

ARTÍCULO

Estudiantes primera generación en educación superior: representaciones sociales de los docentes universitarios sobre la implicación estudiantil

Carmen Gloria Jarpa-Arriagada¹ 

Héctor Cárcamo-Vásquez¹ 

RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar las representaciones sociales de docentes universitarios sobre la implicación estudiantil en Estudiantes Primera Generación de una universidad pública. El Estudiante Primera Generación es quien ingresa a la universidad sin que sus padres lo hayan logrado; en Chile emerge por la masificación, privatización y diversificación de la oferta universitaria. El estudio es cualitativo, de base sociofenomenológica. Mediante análisis estructural del discurso se accedió a elementos performativos de sentido en tres campos semánticos: estudiante autónomo; estudiante con conducta instrumental y; estudiante que fracasa. La implicación estudiantil aparece como condición intrínseca y el fracaso se atribuye al estudiante. Los Estudiantes Primera Generación cuentan con riqueza cultural pero requieren de más respaldo para integrarse a una cultura ajena a su capital académico. Resulta imperioso armonizar implicación estudiantil intrínseca con modelamiento del imperativo académico y diseño de políticas de inclusión.

PALABRAS CLAVE

estudiantes primera generación; educación superior; inclusión educativa.

¹Universidad del Bío-Bío, Región de Ñuble, Chile.

FIRST GENERATION STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: SOCIAL REPRESENTATIONS OF UNIVERSITY TEACHERS ON STUDENT ENGAGEMENT

ABSTRACT

The objective of the article is to analyze the social representations of university professors on the student involvement in First Generation Students of a public university. The First Generation Student is the one who enters the university without his parents having achieved it; in Chile it emerges by the massification, privatization and diversification of the university offer. The study is qualitative and sociologically based. Through structural analysis of the discourse, performative elements of meaning were accessed in three semantic fields: autonomous student; student with instrumental behavior; student who fails. Student involvement appears as an intrinsic condition and failure is attributed to the student. First Generation Students have cultural wealth but require more support to integrate into a culture outside their academic capital. It is imperative to harmonize intrinsic student involvement with modeling the academic imperative and designing inclusion policies.

KEYWORDS

first generation students; higher education; educational inclusion.

ESTUDANTES DE PRIMEIRA GERAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO ENGAJAMENTO ESTUDANTIL

RESUMO

O objetivo do artigo é analisar as representações sociais de professores universitários sobre o envolvimento de alunos de primeira geração de uma universidade pública. O Aluno da Primeira Geração é aquele que entra na universidade sem que seus pais a tenham alcançado; no Chile ela emerge pela massificação, privatização e diversificação da oferta universitária. O estudo é qualitativo e sociológico. Através da análise estrutural do discurso, foram acessados elementos performativos de sentido em três campos semânticos: aluno autônomo; aluno com comportamento instrumental; aluno que falha. O envolvimento do aluno aparece como uma condição intrínseca e o fracasso é atribuído ao aluno. Primeira Geração Os alunos têm riqueza cultural, mas exigem mais apoio para se integrar em uma cultura fora de seu capital acadêmico. É imperativo harmonizar o envolvimento intrínseco dos alunos com a modelagem do imperativo acadêmico e a concepção de políticas de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE

estudantes de primeira geração; educação superior; inclusão educativa.

INTRODUCCIÓN

Los estudios acerca del éxito y la implicación estudiantil (*student engagement*) han surgido en un contexto de aumento mundial de las tasas de participación juvenil y la mercantilización de la educación superior (Brunner y Uribe, 2007; Santelices, Horn y Catalán, 2019b; Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2021). Consecuentemente, se ha configurado un amplio y variado cuerpo de investigación que ha estudiado los factores que están a la base de la permanencia estudiantil y de los aprendizajes, como testimonio del éxito académico. Como expresión de este interés investigativo, la implicación estudiantil y la retención estudiantil constituyen dos de los conceptos más investigados y discutidos en Educación Superior en los últimos años (Kahn, 2014; Zepke, 2015a; De Villiers y Werner, 2016). Así, la investigación sobre participación estudiantil e implicación estudiantil se inicia hace unas dos décadas, luego de que el interés central por la deserción universitaria tendió a disminuir (Tight, 2020).

La implicación estudiantil reconoce dos componentes clave (*ibidem*); primero, la cantidad de tiempo y esfuerzo que los estudiantes dedican a sus estudios; segundo, la manera en que las instituciones de educación superior organizan sus recursos humanos, financieros y materiales, para proveer de oportunidades de aprendizaje y otras actividades extracurriculares. Si bien la revisión de la literatura indica que la investigación realizada comienza a incluir el papel de las instituciones de educación superior, aún predomina una mirada individualista de la deserción o el abandono (Vossensteyn *et al.*, 2015; Xerri, Radford y Shacklock, 2018; Díaz *et al.*, 2019). Ergo, prevalece la idea de que son los estudiantes los que fracasan, no las instituciones. Asimismo, es un hecho que el estudiante representa hoy un factor crucial en el financiamiento de las universidades, como expresión del modelo neoliberal en Educación (Simbürger y Donoso, 2020). En efecto, el *voucher*, expresado en becas u otros subsidios provenientes de fondos estatales, los porta el estudiante. De este modo, las instituciones de educación superior hacen esfuerzos por no perder ese financiamiento y enfatizan en retener al estudiante. Por lo tanto, las cifras de deserción universitaria tendieron a disminuir (Tinto, 2006; Kimbark, Peters y Richardson, 2017; Secret *et al.*, 2017).

Las investigaciones recientes indican que no se trata solo de que el estudiante logre arraigo con la universidad, sino de que también la universidad se adapte al estudiante (Truta, Parv y Topala, 2018; Tight, 2020; Cents-Boonstra *et al.*, 2021), con lo cual aparecen discursos emergentes sobre el respeto hacia la cultura de origen y la consecuente valoración del capital cultural del estudiante, la conservación de sus redes personales, grupales y comunitarias, así como el ajuste de la experiencia educativa a las preferencias del estudiante (O'Shea, 2015; Naylor, Baik y Arkoudis, 2018; Wadhwa, 2018). En suma, todo parece indicar que debemos aceptar que un estudiante pueda tener grados de implicación y que, incluso, un estudiante pueda decidir abstenerse de realizar un trabajo, sin que esto implique un hándicap intra-personal. Sin embargo, la agenda neoliberal subyacente presiona a las universidades en dirección a disponer de mayores evidencias de eficiencia y eficacia, incluyendo la implicación estudiantil como componente ineludible de la retención de estu-

diantes. En este sentido, implicación estudiantil y retención universitaria parecen estar ineludiblemente involucrados, toda vez que cuanto más comprometido esté un estudiante con su proceso formativo y con la institución a la que ingresó, es menos probable que abandone la educación superior antes de haber completado sus estudios (Tight, 2020).

