estudio cuantitativo expuso que la participación en actividades académicas, en especial las que implican interacciones con miembros de la Facultad, puede ser más importante para la persistencia de los EPG que la participación en clubes y actividades sociales (Lohfink y Paulsen, 2005).

Preparación académica en la educación secundaria

La preparación académica, sobre todo en la educación secundaria, constituye uno de los factores más importantes asociados con el abandono de los EPG en la educación superior (Choy, 2001). Chen (2005) encontró que los estudiantes cuyos padres o tutores no asistieron, o no se graduaron, en la universidad tomaban menos créditos o cursos, obtenían bajas calificaciones, requerían más ayuda académica y tenían más probabilidades de repetir un curso o de retirarse de un programa de estudio; el análisis mostró que los EPG completaron un promedio de 18 créditos en su primer año, menos que los 25 completados por sus compañeros que no eran primera generación. Warburton et al. (2001) aseveraron que los promedios de notas de los EPG eran inferiores comparados con otros estudiantes y tenían más probabilidades de haber tomado algún curso de nivelación durante el primer año de estudio (21% versus 10%); como resultado, la probabilidad de obtener una licenciatura en el tiempo estimado (4 o 5 años) fue menor entre los EPG en comparación con sus pares, aspecto ligado al abandono.

La situación antes descrita confirma el impacto de las características del plan de estudios de secundaria en las posibilidades que los EPG tienen de persistir en las universidades. Como Choy (2001: 15) apuntó: «tomar cursos apropiados en la escuela secundaria es un paso crucial en la preparación para la Universidad» y el éxito académico.

Todos los elementos aludidos y relacionados con la deserción de los EPG deben entenderse siempre bajo un contexto sociopolítico. En este sentido, las decisiones tomadas en educación no son políticamente neutras y están relacionadas e interconectadas a las estructuras del poder social y económico de una comunidad particular (Nieto y Bode, 2012). Así, por ejemplo, el estrato socioeconómico de un EPG está vinculado al nivel educativo de sus padres o tutores, a la preparación académica recibida en la escuela secundaria y a las posibilidades de acceso a la educación superior. Incluso cuando un EPG experimenta un fracaso académico no es consecuencia exclusiva de las habilidades cognitivas del alumno, sino que tal experiencia está influenciada también por su género, su raza o su etnia y su clase social, más la posición de privilegio que estas condiciones ocupan en la estructura social.

Metodología

En el presente estudio cualitativo he empleado un enfoque fenomenológico de tipo trascendental, el cual aborda la descripción de las experiencias de los participantes más que la interpretación de éstas (Moustakas, 1994). La pregunta de investigación que guió el trabajo fue: ¿Qué

significa ser un estudiante de primera generación en las universidades chilenas? Para responder a la interrogante, entrevisté a once participantes de distintas regiones, universidades y programas de estudios; cinco fueron mujeres y seis, hombres; tres (dos mujeres y un hombre) se identificaron como mapuches, la mayor etnia indígena en el país; una estaba casada y dos participantes tenían hijos. A su vez, el rango de años estudiando en la universidad por parte de los participantes osciló entre un año y medio y diez años; de los once, sólo dos no habían reprobado ninguna asignatura, el resto había reprobado entre una y cuatro clases; por último, sólo dos participantes habían dejado el sistema con anterioridad (tabla 1).

Los participantes pertenecían a seis universidades diferentes: seis EPG estaban estudiando en una estatal, dos en una privada-tradicional y tres en una privada.³ Las universidades estatales a las que los EPG asistían fueron: Universidad de la Frontera (UFRO), Universidad de Valparaíso (UV) y Universidad de Playa Ancha (UPLA); la UFRO está ubicada en el sur de Chile, en Temuco, y es la que tiene el mayor porcentaje de estudiantes mapuches del país, mientras que la UV y la UPLA están ubicadas en Valparaíso, en la zona central. Por su parte, los dos EPG asistentes a una universidad privada-tradicional son alumnos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), ubicada también en Valparaíso. Por último, las universidades privadas fueron la Universidad de las Américas (UDLA), la Universidad Académica de Humanismo Cristiano (UAHC) y la Universidad Alberto Hurtado (UAH), todas ubicadas en Santiago, la capital de Chile.

Cada una de estas instituciones, a su vez, se diferencia por su calidad educativa: según la clasificación del *ranking* de América Economía desarrollado para el año 2016 (América Economía, 2016), la ubicación de cada una de estas universidades se muestra en la tabla 2.