El objetivo de este artículo es analizar las representaciones sociales de docentes universitarios sobre la implicación estudiantil en Estudiantes Primera-Generación (en adelante EPG) de una universidad pública y estatal del sur de Chile. Claramente, las lógicas de mercado han permeado a las universidades públicas en Chile como consecuencia inevitable de un modelo de desarrollo neoliberal. Este modelo neoliberal se expresa en una nueva relación entre lo público y privado, la mercantilización, el discurso de libre elección, los recortes en fondos públicos y la fuerte expansión de la educación superior por medio de la oferta privada (Espinoza, Barozet y Méndez, 2013; Zepke, 2017; Simbürger y Donoso, 2020). La exploración cualitativa de la implicación estudiantil nos revela espacios intersticiales a explorar para favorecer la permanencia de los EPG y favorecer procesos de adaptación a la vida universitaria.

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Los sistemas de educación superior están cambiando a nivel mundial. El aumento en el acceso (Bernasconi, 2015; Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2021), la heterogeneidad de la población estudiantil, la ampliación de demandas sociales por mayor responsabilidad social en el ámbito educativo y las presiones crecientes en el ámbito del financiamiento de las universidades, aparecen como tensiones en todas partes del mundo. En efecto, existe una tendencia creciente a mirar el papel de las universidades no solo en la formación profesional, sino que en la investigación, la innovación tecnológica, la vinculación con el medio y la transferencia de conocimientos (Berghaeuser y Hoelscher, 2020); así también aparece como ineludible la discusión de la equidad y la inclusión educativa (Santelices, Horn y Catalán, 2019a; 2019b; Silva Laya, 2020); y, por supuesto, mayores demandas ligadas al éxito académico y la retención de estudiantes (Vossensteyn *et al.*, 2015; Barragán Moreno y González Támara, 2017; Venegas-Muggli, 2020).

En este escenario, emerge un nuevo sujeto en educación superior, el Estudiante Primera-Generación (EPG), entendido como aquel que ingresa a la universidad sin que sus padres lo hayan logrado. Numerosos estudios han caracterizado a este sujeto (O'Shea, 2015; Flanagan Borquez, 2017; Motsabi, Diale y Van Zyl, 2020; Wainwright y Watts, 2021) y coinciden en que su arribo a la educación superior se explica como efecto de las políticas expansivas en el acceso, los cupos de equidad, las políticas de acción afirmativa y el aumento de la oferta privada en educación. Sin embargo, los estudios también indican que el EPG tiene bajas probabilidades de graduarse, registra menores niveles de logro, no logran compatibilizar trabajo y estudio y registran fuerte endeudamiento para pagar su educación (O'Shea, 2013; Wadhwa, 2018; Wainwright y Watts, 2021).

La universidad en estudio es una institución estatal, pública y birregional ubicada en el sur de Chile. Del total de su población (12.000 estudiantes), 7 de cada 10 estudiantes son EPG y un 60% pertenece a los más bajos quintiles de ingreso, configurando estudiantes muy vulnerables socioeconómicamente (Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017; Jarpa-Arriagada, 2018; Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2021). En un estudio cuantitativo realizado en dicha institución (Jarpa-Arriagada, 2018), se observó una trayectoria académica homogénea entre el EPG y el estudiante tradicional; la mayoría de los jóvenes estudiantes proviene de educación particular subvencionada y municipal y habitan dentro de las mismas regiones donde está situada la universidad. La oferta educativa registra fuerte presencia de carreras de baja selectividad, con puntajes de corte posibles de alcanzar por estudiantes de menor capital cultural. Todo lo anterior colabora a generar un *campo* de condiciones favorables para el avance curricular, rendimiento y titulación efectiva como resultado de la acción afirmativa y las políticas de financiamiento que promueven la retención. De este modo, se configura un *habitus* donde el contexto institucional de la universidad se asimila al de institución de “estrato bajo” (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012) y ofrece las prácticas propias de un *campo* particular donde predominan nociones de evaluación más situada y ajustada (Hidalgo y Murillo, 2017; Lynam y Cachia, 2018).

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

El sistema de Educación Superior chileno debe su actual configuración a las reformas realizadas durante la dictadura cívico-militar. En efecto, hasta 1980 la oferta de educación terciaria en Chile estaba compuesta únicamente por universidades (dos estatales y seis privadas), que recibían financiamiento público y con una cobertura de 165.000 estudiantes. Hacia fines de la década existían 40 universidades, 80 institutos profesionales y 190 centros de formación técnica (Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2021). Esta masificación vino de la mano de la mercadización del sistema, con reducciones drásticas del financiamiento público y con un aumento exponencial de las vacantes ofrecidas en educación superior, llegando a niveles de universalización en el acceso (Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017; Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2021). En 2021, la matrícula total alcanza a 1.294.739 estudiantes en Educación Superior (Servicio de Información de Educación Superior (SIES), 2021), lo que incluye a los estudiantes de pregrado, posgrado y postítulo. Las universidades aumentan su matrícula total en un 7,1% en 2021 y representan el 60,3% del total del sistema (*ibidem*).

La transición desde una educación superior de élite a un sistema masificado ha ampliado el acceso de jóvenes que antes estaban excluidos. Sin embargo, habida cuenta de las consideraciones presentadas en la introducción, el sistema de educación superior se debate entre el acceso universal y las persistentes cifras de deserción. En Chile, esta controversia sigue plenamente vigente y se vuelve insoslayable una mirada crítica a la inclusión educativa en educación terciaria, la aplicación de políticas de acción afirmativa y los mecanismos institucionales de apoyo a la permanencia.

STUDENT ENGAGEMENT: DOS POSICIONES EN DEBATE

Existen dos posturas bastante acentuadas respecto de la implicación estudiantil:

1. los que defienden que el compromiso o implicación estudiantil es un fenómeno individual, atribuible a la autoeficacia académica del estudiante (Aspeé, González y Cavieres-Fernández, 2019; Díaz *et al.*, 2019; Arias *et al.*, 2020; Gravett, Kinchin y Winstone, 2020; Kryshko *et al.*, 2020; Wong y Chiu, 2020); y
2. los que postulan que la fuerte mercadización de la educación superior ha impulsado una enérgica vigilancia de los estándares de permanencia, como una medida del éxito (Zepke, 2015b; De Villiers y Werner, 2016; Esteban García, Bernardo Gutiérrez y Rodríguez-Muñoz, 2016; Gourlay, 2017; Xerri, Radford y Shacklock, 2018).

En otras palabras, las universidades requieren que los estudiantes muestren óptima eficiencia terminal para la mantención de los recursos estatales que brindan equilibrio financiero o para no evitar la pérdida de muchos clientes dentro del mercado educativo.

La primera posición plantea, esencialmente, que el éxito estudiantil pasa por factores atribuibles al estudiante, como la autorregulación, autonomía, motivación, interés académico, el sentido de pertenencia, participación estudiantil, la carga académica y el estrés o desgaste en los estudios, el nivel de lectura independiente, inscribirse en cursos de tutorías individuales, el uso de las Tics y contacto con los profesores y personal en general en el contexto de sus relaciones institucionales (Tower *et al.*, 2015; Leach, 2016; Almarghani y Mijatovic, 2017; Blair, 2017). Los estudios emanados desde esta posición paradigmática, sugieren la existencia de una plétora de ideas, marcos e instrumentos de medición con el propósito de exaltar las buenas prácticas docentes, pero sin resultados consistentes. Por otro lado, exageran una mirada centrada en la figura del estudiante, desarrollando tipologías que, incluso, vienen determinadas desde la educación secundaria, bosquejando una mirada sesgada e individualista y mitigando la influencia de factores estructurales relativos a clase social, etnia, género, tanto como de los factores atribuibles al *habitus* institucional.

La segunda postura se sitúa desde una perspectiva más crítica, adhiriendo explícitamente a la lucha contra la desigualdad y la inequidad, como componentes estructurales de un sistema neoliberal que ha convertido la educación superior en un sistema mercadizado. Zepke (2015; 2017; 2018), afirma la existencia de una “afinidad electiva” entre el compromiso de los estudiantes y el neoliberalismo, en tres conceptos clave: lo que un estudiante aprende es útil para el mercado; el aprendizaje implica desempeñarse de una manera determinada para lograr ciertos resultados; y la calidad de esos resultados está asegurada mediante un enfoque de rendición de cuentas. Entonces, para Zepke, las políticas neoliberales en educación superior, como ideología dominante del siglo XXI, logran acomodación con el compromiso estudiantil, aunque la lógica de equidad educativa sea un terreno paradójicamente distante de las ideas de libertad, meritocracia, elecciones y éxito que defiende el neoliberalismo.

En este contexto, la implicación estudiantil está sostenida sobre un potente andamiaje de técnicas, instrumentos, mediciones, apoyos económicos y psicosociales, que evidencia logros en el acceso y la permanencia en las carreras, cuestión asimilada a éxito académico. Sin embargo, para Zepke, esto respondería más bien a una lógica mercadista de eficiencia y eficacia, más que a una consciencia profunda sobre los deberes de la educación para con la justicia social (Zepke, 2013; 2014; 2015a; 2018b). Argumenta que el mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza en un marco de management público y rendición de cuentas, propio de los objetivos neoliberales, limita la real potencia de la participación, implicación y compromiso de los estudiantes en educación superior. Propone, como respuesta a la complejidad de la construcción de la relación educador-educando, una perspectiva social y crítica, donde el lugar de la justicia social sea el aula, vista como un ecosistema sociocultural propicio para la convivencia democrática y el aprendizaje. Pero, por sobre todo, el lugar que permite la participación activa de los estudiantes, en la gestión del currículum, en el desarrollo de una persona integral y en el ejercicio entusiasta de una ciudadanía activa y crítica (Zepke, 2017).

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

El uso de las representaciones sociales para el abordaje de este estudio se sustenta en el hecho de que éstas se constituyen en insumo para la comprensión de los modos de entender y actuar que tienen los sujetos respecto a objetos de atención particulares. En esta investigación, acceder a las representaciones sociales que los docentes construyen respecto de los EPG contribuye a la comprensión de los modos de actuación que activan a la hora de desarrollar su docencia. Siguiendo los planteamientos de autores como Moscovici (1979), Jodelet (1986) y Abric (2001), las representaciones sociales pueden entenderse como sistemas cognitivos sobre la base de los cuales los sujetos entienden el mundo -su mundo- y actúan en él. En tanto que cuerpo teórico general, las representaciones sociales han sido abordadas desde dos enfoques, uno de carácter estructural y otro de carácter procesual. La complementación de ambos permite distinguir las cuatro dimensiones configurativas de toda representación: contenido constitutivos de la representación, fuentes desde las cuales emergen dichos contenidos, agentes que intervienen en el modelamiento de la representación y, finalmente, el proceso por medio del cual estas se modelan como tal.

Para efectos de este trabajo, el énfasis estará depositado en el enfoque estructural y más concretamente en el contenido que conforma la representación que los docentes tienen respecto de la implicación de EPG en su proceso de formación profesional.

MÉTODO

El estudio se desarrolla desde el paradigma comprensivo interpretativo, por medio del uso de metodología cualitativa. El método utilizado corresponde

al sociofenomenológico, por cuanto el interés está centrado en el reconocimiento y comprensión de los elementos constitutivos de las representaciones sociales que circulan entre docentes que desarrollan sus actividades académicas en una universidad pública y estatal de la zona centro sur de Chile. De este modo, el énfasis está puesto en el acceso a los discursos de los sujetos por medio de los cuales expresan su subjetividad.

SUJETOS Y CRITERIO DE INCLUSIÓN

Los sujetos corresponden a 14 docentes (hombres y mujeres), adscritos a las diferentes Facultades que constituyen la Universidad estudiada (ver Cuadro 1). Las edades de los sujetos están en el rango de 35 a 59 años de edad. Su experiencia docente fluctúa entre 7 y 35 años. De la totalidad de entrevistados, 8 son EPG, 7 de ellos egresaron de la Universidad estudiada; otro aspecto a considerar es que 8 de los entrevistados además de actividades docentes, desempeñan cargos directivos.

Cuadro 1 – Caracterización de los sujetos.*

Facultad	Nombre	Edad	ED
Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño	Mariana	48	21
Facultad de Ciencias	Esteban	51	25
Facultad de Ingeniería	Mónica	54	26
	Roberto	35	8
Facultad de Ciencias Empresariales	Paula	56	26
	Pedro	44	17
Facultad de Ciencias de la Salud y de los Alimentos	Lorena	44	15
	Gabriela	51	13
	Alicia	47	12
Facultad de Educación y Humanidades	Gladys	59	35
	Mario	46	20
	Ximena	40	14
	Sandra	46	14
	Gustavo	43	7

*Con el fin de resguardar la confidencialidad de los sujetos, el nombre asignado es ficticio. ED corresponde a experiencia docente. Fuente: Elaboración de los autores.

La determinación de los sujetos participantes en el estudio obedece fundamentalmente al criterio de accesibilidad, tal como lo expone Ruiz-Olabuénaga (2012). El acceso a los sujetos se llevó a cabo por medio de correos electrónicos al cuerpo docente de la universidad; para estos efectos, se utilizó la lista de distribución institucional. Una vez transcurrido algunos días y dando cuenta de la baja tasa de respuesta, se procede al contacto telefónico sugerido por informantes clave.

TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE DATOS

La técnica utilizada para la producción de datos corresponde a la entrevista semi-estructurada en su modalidad individual (Flick, 2007; Kvale, 2011; Redon Pantoja y Angulo Rasco, 2017; Beltrán, 2018). El instrumento es una pauta de entrevista configurada con base al establecimiento de temas y sub-temas que buscan explorar categorías deductivas que orientan el análisis y presentación de resultados. Cabe consignar que las entrevistas desarrolladas se hicieron en sesión única, cuya duración fluctuó entre una hora a una hora y media.

ANÁLISIS DE DATOS

Se utiliza la técnica de Análisis Estructural del Discurso, pues tal como lo sostienen Sauntson (2014) y Martinic (2006), es la técnica más adecuada para acceder a los elementos configurativos de las representaciones sociales. El procedimiento se desarrolla en 4 fases. La primera, corresponde al proceso de codificación con base a las categorías deductivas; luego, se procede al reconocimiento de ejes de significación que facilitan el acceso de los elementos constitutivos de las representaciones; como tercera fase se procede a asignar los códigos disyuntivos y, finalmente, como cuarta fase se elabora un cruce axial que da cuenta de los campos semánticos en los cuales se moviliza el discurso de los y las docentes con relación al objeto de estudio.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados alcanzados mediante el Análisis Estructural del Discurso se representan en una estructura cruzada (véase Figura 1). Una estructura cruzada delimita cuatro variaciones verosímiles y se reduce en categorías posibles. Cada categoría es una resultante de una valoración positiva (+) y/o negativa (-), como expresión de la posición de los docentes entrevistados respecto de la implicación estudiantil en EPG.