Recurrí a un muestreo y algunos criterios de selección por conveniencia (Merriam, 2009) para escoger a los participantes, es decir, definí intencionalmente el número y las características demográficas de ellos a fin de lograr una descripción y cierta comprensión a profundidad de las experiencias de ser un EPG. A su vez, todos los colaboradores debían cumplir con tres criterios para ser parte del estudio: primero, cada uno debía ser la primera persona en su familia en estudiar dentro de alguna universidad y no contar con algún padre o tutor que se hubiera graduado de cualquiera de estas instituciones; segundo, los participantes debían tener un estatus socioeconómico bajo, lo cual significaba que recibían crédito y/o beca ofrecidos por el Ministerio de Educación de Chile, pues la educación superior chilena es considerada una de las más caras en América Latina según la OCDE (2013), y aun cuando existen becas y préstamos para estudiantes de menores ingresos, no siempre cubren el costo total real de los derechos de matrícula y otros gastos relacionados con la vida universitaria (OCDE, 2013); tercero, los participantes debían estar matriculados durante al menos un año en alguna universidad chilena y durante ese tiempo habrían asistido a clases, rendido exámenes y participado en otras actividades académicas, de manera que ya dominaran un mínimo de conocimiento y de experiencia sobre el sistema de educación superior chileno.

Para la selección de los participantes manejé el muestreo de bola de nieve, lo cual significó que los participantes o informantes iniciales recomendaron a otros posibles jóvenes que cumplían con los criterios de elegibilidad y que, potencialmente, podían contribuir al estudio (Creswell, 2013). Marshall y Rossman (2011) señalan que la entrevista es el principal método de recolección de datos para un estudio fenomenológico, de modo que nuestras entrevistas estuvieron basadas en el enfoque de Seidman (2013) para investigaciones fenomenológicas; el enfoque involucra conducir tres entrevistas por separado por cada participante; sin embargo, las tres entrevistas

³ Se entiende por universidades tradicionales a aquellas instituciones que existían antes de la reforma educativa implementada por Pinochet en 1981. Históricamente esas universidades tienen mayores prestigio y acceso al financiamiento estatal.

Tabla 1
Información demográfica y trayectoria académica

	Oswaldo	Juan	Miguel	Consuelo	José	María	Francisco	Cristóbal	Paola	Carla	Viviana
Edad (años)	20	30	19	19	25	31	21	24	24	21	22
Raza/Etnia	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	Mapuche	SC	Mapuche	Mapuche
Género	M	M	M	F	M	F	M	M	F	F	F
Estatus marital	S	S	S	S	S	C	S	S	S	S	S
Hijos	No	No	No	No	No	Sí (uno)	No	No	Sí (dos)	No	No
Tipo de universidad	Estatal	Tradicional-Privada	Tradicional-Privada	Estatal	Estatal	Privada	Privada	Estatal	Estatal	Estatal	Estatal
Años en la universidad	1 1/2	8	2	1 1/2	2	10	4	5	5	4	4
Cursos reprobados	Uno	Tres	Ninguno	Ninguno	Dos	Dos	Uno	Cuatro	Tres	Dos	Uno
Deserción	No	No	No	No	No	Sí (dos veces)	No	No	Sí (una vez)	No	No

C: casado/a; F: femenino; M: masculino; S: soltero/a; SC: sin clasificación, es decir, el/la estudiante no se clasificó en una categoría.

Tabla 2
Ranking universidades de los participantes

Institución	Lugar
Pontificia Universidad Católica de Chile	5
Universidad de la Frontera	11
Universidad de Valparaíso	14
Universidad Alberto Hurtado	16
Universidad de Playa Ancha	29
Universidad Académica de Humanismo Cristiano	Sin información
Universidad de las Américas	Sin información

pueden adaptarse a dos, de acuerdo, por ejemplo, a la disposición de los participantes. En el caso de este estudio, a fin de comprender sus experiencias, realicé dos entrevistas a profundidad en dos días diferentes con cada estudiante.

Analicé los datos de esta investigación utilizando los procedimientos referidos por Moustakas (1994) para los estudios fenomenológicos trascendentales, los cuales incluyen el uso del proceso de horizontalización de los datos, la lista de significado, la agrupación en temas y las descripciones de la experiencia. En primer lugar, las entrevistas transcritas las abordé en función de cómo es un EPG en las universidades chilenas, e incluí la enumeración de los relatos considerados significativos (horizontalización de los datos), la asignación de cada relato con un mismo valor y el listado de los relatos únicos y no repetidos (Creswell, 2013). Luego elaboré las unidades de significado bajo categorías o temas comunes (Moustakas, 1994). Por último, las categorías que emergieron las aproveché para describir a profundidad las experiencias de ser el primero en la familia en asistir a la universidad e intentar graduarse.

Resultados

Cinco principales temas emergieron a partir de los resultados: 1) el proceso de pensar en asistir a la universidad; 2) el proceso de matrícula; 3) los principales dificultades y desafíos; 4) los factores que promueven la persistencia, y 5) los cambios como resultado de asistir a la universidad. Cada uno de estos temas trasciende a cada EPG y son esenciales para abordar y comprender algunos de los desafíos y problemáticas que enfrentan en su paso por el nivel superior.