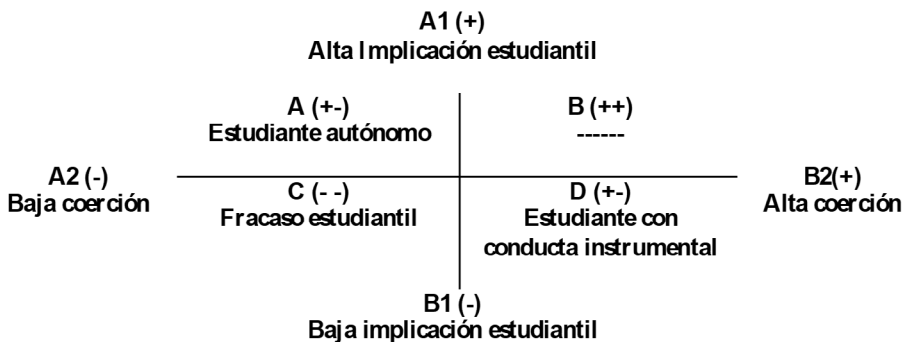


Figura 1 – Estructura cruzada.

Fuente: Elaboración de los autores.

Como se observa en la Figura 1, las representaciones sociales de los docentes se expresan en tres campos semánticos que se configuran -para efectos analíticos- en cuerpos categoriales. Existe una categoría de “estudiante autónomo” con alta implicación estudiantil y baja coerción del docente; un “estudiante con conducta instrumental” con alta coerción del docente y baja implicación estudiantil; y un estudiante que “fracasa” con baja implicación estudiantil y baja coerción por parte del docente.

EPG COMO UN ESTUDIANTE AUTÓNOMO

Los docentes universitarios representan al estudiante autónomo como un sujeto que exhibe compromiso con su proceso de aprendizaje, centrados en la tarea de sacar adelante la carrera que han elegido y con una consciencia elevada respecto de su propia responsabilidad en la obtención de logros académicos. En esta representación, emergen tres matices:

1. el EPG que muestra implicación estudiantil de manera espontánea;
2. el EPG que muestra implicación como fruto de un esfuerzo importante, de un sacrificio; y
3. un EPG que se va implicando en el transcurso de su trayectoria.

El EPG cuya implicación es espontánea son retratados por Gustavo, Alicia y Pedro en los siguientes relatos:

Los EPG son estudiantes que tienen un nivel de conciencia que tiene como expresión el esfuerzo y la dedicación, con una clara orientación a las metas. (Gustavo, 43 años, académico sin cargo directivo, carrera del área de las Ciencias Sociales)

Es un alumno sencillo, humilde, de bajos recursos, de zona rural, de bajo perfil, pero con muchas ganas de aprender. (Alicia, 47 años, académica con cargo directivo, carrera del área de la Salud)

Hay un grupo que pueden asumir las responsabilidades y se ajustan a las exigencias. Me los imagino como los primeros alumnos, que ya tienen una disciplina. (Pedro, 44 años, académico con cargo directivo, carrera del área Empresarial)

El EPG cuya implicación estudiantil es explicada como fruto del sacrificio son plasmados en los fragmentos de Mónica, Ximena y Gustavo:

El más pobre es más esforzado, porque se está jugando mucho. Son muy pocos los que no logran dar el salto. (Mónica, 54 años, académica sin cargo directivo, carrera del área de Ingeniería)

Ellos lograron ciertos méritos y ese mérito les hizo acceder a la universidad, entonces ahí hay un aspecto positivo y un mérito al esfuerzo y al estudio. (Ximena, 40 años, académica sin cargo directivo, carrera del área de las Ciencias Sociales)

El EPG tiene una motivación importante, asociada a cumplir el rol de ser los primeros en su familia en estar en la universidad. Aquí está la idea de ampliar progresivamente el mundo, la forma que entiende el mundo y la forma en que este mundo llega a la familia. (Gustavo, 43 años, académico sin cargo directivo, carrera del área de las Ciencias Sociales)

Finalmente, la representación de la implicación estudiantil como un proceso que se va logrando en la trayectoria universitaria es dibujada por Sandra, Gabriela, Lorena y Paula en los siguientes discursos:

“Hay algunos que van teniendo mayor compromiso con el tiempo, que van organizándose, planificando mejor su tiempo, incluso... Van descubriendo su vocación (Sandra, 46 años, académica sin cargo directivo, carrera del área de las Ciencias Sociales)

“Después entienden que ese aprendizaje superficial no le va a servir. Aparece la necesidad de aprendizaje profundo y aparece el estratégico... Se da cuenta que no es tan brillante, y que necesita buscar otras alternativas” (Gabriela, 51 años, académica sin cargo directivo, carrera del área de la Salud)

“Dada la experiencia, depende mucho de ellos, uno los presiona para que se vayan por tal carril” (Lorena, 44 años, académica con cargo directivo, carrera del área de la Salud)

“Lo que pasa es que a veces les faltan las estrategias para alcanzar las condiciones o las capacidades que se requieren en la universidad para que les vaya bien. Al principio, eso implica que los primeros años son... años de ajuste” (Paula, 56 años, académica sin cargo directivo, carrera del área empresarial)

EPG COMO UN ESTUDIANTE CON CONDUCTA INSTRUMENTAL

La representación social del EPG con una implicación estudiantil de tipo instrumental, configura un sujeto que responde a las exigencias del imperativo académico solo si está presente la coerción (disciplinamiento) por parte del profesor/a. De este modo, esta representación se construye sobre una baja implicación del estudiante y una alta coerción de parte del profesor. Los relatos de Ximena, Paula y Gladys nos ofrecen una mirada a esta tipología:

Si hay una especie de supervisión, el estudiante responde, pero cuando se trata del trabajo autónomo pareciera que se desvanece eso y particularmente en el caso de los primera generación. (Ximena, 40 años, académica sin cargo directivo, carrera del área de las Ciencias Sociales)

Es hasta desmotivador que los estudiantes se relajen, por ejemplo, el año pasado en un curso que yo dicté, les va mal en la última evaluación... yo les digo ¿Por qué? ... Profe lo que pasa es que tenemos otra cosa, otra asignatura que nos exige más. (Paula, 56 años, académica sin cargo directivo, carrera del área empresarial)

Ellos necesitan algunos apoyos, de verdad que los necesitan, entonces, es muy importante que, por ejemplo, el o la directora de escuela haga clases en primer año. (Gladys, 59 años, académica con cargo directivo, carrera del área de Educación)

EPG COMO UN ESTUDIANTE QUE FRACASA

La representación social del EPG como un estudiante que fracasa emerge como una combinación entre una baja o nula implicación del estudiante, junto con una baja o nula coerción por parte del profesor. En esta tipología son reveladores los discursos de Gabriela, Mario, Paula y Ximena:

Hay un sentido de la comodidad, diseñado, fabricado, listo y para ayer. La inmediatez es alta. No investigan más. Tenemos que andarlos persiguiendo. Esta generación recibe lo que le dan y espera. (Gabriela, 51 años, académica sin cargo directivo, carrera del área de la Salud)

Ahora el esfuerzo es mínimo, antes el esfuerzo no era máximo, pero había mayor esfuerzo, entonces aquí el estudiante que llegaba mal trataba de alguna manera con sus compañeros de retomar el cuento y que le fuera bien. (Mario, 46 años, académico con cargo directivo, carrera del área de Educación)

Hay estudiantes que no preguntan nunca y jamás te dicen nada, salvo que se acerque la evaluación. (Paula, 56 años, académica sin cargo directivo, carrera del área empresarial)

Cuando no les va tan bien, yo no veo en ellos un interés de superarse un poquito en las notas... Ellos ven, revisan sus pruebas, sus trabajos, si se sacaron un 4,0 están felices. (Ximena, 40 años, académica sin cargo directivo, carrera del área de las Ciencias Sociales)

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

EPG COMO UN ESTUDIANTE AUTÓNOMO

La autonomía del EPG se expresa en tres gradaciones que van desde una implicación estudiantil como característica intrínseca del estudiante, pasando por una implicación como fruto de la riqueza cultural (Yosso, 2005), hasta llegar a un EPG que se va implicando en el transcurso de su trayectoria.

El EPG cuya implicación es espontánea, es representado por los docentes universitarios como un joven que viene con la decisión de estudiar y cuyo compromiso académico se manifiesta tempranamente en su trayectoria universitaria. Son estudiantes que han fraguado un recorrido escolar previo, registrando buen rendimiento en la educación secundaria y con trazos fuertes de hábitos de estudio. Sobre la base de conductas moldeadas desde la educación secundaria, estos estudiantes logran negociar de mejor manera su transición a la vida universitaria y prevalece la representación de una “implicación intrínseca” atribuible al propio estudiante. En

esta representación el EPG trae consigo las características necesarias y suficientes para lograr el éxito académico (Almarghani y Mijatovic, 2017; Blair, 2017; Naylor, Baik y Arkoudis, 2018) y, a su vez, pierde importancia la institución universitaria y las prácticas de enseñanza desarrolladas por sus académicos. De este modo, la autoeficacia académica, el aprendizaje autorregulado y la gestión del tiempo se sitúan como características intrínsecas de este estudiante (Fokkens-Bruinsma *et al.*, 2021).

La representación del EPG con una implicación estudiantil asentada en el sacrificio encuentra firmeza discursiva en el capital cultural del estudiante, lo que Yosso (2005) denomina riqueza cultural. En este sentido, los relatos exponen semánticas fuertes respecto de la cantidad y composición del capital que exhiben los EPG. De este modo, como el capital académico es escuálido por su propia condición de EPG, al sujeto se le hace obligatorio recurrir al mayor esfuerzo y sacrificio posible para alcanzar la meta de la educación superior. Aquí, la fuerza del capital cultural del EPG alimenta la implicación estudiantil como expresión de la voluntad, del esfuerzo constante, de los sacrificios que implica estudiar.

La implicación estudiantil vinculada al sacrificio remite a la idea de un atributo que forma parte de la biografía del estudiante y a la riqueza cultural de su familia (Yosso, 2005). En esta representación de los docentes universitarios ser un EPG adopta un trazo firme de connotación ligada al mérito, a la fuerza de voluntad y al empuje personal. Esta construcción forma parte del capital cultural heredado desde la familia (Motsabi, Diale y Van Zyl, 2020; Wainwright y Watts, 2021), como núcleo principal de reproducción de patrones de acción, modos de pensar y modos de significar. No obstante, estas representaciones sociales también pueden tener relación con una lógica de performatividad de los imperativos universitarios (Alvarez-Hevia, Lord y Naylor, 2020; Pierella, Peralta y Pozzo, 2020), que tiene desenlaces en el grado de compromiso de los estudiantes, sobre todo cuando no se puede fracasar, sin tener severas consecuencias personales, sociales y económicas.

Por último, la representación de la implicación estudiantil como un proceso que se va logrando en la trayectoria universitaria, reafirma la idea de performatividad del *habitus* universitario, en el entendido de constituirse en modelador de las conductas de los estudiantes, con miras a un mayor compromiso. Aquí aparecen discursos que hablan de la intersección entre los atributos individuales y las condiciones de educabilidad que ofrece la institución universitaria. Emerge también la idea de coerción (disciplina) como elemento performativo para conseguir que el EPG incorpore comportamientos que eleven su compromiso estudiantil. Esta representación de la implicación estudiantil incorpora la puesta en juego del capital social, inherente a las relaciones sociales que se entretienen entre el EPG, sus profesores y otros actores relevantes, por ejemplo, compañeros y personal de servicio, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la trayectoria universitaria, el EPG amplía su capital social, estableciendo vínculos con poder rizomático, pero además cuenta con una familia que lo respalda y le ofrece un elevado capital social expresivo y capital aspiracional (Yosso, 2005). En suma, los activos relacionales de los EPG configuran un marco anti-déficit de este grupo (Martín *et al.*, 2020); por tanto, se logra atenuar el bajo capital académico y cultural, dando espacio a la transformación situada del joven en un contexto de intersección entre lo personal, familiar y

estudiantil, donde la participación del profesor comienza a visibilizarse como parte del *habitus* académico, las formas de enseñanza y el tipo de vínculo pedagógico que establece con el EPG (Wong, 2018).

EPG COMO UN ESTUDIANTE CON CONDUCTA INSTRUMENTAL

La representación social del EPG con una implicación estudiantil de tipo instrumental, configura un sujeto que responde a las exigencias del imperativo académico solo si está presente la coerción (disciplinamiento) por parte del profesor. Lo caracterizan como un individuo inmaduro, pueril, que trabaja solo ante la supervisión o la presencia constante del acompañamiento pedagógico. Aparece aquí una conducta estudiantil heterónoma, donde la responsabilidad del logro académico se traslada al profesor, en tanto autoridad docente. De este modo, esta representación se construye sobre una baja implicación del estudiante y una alta coerción de parte del profesor. Por cierto, hay investigadores críticos de este planteamiento que atribuyen la pasividad del estudiante universitario a la introducción de lógicas de mercado como expresión del modelo neoliberal en educación superior (Zepke, 2014); otros buscan explicaciones en la falta de herramientas técnicas para favorecer el aprendizaje activo (Almarghani y Mijatovic, 2017).

En esta unidad de sentido, se reconoce la existencia de un choque de expectativas entre un profesor universitario, parapetado en el *habitus* institucional, las exigencias de la vida universitaria y una concepción de un estudiante que debería llegar con un grado alto de autonomía, respecto de un EPG que conserva rasgos de puerilidad en su relación con la autoridad pedagógica y da por hecho que el profesor es el responsable del aprendizaje. Desde este punto de vista, la baja autonomía del estudiante moviliza la alta coerción del profesor. En algunos casos, la alta coerción produce el efecto esperado: el estudiante logra rendir y alcanzar la aprobación. Sin embargo, desde un punto de vista interaccional, naturalizado este tipo de vínculo, muchos EPG pueden seguir funcionando instrumentalmente, transitando hacia un estilo de funcionamiento de emergencia, dónde la implicación estudiantil no es más que una estrategia de sobrevivencia en la educación superior. Este funcionamiento de emergencia puede calzar bien con una serie de iniciativas para favorecer la participación estudiantil (Leach, 2016).