Pensando en la universidad

Al recordar su ingreso, para la mayoría de los participantes obtener información acerca de qué significaban tanto asistir a la universidad como los programas de estudio y la matrícula devino en un *proceso individual*; si tenían dudas, por lo general, trataban de resolverlas por sí mismos o con la ayuda de amigos, según lo describió María:

Me averigüé todo sola. Con amigas, no más. Con compañeras de colegio. Empezábamos a averiguar entre nosotras, a buscar información [...] íbamos a las universidades donde entregaban mucha información sobre los distintos tipos de carreras.

A su vez, incluso si los participantes deseaban asistir a la universidad, muchos de ellos tenían *bajas expectativas* de que eso ocurriera, señaló Viviana: «[Mi plan inicial al entrar a la universidad

era. . .] ¡Probar la U no más!». Es decir, a pesar de que los EPG quieren asistir a la universidad, piensan que no van a poder lograrlo.

Para varios participantes, asistir y graduarse constituye una posibilidad de movilidad *social y económica* altamente valorada y promovida por la familia. Además, los padres creen que tener un título profesional otorga estatus y reconocimiento social. Paola afirmó: «Mi papá me dice *tú tienes que tener tu cartón porque sin un cartón en la vida uno no es nada*. Porque él ve todas las humillaciones que tiene que pasar con su jefe por no tener algún título». Sin embargo, y a pesar de lo enunciado, para algunas familias el suceso también es visto como un imposible, así lo expresó la siguiente participante: «Mi mamá siempre pensó que iba a hacer algo técnico porque ¡a la universidad cuesta más entrar po'! [. . .] por los puntajes y todo lo económico [. . .] y además estudié en un colegio público» (Viviana).

La mayoría de los entrevistados indicaron que el *apoyo de la familia y de los amigos* fue crucial, sobre todo en el aspecto emocional, indicó Consuelo: «mi papá fue el que me vio como a las puertas de postular y pude expresarle todo, que tenía miedo. Pero siempre me decía: *tú puedes, tú puedes, te va bien en el colegio. . . hazlo*». Cuando algunos participantes no tuvieron el apoyo de sus familias, sus amigos cumplieron ese rol y fueron fundamentales a la hora de ayudarlos a postular y matricularse, sobre todo aquellas amistades que ya estudiaban en el nivel superior, pues éstas los estimularon, los auxiliaron con los procedimientos y la cultura escolar, y les reforzaron la idea de que asistir es importante:

Mi amigo me dijo cómo llenar los formularios. Él, como ya lo había hecho, me explicó cómo se hacía. Nos metimos a la página y me empezó a mostrar cómo era. Y mi amiga ya había investigado: se había metido a la página, había sacado un formulario de prueba para ver cómo se llenaban los datos [. . .] Y ahí ellos me explicaron cómo se hacía (José).

El proceso de matrícula: bienvenido a un nuevo mundo

Matricularse es un proceso que es vivido por la familia de los EPG como un gran logro. Por lo general, los familiares participan en la mayoría de los procedimientos y acompañan a sus hijos a inscribirse y a pagar la matrícula,⁴ aunque desconozcan muchos de los procedimientos o éstos no tengan sentido para ellos. Muchos padres consideraban a la universidad un *mundo completamente diferente y lejano*, manifestó Osvaldo:

Estando adentro [de la oficina], me decía mi papá: *qué hicieron, pero por qué te toman la foto y por qué tanto show si vas a entrar a la universidad no más*; y yo le decía *papá es que me tienen que sacar la foto para el carnet de la universidad, para el pase escolar*; y como que ahí se tranquilizaba un poco. Y con el tema de las becas, él no entendía nada, nunca había pasado por ese proceso.

En general, los familiares actúan más como espectadores que como guías, esperan que sus jóvenes sean los que manejen la información, resuelvan los problemas y tomen sus propias decisiones. Para varias de las familias, el proceso de ir al plantel para inscribir o matricular a sus hijos constituye el primer acercamiento al mundo universitario y el papel de espectadores permanecerá en el tiempo; incluso muchos padres nunca más volverán a visitar la universidad.

Debido a que los códigos y características del nivel superior son muy distintos respecto a la educación secundaria, aspectos que muchas veces no son socializados, los EPG se ven en la

⁴ Éste es el primer procedimiento para considerar a un estudiante como parte de un programa de estudios.

necesidad de tener que desarrollar estrategias para aculturarse lo más rápidamente posible, de modo que resuelven las dificultades por ensayo y error.