Uno de los componentes clave de la implicación estudiantil es la cantidad de tiempo y esfuerzo que los estudiantes dedican a sus estudios (Tight, 2020); en consecuencia, si el EPG no ajusta su compromiso en coherencia con el imperativo académico se verá expuesto a situaciones de bajos niveles de logro, riesgo de deserción o riesgo de reprobación. Podríamos suponer que el segundo componente clave de la implicación estudiantil se encuentra presente, a lo menos en una medida, cuando los docentes proveen de oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Lo que no sabemos, es si esas medidas están ajustadas a la realidad sociocultural del EPG.

Una cuestión que aparece con frecuencia en la literatura sobre persistencia e implicación estudiantil es el papel del apoyo social. Desde este punto de vista, esta conducta instrumental del estudiante podría tener consecuencias de largo plazo para la persistencia siempre que, quienes lo alientan (profesores, compañeros, tutores), pudieran convertirse en andamiaje más robusto para el logro de sus objetivos, no obstante los desafíos que puedan enfrentar (Motsabi, Diale y Van Zyl, 2020).

EPG COMO UN ESTUDIANTE QUE FRACASA

La representación social del EPG como un estudiante que fracasa emerge como una combinación entre una baja o nula implicación del estudiante, junto con una baja o nula coerción por parte del profesor. De este modo, el profesor descansa sobre la idea de la autonomía del estudiante y el EPG, escabulle las responsabilidades que implica la educación superior. El estudiante que fracasa, entonces, es una representación que se comprende desde la ausencia de los dos componentes claves citados por Tight (2020), esto es, el estudiante no dedica tiempo y esfuerzo a sus estudios y el profesor entra en la espiral de la abstinencia pedagógica, en el sentido que le otorga Meirieu (2003). En efecto, el docente llega a un punto de quiebre donde emerge su capitulación al proceso formativo; renuncia a sostener una relación pedagógica basada exclusivamente en su apoyo y “baja los brazos”. Evidentemente, esta renuncia habita en un subtexto que no se dice en voz alta.

Existe contundente evidencia que sostiene que el EPG registra menores niveles de logro, mayor probabilidad de no graduarse del programa que cursa y registrar permanencias más prolongadas para completar sus estudios (Luzecyky *et al.*, 2017; Wadhwa, 2018; Motsabi, Diale y Van Zyl, 2020; Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2021). Una de las explicaciones frecuentes de estos hándicaps remite a la propia condición de EPG, en tanto sujeto que no dispone de un capital académico y cultural en el que apoyarse y que lo acompaña durante su trayectoria (Davies, Qiu y Davies, 2014; Vincent y Hlatshwayo, 2018; Wong, 2018; Martin *et al.*, 2020). Sin embargo, esta visión inevitablemente enfatiza en un déficit cultural de entrada y tiende a privatizar el fracaso (Donoso y Schiefelbein, 2007), relativizando la influencia de la universidad y su concepción pedagógica.

En este sentido, aparece necesario que los docentes apliquen un grado de disciplina para modelar conductas ligadas al imperativo académico, pero dicha coerción, por sí misma, no alcanza a modificar sustancialmente el grado de implicación del estudiante. Más bien, opera como un estímulo específico, una actuación propia de la autoridad pedagógica, sin incluir una lógica de justicia social (Zepke, 2018b). Por consiguiente, si las exigencias del profesor no ofrecen una respuesta activa y positiva de parte del estudiante, el docente puede decidir abandonar las medidas de guía, de apoyo; cuestión que implica el retiro de un componente relevante para la implicación estudiantil y que, en ausencia del compromiso del propio EPG, configura un escenario favorable al fracaso del estudiante.

Investigación reciente realizada en Chile indica que la cultura universitaria aún está en deuda con el imperativo de la inclusión (Otondo, 2018; Calderón Albornoz, 2020; Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2021), cuestión que se expresa claramente en la brecha que existe entre el acceso y la permanencia en el sistema universitario chileno. No cabe duda de que la irrupción del EPG ocurre en un contexto de acelerada expansión del acceso a educación terciaria en Chile, no obstante, las políticas de acción afirmativa tienden a quedarse enquistadas en soluciones socioeconómicas y asistenciales, sin profundizar en el devenir co-construido en el aula, en el aprendizaje y en la inclusión como una interpelación ética y política.

Es importante tener presente que los docentes de la universidad estudiada, forman parte de un *habitus* institucional donde 7 de cada 10 estudiantes son EPG y un 60% de la población pertenece a los más bajos quintiles de ingreso, esto es, son estudiantes muy vulnerables socioeconómicamente (Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017; Jarpa-Arriagada, 2018; Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2021). Sobre esta base, la actuación pedagógica descansa en un sistema de creencias muy afín al déficit cultural. Aprecian que el capital cultural familiar de los EPG aporta poco o nada al estudiante en su trayectoria en el campo universitario y expresan relaciones dialécticas antagónicas (Muñoz *et al.*, 2013); por tanto, no consideran la riqueza cultural de los jóvenes (Yosso, 2005) y ponen mayor interés en cumplir con los contenidos del programa de estudio, que en los aprendizajes significativos.

En suma, la investigación desarrollada sobre representaciones sociales de docentes universitarios sobre el EPG y su implicación estudiantil, confirma la necesidad de comprender el desafío que aún significa para este tipo de estudiante acceder, permanecer y egresar de la educación superior (Fernandes Pataro, 2019; Morosini y Felicetti, 2019). Asimismo, es una nueva invitación a resignificar este tipo de estudiante, el valor de su capital cultural familiar, la red social de apoyo para persistir y las adecuaciones de las estrategias de enseñanza para responder más exitosamente a las condicionantes del proceso de aprendizaje (Wainwright y Watts, 2021).

Todo parece indicar que el éxito académico, la retención y la titulación oportuna descansa aún en factores intrínsecos del EPG (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2020), que alimentan ese deseo inicial de realizar estudios universitarios. En este derrotero, la universidad sigue personificando un viaje hacia una carrera profesional y una salida a la pobreza. Otros estudios hacen mucho hincapié en la necesidad de que los EPG sean asistidos a través de un programa de becas, el apoyo de su familia, el entorno de aprendizaje y, en particular, el apoyo de sus profesores (Wong, 2018; Briones Barahona y Leyton, 2020; Motsabi, Diale y Van Zyl, 2020). La contribución de los profesores universitarios, especialmente de aquellos que trabajan en contextos de alta vulnerabilidad social, aparece como relevante en la integración del EPG en el *habitus* institucional y la cultura universitaria. El éxito en esta integración se levanta como un antídoto al riesgo de que el EPG no se sienta parte de la cultura universitaria (Morosini y Felicetti, 2019) y debe constituirse en un punto de partida para el seguimiento y monitoreo del estudiante.