Principales dificultades y desafíos de la vida universitaria

Los estudiantes entrevistados describieron varios elementos que desafiaron por completo su adaptación y su persistencia en la universidad; uno de los factores indicados fue el capital cultural (Bourdieu, 2011/1986). Los EPG tuvieron menos apoyo y ayuda académica de parte de sus padres, tutores o hermanos para hacer tareas, preparar pruebas y exámenes, resolver cuestiones relacionadas con la inscripción y la adaptación, circunstancias que los ponían en clara desventaja respecto a los compañeros que tenían algún padre o tutor graduado. Cristóbal describe las diferencias que experimentó en ese sentido:

Sí, sí noto la diferencia entre compañeros con papás profesionales y no [. . .] a ellos mismos les he dicho *ustedes saben muchas más cosas que yo; tienen una mejor formación que yo*. Así lo siento. Por ejemplo, Javiera, ella no es mapuche, pero tiene sus dos papás profesores y se nota, se nota que ella desde niña tuvo una formación distinta a la mía [. . .] mucho más sustentada en cosas teóricas [. . .] y Sergio que es mapuche y su papá es profesor, también se nota como mayor manejo de cierta información, de cierto conocimiento.

Y Carla agregó:

Sí, se nota que hay una diferencia [entre mi novio que tiene papás profesionales y yo . . .] porque, por ejemplo, siento que él tuvo hartito el apoyo de sus papás por el hecho de que ya su papá estuvo en la universidad [. . .] entonces, ellos lo incentivaron a que estudiara. Saliendo del liceo, él entró a la universidad, y en mi caso ahora que yo estoy estudiando, se habla más de la educación, entonces como que yo he insertado esos temas en mi casa. En cambio, en el caso de mi pololo, sus papás traen esos temas, no él.

Los EPG entrevistados también expresaron su condición socioeconómica y de capital monetario (Bourdieu, 2011/1986) como un factor que permanentemente promovía la deserción de la vida escolar. Todos los participantes de este estudio pertenecían a los estratos socioeconómicos más bajos y en principio, durante la enseñanza secundaria, esta variable les implicó preguntarse si serían capaces de poder ingresar al nivel superior; una vez matriculados originó que lidiaran con el estrés de si serían capaces de pagar y de costear los gastos, y por tanto, de permanecer. Por ejemplo, Juan señaló:

Siempre ha sido transversal el tema del dinero, el tratar de conseguir la mayor cantidad de fondos y préstamos, fuera de las becas, para poder matricularme [. . .] y todo eso me genera una desviación de lo que debiera estar concentrado, que son las obligaciones y complicaciones propias de los cursos [. . .] entonces es un factor que me distrae a momentos del buen desarrollo de mis estudios.

Por su situación económica, la mayoría de los participantes trabajaban para pagar las cuotas o los gastos académicos que conllevan los cursos (fotocopias, libros, transporte, etc.). Como consecuencia, los EPG se sentían más sobrecargados y estresados para cumplir con los requisitos de las clases y/o estaban por lo general físicamente más cansados, de modo que cuando podían, sacrificaban la asistencia a clases para dormir o descansar. Osvaldo comentó:

Había días miércoles que yo me sentía tan cansado que decía, *No, hoy día lo descanso. No importa si falto a clases, porque el ramo es fácil y se puede pasar*; y faltaba a clases de repente los días miércoles. A veces llegaba atrasado los lunes y eso más que nada se dio porque no descansaba en toda la semana por el trabajo.

Otro tema que los estudiantes manifestaron que dificultaba su éxito académico, sobre todo en el primer año, radicó en las diferencias entre la escuela secundaria y la universidad. Varios EPG indicaron que el nivel superior era cognitivamente más difícil y desafiante que la escuela secundaria, asimismo refirieron que contaban con una preparación académica deficiente de la escuela secundaria, lo cual los ponía en desventaja frente a otros estudiantes y amenazaba su continuidad en la institución. Producto de esta falta de preparación, los EPG dedicaban más tiempo a estudiar y a nivelarse, o a conseguir los conocimientos necesarios para tener un buen desempeño en los cursos. María dijo:

Yo tenía una base horrible. Tenía compañeros que en su colegio le pasaron la misma materia que a mí me estaban pasando en la universidad. Entonces yo estaba en una desventaja tremenda en comparación con los chicos que venían de colegios particulares o privados y que les habían pasado la materia que a mí me estaban pasando. Y yo era primera vez que la veía, no sabía de qué me estaban hablando. ¡Era como que me hablaran en chino! Entonces, me costó un montón. Me costó mucho, mucho, mucho aprender porque empecé desde cero.

Sin embargo, a pesar de estudiar más a fin de nivelarse, algunos reprobaron los cursos y, como resultado, dejaron el sistema o retrasaron su graduación en uno o dos años, amén de pagar el arancel por esos años extras. Así, para varios entrevistados, las consecuencias directas de una preparación académica deficiente desde la escuela secundaria fueron de tiempo y financieras.

Vivir lejos de la universidad fue otro problema que algunos de los participantes mencionaron. Algunos EPG viajaban dos o tres horas diarias para asistir a clases y, a raíz de esto, muchas veces no podían participar de los trabajos grupales, o tenían que estudiar solos, o salir de la escuela antes que sus compañeros para alcanzar a tomar el transporte que los llevaría a casa, con las faltas correspondientes a las actividades académicas. Viviana subrayó: «. . . de repente igual se juntan en las noches a estudiar y uno por viajar no puede. Se tiene que ir no más de la universidad. Y entonces [tengo que] estudiar sola, en la casa no más».

Otro punto importante descrito por los participantes residió en las características del instructor, tales como su vínculo con los alumnos y su capacidad para ajustar las reglas y normas a las características y necesidades de los EPG. Francisco comentó:

Es un desafío también tratar con los profesores. Algunos son distintos que otros: unos tienen un carácter más pesado, más serios, y otros te dan las facilidades de tener una mayor confianza con ellos [. . .] los profesores también influyen mucho en la manera que uno enfrenta un curso.

La inflexibilidad de la institución constituyó un factor más de amenaza. Las entrevistas revelaron a la flexibilidad como la capacidad de la universidad para adaptar y acomodar las políticas y normas establecidas a las necesidades de los alumnos. Pero la mayoría de los participantes de este análisis cumplían múltiples roles y no sólo eran estudiantes —algunas eran madres y otros eran trabajadores—, así que acomodar las tareas que estos diversos roles conllevaban para satisfacer las demandas universitarias les generaba mucho estrés debido a las normas establecidas (por ejemplo, porcentaje de asistencia a clases para aprobar un curso). Es decir, las normas habrían sido ante

todo diseñadas para colegiales tradicionales, o sea, para aquellos que se dedican primordialmente a estudiar y que no tienen otras responsabilidades. José destacó:

Yo trabajo 10 horas al día, tres días a la semana. A veces [trabajo] el jueves o viernes y el sábado, domingo [. . .] Y ahí hablo con los profesores y si ellos me dan alguna solución, bueno. Pero a veces no la dan. Entonces ahí quedo con la mala calificación no más. Por ejemplo, hace un mes atrás le dije a un profesor que me tocaba trabajar justo a la hora del test [. . .] entonces no alcanzaba a dar la prueba y me dijo: *ya, dala esta próxima semana, te hago un control así presencial*; y lo hizo. Pero ésa fue una vez. La otra vez me dijo que no podía hacer nada. Y otro profesor me dijo *sin certificado médico no puedo hacer nada* [. . .] entonces como que uno ya sabe igual qué profesores te pueden ayudar y quiénes no. [Y en esa prueba] me saqué un uno y reprobé el curso. [Y la consecuencia] es retrasarme un año en la carrera. Porque no puedo tomar otro curso si no paso ese curso. Entonces, me atrasa. [Y el gran costo es el] costo monetario porque un año más de universidad que hay que pagar y porque siento que no puedo perder el tiempo, pero si no trabajo, no estudio. Y tengo que trabajar porque yo me mantengo, entonces no podría dejar de trabajar.

La inflexibilidad también se reflejaba en la capacidad de la universidad para considerar las necesidades de los EPG en el acceso y los préstamos de materiales como libros y calculadoras, tal como lo señaló Juan:

Cuando yo entré a la universidad, no existía la posibilidad de pedir una calculadora en la biblioteca, lo cual es fundamental en ingeniería. Y yo me conseguía, como todos, la calculadora. Me la conseguía con conocidos o con compañeros que no estaban dando la prueba o que justo no la iban a ocupar. Entonces, es muy necesario tener recursos: es como no tener una hoja para ir a dar una prueba.

Factores que promueven permanecer estudiando

Los subtemas que derivaron de la descripción de las experiencias de los participantes respecto de los factores que contribuyen a persistir en un programa de estudios e intentar graduarse incluyeron: el apoyo familiar, el sentido de pertenencia a una comunidad y los compañeros de clase, y algunos componentes personales como objetivos académicos claros y una alta motivación de logro.

El apoyo familiar, económico y emocional resultó fundamental para los EPG a la hora de intentar graduarse a pesar de las dificultades. El proceso de estudiar en el nivel superior atraviesa a la familia: los miembros se involucran y tratan de ayudar lo más que pueden. María, por ejemplo, describió que su pareja la ayudó a cuidar a su hijo y su apoyo emocional fue crucial cuando reprobó una asignatura: «[Él] me apoyó harto porque en realidad él me ayudó a estudiar; veía a Santiago [mi hijo] y cuando me lo eché, me apoyó porque yo estaba destruida [. . .] estaba súper destruida en todo sentido, hasta me enfermé, estaba colapsadísima».

Los EPG indígenas manifestaron su satisfacción por contar con espacios dentro de la universidad donde su identidad étnica era reconocida y promovida, lo cual favorecía su sentido de pertenencia a una comunidad y su valoración hacia la universidad.