Si bien, el tipo de personas significativas para apoyar el éxito académico de los EPG puede variar según las circunstancias, sería apropiado que estos apoyos no se sostengan en procesos aleatorios u oportunistas. Esto porque se produciría el efecto de un afortunado “golpe de serendipia” que en palabras de Wong (2018) son hechos episódicos, sin una posible predicción y más bien obedecería a una suerte de sincronidad inexplicable. Aquí aparece una interpelación a las universidades y su estructura de soporte social, económico y psicológico para los estudiantes: el EPG debe desarrollar un sentido de derecho y disposición a buscar apoyo disponible con un sentido de oportunidad, eficiencia y eficacia. Por ende, los dispositivos de intervención para profundizar en la implicación estudiantil deben estar disponibles y ser conocidos por todos los actores relevantes y que juegan o pueden jugar un rol en la trayectoria del estudiante.

CONSIDERACIONES FINALES

La agenda de la educación superior en Chile, moldeada hace 4 décadas por las políticas neoliberales, logran poner en tensión las ideas de libertad de elección, meritocracia y éxito académico, junto con la búsqueda imperativa de mayores cuotas de justicia social y equidad en la universidad. La irrupción de lógicas de mercado, de eficiencia y de rendición de cuentas, ha implicado una demanda específica a las universidades para mejorar los estándares de permanencia de los estudiantes, como una medida del éxito.

Esta permanencia, junto con la óptima eficiencia terminal, no operan exclusivamente como medidas de eficiencia interna, por el contrario, hoy tienen una relación indudable con el equilibrio financiero de las instituciones de educación superior, por la introducción de la gratuidad, las becas y el mecanismo de *voucher*, que acompaña al estudiante. Lograr que un estudiante permanezca no aparece, genuinamente, como una acción solo para promover el logro de la movilidad social, sino también y, tal vez principalmente, para que la institución mantenga su salud financiera.

En este contexto, no es posible obviar la relación entre el éxito académico, el capital cultural de las familias y las claras desventajas que experimenta el EPG (Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017; 2021) en un sistema universitario chileno altamente segmentado. La implicación estudiantil, entonces, emerge como un recurso necesario, pero no suficiente para que los EPG permanezcan, tengan éxito y se titulen. Se requiere que los dispositivos institucionales reconozcan como influyente la presencia de andamiajes robustos para acompañar a los estudiantes, no solo en primer año, sino que durante toda su trayectoria. Esto parece particularmente importante en la universidad estudiada, donde 7 de cada 10 estudiantes son EPG.

Los caminos hacia el éxito académico de los EPG pueden ser más intrincados e impredecibles que para un estudiante tradicional. Para nivelar la cancha, la literatura especializada subraya que debemos ir más allá de la mera autoeficacia académica del estudiante y buscar que el aula sea el espacio privilegiado de la justicia social. En palabras de Zepke (2017; 2018a, 2018b), el aula debe comportarse como un ecosistema sociocultural, propicio para la convivencia democrática y el aprendizaje significativo. Ciertamente, las universidades deben desempeñar un papel activo para crear oportunidades de desarrollo académico y garantizar que todos los estudiantes dispongan de apoyos (no solo socioeconómicos), sino profundamente académicos: grupos de estudio, tutorías con compañeros de cursos superiores, entrenamiento en comprensión lectora, uso de tecnologías y recursos para el aprendizaje. Además, estos apoyos deben extenderse a lo largo de la trayectoria del EPG, superando la idea de respaldos en el primer año de universidad.

El enfoque de representaciones sociales de este estudio es iluminador respecto de cómo la enseñanza-aprendizaje, en tanto acto compartido, genera un esquema de sentidos, una comunidad de discursos, que pueden convertirse en facilitadores de la inclusión de los EPG o levantar obstáculos para su plena integración en la vida universitaria. El poder de la representación social como marco interpretativo y

las creencias como motor performativo pueden inclinar la balanza hacia una labor pedagógica más incluyente, más excluyente o en la tensión inclusión/exclusión. Este asunto requiere de más investigación de tipo cualitativa en escenarios universitarios tan segmentados como el del caso chileno.

Los hallazgos de esta investigación confirman la necesidad de que el estudiante dedique tiempo y esfuerzo a sus estudios, con un acompañamiento docente que lo guíe en el cumplimiento del imperativo académico. Los EPG cuentan con riqueza cultural para lograr éxito académico, pero requieren de más respaldo para lograr la plena integración en una cultura que es ajena a su capital académico. La transición del estudiante secundario a la educación superior, en condiciones de alta presencia de estudiantes EPG y de condiciones de vulnerabilidad social y económica, interpela a la estructura universitaria al diseño de políticas más holísticas para el logro de la plena inclusión de este tipo de estudiante no solo en Chile, sino que en Latinoamérica.

En suma, esta investigación aporta a la comprensión de las representaciones sociales de docentes universitarios -en tanto sistema de creencias- que puede generar barreras simbólicas a la inclusión del EPG o, por el contrario, configurar esquemas de sentido que nutran con fuerza un tipo de labor pedagógica que reconozca la riqueza cultural del EPG. En este sentido, afirmamos la necesidad de que se estructure un proceso de enseñanza-aprendizaje que equilibre la propia implicación estudiantil con la presencia de dispositivos institucionales robustos que apuesten decididamente por una genuina inclusión.

REFERENCIAS

- ABRIC, J.-C. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Coyoacán, 2001.
- ALMARGHANI, E. M.; MIJATOVIC, I. Factors affecting student engagement in HEIs - it is all about good teaching. **Teaching in Higher Education**, v. 22, n. 8, p. 940-956, 2017. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319808>
- ALVAREZ-HEVIA, D. M.; LORD, J.; NAYLOR, S. Why don't they attend? Factors that influence the attendance of HE students of education. **Journal of Further and Higher Education**, v. 45, n. 8, p. 1061-1075, 2021.
- ÁLVAREZ-PÉREZ, P.-R.; LÓPEZ-AGUILAR, D. Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 11, n. 32, p. 46-66, 2020. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.815>
- ARIAS, P. R.; GARCÍA, F. E.; LOBOS, K.; FLORES, S. C. Strengths of Character As Predictors of Academic Hardiness and Academic Engagement. **Psychology, Society & Education**, v. 12, n. 2, p. 19-32, 2020.
- ASPEÉ, J.; GONZÁLEZ, J.; CAVIERES-FERNÁNDEZ, E. Instrumento para medir el compromiso estudiantil integrando el desarrollo ciudadano, una propuesta desde Latinoamérica. **Revista Complutense de Educación**, v. 30, n. 2, p. 399-421, 2019.