Los participantes también señalaron a sus compañeros y amigos universitarios como un factor muy relevante que contribuye a su adaptación y su éxito académicos. Compañeros de clase cercanos ayudaban con el estudio y las tareas académicas, comprendían sus necesidades y adaptaban la distribución del trabajo y las tareas de acuerdo a esas necesidades. Viviana comentó:

Cuando no entiendo, las chicas se dan el tiempo de explicarme de nuevo o de repente facilitarme eso de decir *pucha, no importa, ya entrega tu parte y después nosotros lo arreglamos* [...] porque yo sé que cuesta por ejemplo entregar sólo una parte; no es casi nada la ayuda. De repente faltan cosas que van saliendo mientras vas haciendo un trabajo y ellas asumen el terminarlo.

Otro factor que promueve que los EPG no desistan estriba en contar con objetivos académicos claros y tener una alta motivación de logro. Miguel refirió:

Lo segundo es que yo tengo la motivación de que me gusta el inglés y que he escogido una carrera por vocación. Eso también me ayuda mucho porque cualquier cosa que se me haga difícil, yo pienso *por lo menos estoy haciendo lo que me gusta*.

Cambios como resultado de ser un estudiante universitario

Varios EPG entrevistados señalaron que, como resultado de estudiar en la universidad, se sienten más cercanos a sus familias. Sin embargo, para otros EPG, como Cristóbal, el proceso ha significado crear distancias con algunos familiares por pensar que después de graduarse él tendrá un estatus social superior:

Hay como un mini conflicto con mi hermano mayor y mi hermana menor [...] ellos tienen la idea de que yo al entrar a la universidad mi familia y el resto me sobrevalora [...] el que yo esté en la universidad significa automáticamente que ¡yo voy a ser más que ellos! De que yo voy a llegar más lejos que ellos y que por ende voy a ser más querido que ellos dentro de la familia [...] También en general en la familia, con tíos, primos que tampoco han llegado a la universidad y que me van a ver a mí como alguien más inteligente, más formado. Incluso una prima una vez me dijo: *tú vas a salir de la universidad y te vas a olvidar de nosotros porque no tenemos tantos estudios y no sabemos tantas cosas*.

Asistir a la universidad constituye un *orgullo familiar*, el cual es mencionado en público cada vez que se puede. Consuelo expresó: «Sé que a mi mamá le enorgullece. Siempre dice: *ella está estudiando* [...] y anda diciendo que está orgullosa, se le nota».

Por último, los EPG entrevistados indicaron que la universidad les ha estimulado el pensamiento crítico, incentivándolos a analizar las cosas mucho más y a verlas desde distintas perspectivas.

Conclusiones y discusión

Los resultados de este estudio permiten concluir que el sistema educativo chileno está estructurado y las universidades regladas, y esto repercute en la dificultad de ser un EPG. Ser un EPG y haber cursado la educación secundaria en un establecimiento público reduce las posibilidades de llegar bien preparado al nivel superior y volverse exitoso. Lo anterior incide en las tasas de reprobación de las asignaturas y, con ello, a aumentar los años de estudio y las probabilidades de abandonar.

Sumado a lo anterior y de acuerdo a los participantes, las universidades tendrían políticas y normas que han sido creadas y pensadas sobre todo para alumnos tradicionales, es decir, para aquellos que cumplen primordialmente el rol de estudiantes y que tienen un mayor capital cultural, social y económico. Los retos asociados con tener múltiples roles permiten iluminar cómo el ser un EPG se produce en conjunto con otros desafíos de la vida, tales como ser madre soltera y criar

un niño, trabajar varias horas a la semana o vivir lejos de la universidad. La trayectoria académica de los EPG en sus respectivas universidades permite concluir, en términos generales, que las características de la institución (estatal) poco influyen en las experiencias de estos estudiantes; indistintamente de si la universidad era pública, tradicional-privada o privada, la mayoría había reprobado al menos una asignatura y los desafíos que enfrentaron producto de sus particulares características y necesidades fueron similares.

Los resultados de esta investigación muestran que el escenario actual de la educación superior presenta varios retos. Los problemas financieros que poseen los EPG producto de su capital económico son factores importantes que todo sistema de educación superior debería considerar a fin de promover la persistencia de este tipo de alumnos en el sistema. Los préstamos estatales y universitarios, junto con las becas obtenidas, hacen posible cumplir el sueño de ingresar a la universidad; sin embargo, este beneficio por sí solo no es una condición que asegure que un EPG pueda continuar estudiando y se gradúe, pues la mayoría de los jóvenes entrevistados gastaban energías para encontrar formas de financiar la universidad y contar con los materiales exigidos en los cursos como, por ejemplo, libros y calculadoras científicas. En este sentido, se hace necesario crear condiciones estructurales (en el sistema de educación superior) e institucionales que permitan considerar el capital económico de este tipo de educandos y sus necesidades durante todo el transcurso de la carrera o programa de estudio, por ejemplo, aumentar los años de becas y de créditos otorgados por el Estado, contar con una mayor cantidad de libros por estudiante y tener los suficientes materiales solicitados en los cursos para préstamo, entre otras.

Resulta forzoso un mayor apoyo a lo largo de todas las etapas de la carrera de un estudiante de parte de las instituciones de educación superior. En este contexto, se vuelve imprescindible una mayor flexibilidad académica frente a las políticas instauradas, programas de apoyo y más recursos por parte de las universidades para hacer frente a las necesidades que un EPG posee, producto de sus particulares características. En este sentido y sobre la base de los resultados de este estudio, sugiero lo siguiente:

- Ofrecer y contar con programas especiales para padres, tutores u otros miembros del núcleo familiar antes de que los EPG ingresen a la universidad y/o al principio de un programa de estudio. Estos programas debieran estar orientados a promover en las familias el valor y los beneficios de asistir a la universidad. En algunos casos, como en el ejemplo de Cristóbal, la falta de apoyo familiar para continuar los estudios después de graduarse de la enseñanza secundaria se debe a su capital económico, lo que hace valorizar más en lo inmediato contar con un trabajador que contribuya al ingreso económico que un estudiante universitario (Volle y Federico, 1997). Entonces la promoción debería ir de la mano con orientaciones sobre los gastos asociados a cada programa de estudio y ayudas económicas concretas a la familia (por ejemplo, incentivos económicos para la familia por cada EPG estudiando en la educación superior y/o entrega de dinero para costear los gastos universitarios). Los programas debieran contribuir a informar y guiar a las familias de EPG sobre la cultura universitaria y otras formas concretas de apoyo académico a sus hijos.
- Contar con tutores o mentores que posean conocimiento sobre las características y necesidades de un EPG, que orienten y ayuden a estos estudiantes a transitar mejor en su adaptación a este nuevo sistema educativo.
- Proporcionar formación y capacitación a los administradores y profesores sobre las características y necesidades de los EPG.

- Brindar más apoyo académico, sobre todo de aquellas instituciones con una mayor proporción de EPG en sus aulas. Ofrecer cursos y programas especiales para los EPG, tales como cursos de nivelación y centros de escritura. Estos cursos y programas podrían contribuir a nivelar a los estudiantes producto de la falta de preparación académica recibida en la escuela secundaria.
- Proporcionar los materiales exigidos en los cursos y necesarios para rendir exámenes. Asimismo, en caso de prestarlos, ofrecerlos por un tiempo que sea acorde a las necesidades estudiantiles, por ejemplo, acceder a libros, computadores y calculadoras, entre otros, por un periodo más prolongado.

Además y como se señaló al inicio, el estudio pone de manifiesto que las escuelas secundarias, en especial las escuelas públicas en Chile, estarían contribuyendo a perpetuar la desigualdad social y educativa existente. Los sistemas educativos deben analizar de qué forma sus políticas y estructuras colaboran a que la inequidad social y educativa existente se perpetúe. Las escuelas secundarias, por ejemplo, deben examinar sus planes de estudio a fin de preparar mejor y más a fondo a los EPG para los retos académicos que la educación superior conlleva. Como señaló Choy (2001), hay una clara relación entre el tipo de los cursos que toman los estudiantes en la escuela secundaria y las posibilidades que tienen de acceder a la universidad y de mantenerse en ella.

Finalmente, es importante repensar el papel de las universidades con el fin de promover el ajuste de EPG y evitar su abandono de dichas instituciones. Para una familia con recursos económicos, sociales y culturales menores o limitados, el hecho de que uno de sus miembros asista a la universidad constituye una posibilidad de movilidad socioeconómica intergeneracional (Ishitani, 2003; Mc Donough y Fann, 2007). Sin embargo, los EPG entrevistados percibieron que las universidades chilenas, a través de sus políticas y características, crean condiciones que son obstáculos para su éxito académico y promueven su deserción. Si bien la educación superior chilena ha trabajado para promover la equidad y el acceso de todos los estudiantes, aún existen múltiples desafíos. En este contexto, los retos educativos que se derivan del hecho de que más jóvenes con diversas características socioculturales se inscriben en la universidad chilena deben ser abordados a nivel macro, de tal forma que permeen el marco de la transformación institucional. No es posible promover la equidad entre los estudiantes si la educación superior chilena no reconoce que los estudiantes que ingresan tienen diferentes características y necesidades, y que para satisfacer éstas se debe revisar qué y cómo se hace todo lo que se ha venido haciendo.

Referencias

- América Economía (2016). Ranking universidades Chile 2016 [consultado 5 Ago 2016]. Disponible en: <http://rankings.americaeconomia.com/2016/universidades-chile/ranking>
- Bourdieu, Pierre (2011/1986). The forms of capital. En A. R. Sadovnik (Ed.), *Sociology of Education: A Critical Reader* (pp. 83-95). New York, NY: Routledge.
- Brunner, José Joaquín (2009). Notes on higher education sociology in international, regional and local context. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 203-230.
- Bryan, Elizabeth y Simmons, Leigh Ann (2009). Family involvement: Impacts on post-secondary educational success for first-generation Appalachian college students. *Journal of College Student Development*, 50(4), 391-406.
- Center for Institutional Effectiveness (2004). A fresh look at traditional and nontraditional undergraduates at KSU [consultado 3 Ene 2013]. Disponible en: http://vic.kennesaw.edu/EIMWebApps/vic/analytic_studies/documents/pdf/study_trad_nontrad_ug_200308.pdf

- Chen, Xianglei (2005). *First-generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts*. Washington: National Center for Educational Statistics.
- Choy, Susan (2001). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Comisión de Financiamiento Estudiantil (2012). Análisis y recomendaciones para el sistema de financiamiento estudiantil [consultado 5 Abr 2012]. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201203291032500.InformeComisionAyudaEstudiantilmarzo2012.pdf>
- Creswell, John (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Desarrollo Humano en Chile (2011). *Expansión de la educación superior en Chile*. Santiago: PNUD.
- Espinoza, Óscar y González, Luis (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 45–57.
- Flanagan, Andrea (2016). *Extending the literature on first-generation university students: A phenomenological study of Chilean experiences [tesis inédita de posgrado]*. Lincoln: University of Nebraska.
- González, Luis y Uribe, Daniel. (2002). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicancias. *Revista de la Calidad de la Educación*, 17, 75–90.
- Herrera, Socorro G. y Holmes, Melissa. (2015). The 3 Rs: Rhetoric, Recruitment and Retention. En E. Hamann, S. Wortham, y E. G. Murillo (Eds.), *Revisiting Education in the New Latino Diaspora* (pp. 225–243). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hossler, Don, Schmidt, Jack y Vesper, Nick (1999). *Going to college: How social, economic and educational factors influence the decisions students make*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Ishitani, Terry T. (2003). A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students: Time-Varying effects of pre-college characteristic. *Research in Higher Education*, 48(4), 403–434.
- Jenkins, Sharon Rae, Belanger, Aimee, Connally, Melissa Londoño, Boals, Adriell y Durón, Kelly M. (2013). First-generation undergraduate students' social support, depression, and life satisfaction. *Journal of College Counseling*, 16, 129–142.
- Lehmann, Wolfgang (2007). I just didn't feel like I fit in: The role of habitus in university drop-out decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89–110.
- Lohfink, Mandy Martin y Paulsen, Michael B. (2005). Comparing the determinants of persistence for first-generation and continuing-generation students. *Journal of College Student Development*, 46(4), 409–428.
- Lowery-Hart, Russell y Pacheco, George. (2011). Understanding the first-generation student experience in higher education through a relational dialectic perspective. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(127), 55–68.
- Marshall, Catherine y Rossman, Gretchen B. (2011). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Mc Donough, Patricia M. y Fann, Amy J. (2007). The study of inequality. En P. J. Gumpert (Ed.), *Sociology of Higher Education. Contributions and their Contexts* (pp. 53–93). Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Mehta, Sanjay, Newbold, John y O'Rourke, Matthew (2011). Why do first-generation students fail? *College Student Journal*, 45(1), 20–35.
- Merriam, Sharan B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). Deserción en la educación superior en Chile [consultado 3 Ago 2016]. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIA SCSEM9.pdf>
- Moustakas, Clark (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Murphy, Catrina y Hicks, Terence (2006). Academic characteristics among first-generation and non first-generation college students. *College Quarterly*, 9(2), 1–20.
- Nieto, Sonia y Bode, Patty (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Somerville/Medford: Pearson Education.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo (2013, Marzo 16). Quality assurance in higher education in Chile. Reviews of national policies for education [consultado 16 Mar 2013]. Disponible en: http://www.divesup.cl/usuarios/1234/File/2012/reporte_OCDE_nov2012.pdf
- Redfield, Robert, Linton, Ralph y Herskovitz, Melville J. (1967). Memorandum for the study of acculturation. En P. Bohannan y F. Plog (Eds.), *Beyond the Frontier: Social Process and Cultural Change* (pp. 181–186). Garden City: The Natural History Press.
- Seidman, Irving (2013). *Interviewing as qualitative research A guide for researchers in education and the social sciences*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sistema de Información de la Educación Superior (2012). El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile. Disponible en: <http://www.divesup.cl>

- Terenzini, Patrick T., Springer, Leonard, Yaeger, Patricia M., Pascarella, Ernest T. y Nora, Amaury (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37, 1–22.
- Thayer, Paul B. (2000). Retention of students from first-generation and low income backgrounds. *Opportunity Outlook*, 2, 2–8.
- Volle, Katheryn y Federico, Alisa (1997). Missed opportunities: A new look at disadvantaged college aspirants. In *The Education Resources Institute and The Institute for Higher Education Policy*. Boston: TERI.
- Warburton, Edward C., Bugarin, Rosio y Nuñez, Anne-Marie (2001). *Bridging the gap: Academic preparation and postsecondary success of first-generation students*. Washington: National Center for Education Statistics.