- BARRAGÁN MORENO, S. P.; GONZÁLEZ TÁMARA, L. Acercamiento a la deserción estudiantil desde la integración social y académica. **Revista de la Educación Superior**, v. 46, n. 183, p. 63-86, jul.-sep. 2017. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.05.004>
- BELTRÁN, M. **Manual de Investigación Cualitativa**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2018.
- BERGHAUSER, H.; HOELSCHER, M. Reinventing the third mission of higher education in Germany: political frameworks and universities' reactions. **Tertiary Education and Management**, v. 26, n. 1, p. 57-76, 2020. <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09030-3>
- BERNASCONI, A. (ed.). **La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis**. 1. ed. Santiago [Chile]: CEPPE, 2015.
- BLAIR, A. Understanding first-year students' transition to university: A pilot study with implications for student engagement, assessment, and feedback. **Politics**, v. 37, n. 2, p. 215-228, 2017. <https://doi.org/10.1177/02633957166633904>
- BRIONES BARAHONA, J.; LEYTON, D. Excepcionalidad meritocrática y política de acción afirmativa en la educación superior en Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 1, p. 1-31, 2020.
- BRUNNER, J. J.; URIBE, D. **Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior**. Santiago [Chile]: Ediciones Universidad Diego Portales, 2007.
- CALDERÓN ALBORNOZ, M. P. **Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en la universidad: un estudio de caso**. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2020.
- CENTS-BOONSTRA, M.; LICHTWARCK-ASCHOFF, A.; DENESSEN E.; AELTERMAN, N.; HAERENS, L. Fostering student engagement with motivating teaching: an observation study of teacher and student behaviours. **Research Papers in Education**, v. 36, n. 6, p. 754-779, 2021. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767184>
- DAVIES, P.; QIU, T.; DAVIES, N. Cultural and human capital, information and higher education choices. **Journal of Education Policy**, v. 29, n. 6, p. 804-825, 2014. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.891762>
- DE VILLIERS, B.; WERNER, A. The Relationship between student engagement and academic success. **Journal for New Generation Sciences**, v. 14, n. 1, p. 36-50, abr. 2016.
- DÍAZ MUJICA, A.; PÉREZ VILLALOBOS, M. V.; BERNARDO GUTIÉRREZ, A. B.; FERNANDÉZ-CASTAÑÓN, A. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. **Psicothema**, v. 31, n. 4, p. 429-436, 2019. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>
- DONOSO, S.; SCHIEFELBEIN, E. Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. **Estudios Pedagógicos**, v. 33, n. 1, p. 7-27, 2007. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>

- ESPINOZA, V.; BAROZET, E.; MÉNDEZ, M. L. Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal: El caso de Chile. **Laboratorio: Revista de Estudios sobre cambio estructural y desigualdad social**, n. 25, p. 169-191, 2013.
- ESTEBAN GARCÍA, M.; BERNARDO GUTIÉRREZ, A. B.; RODRÍGUEZ-MUÑOZ, L. J. Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. **Aula Abierta**, v. 44, n. 1, p. 1-6, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- FERNANDES PATARO, R. Democratização da universidade pública e estudantes de primeira geração na UNESPAR. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 71-95, 2019. <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.20308>
- FLANAGAN BORQUEZ, A. Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. **Revista de la Educación Superior**, v. 46, n. 183, p. 87-104, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. 2. ed. Madrid: Morata; Fundación Paideia Galiza, 2007.
- FOKKENS-BRUIJNSMA, M.; VERMUE, C.; DEINUM, J.-F.; ROOIJ, E. First-year academic achievement: the role of academic self-efficacy, self-regulated learning and beyond classroom engagement. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 46, n. 7, p. 1115-1126, 2021. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1845606>
- GOURLAY, L. Student Engagement, 'Learnification' and the Sociomaterial: Critical Perspectives on Higher Education Policy. **Higher Education Policy**, v. 30, p. 23-34, 2017. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0037-1>
- GRAVETT, K.; KINCHIN, I. M.; WINSTONE, N. E. Frailty in transition? Troubling the norms, boundaries and limitations of transition theory and practice. **Higher Education Research & Development**, v. 39, n. 6, p. 1169-1185, 2020. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1721442>
- HIDALGO, N.; MURILLO, J. Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes / Conceptions about Assessment Process of Students' Learning. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 15, n. 1, 2017. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- JARPA-ARRIAGADA, C. G. **Estudiantes Primera Generación en Educación Superior: Acceso y Trayectoria Académica en un sistema segmentado**. 2018. 204 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) — Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, 2018.
- JARPA-ARRIAGADA, C. G.; RODRÍGUEZ-GARCÉS, C. Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los jóvenes Primera Generación en Educación Superior. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 15, n. 1, p. 327-343, 2017. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512028032016>
- JARPA-ARRIAGADA, C. G.; RODRÍGUEZ-GARCÉS, C. First Generation in Chilean Higher Education: Tension between Access and Inclusion in a Segmented University System. **Bulletin of Latin American Research**, v. 40, n. 4, 2021. <https://doi.org/10.1111/blr.13237>
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. **Psicología social, II: Pensamiento y vida social**. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, 1986. p. 478-494.

- KAHN, P. E. Theorising student engagement in higher education. **British Educational Research Journal**, v. 40, n. 6, p. 1005-1018, 2014. <https://doi.org/10.1002/berj.3121>
- KIMBARK, K.; PETERS, M. L.; RICHARDSON, T. Effectiveness of the Student Success Course on Persistence, Retention, Academic Achievement, and Student Engagement. **Community College Journal of Research and Practice**, v. 41, n. 2, p. 124-138, 2017.
- KRYSHKO, O.; FLEISCHER, J.; WALDERYER, J.; WIRTH, J.; LEUTNER, D. Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success? **Learning and Individual Differences**, v. 82, p. 1-11, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101912>
- KVALE, S. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2011.
- LEACH, L. Enhancing student engagement in one institution. **Journal of Further and Higher Education**, v. 40, n. 1, p. 23-47, 2016.
- LEYTON, D.; VÁSQUEZ, A.; FUENZALIDA, V. La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. **Calidad en la educación**, n. 37, p. 61-97, 2012. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n37.87>
- LUZECKYI, A.; McCANN, B.; GRAHAM, C.; KING, S.; McCANN, J. Being First in Family: motivations and metaphors. **Higher Education Research & Development**, v. 36, n. 6, p. 1237-1250, 2017. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1300138>
- LYNAM, S.; CACHIA, M. Students' perceptions of the role of assessments at higher education. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 43, n. 2, p. 223-234, 2018. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1329928>
- MARTIN, J. P.; STEFL, S. K.; CAIN, L. W.; PFIRMAN, A. L. Understanding first-generation undergraduate engineering students' entry and persistence through social capital theory. **International Journal of STEM Education**, v. 7, p. 37, 2020. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00237-0>
- MARTINIC, S. El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. *In*: CERÓN, M. C. (ed.). **Metodologías de investigación social**: introducción a los oficios. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2006. p. 299-319.
- MEIRIEU, P. **Frankenstein educador**. Barcelona: Laertes, 2003.
- MOROSINI, M.; FELICETTI, L. Estudantes de primeira geração (P-Gen) na educação superior brasileira: analisando os dados da PNS - 2013. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, p. 103-120, maio 2019.
- MOSCOVICI, S. **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Buenos Aires: Huemul, 1979.
- MOTSABI, S.; DIALE, B. M.; VAN ZYL, A. The role of social support in the persistence of first-year first-generation African students in a higher education institution in South Africa. **South African Journal of Higher Education**, v. 34, n. 4, p. 189-210, 2020. <http://dx.doi.org/10.20853/34-4-3486>
- MUÑOZ, C.; AJAGAN, L.; SAÉZ, G.; CEA, R.; LUENGO, H. Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas en contextos vulnerables. **Universum**, v. 28, n. 1, p. 129-148, 2013. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762013000100007>

- NAYLOR, R.; BAIK, C.; ARKOUDIS, S. Identifying attrition risk based on the first year experience. **Higher Education Research & Development**, v. 37, n. 2, p. 328-342, 2018. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1370438>
- O'SHEA, S. Transitions and turning points: exploring how first-in-family female students story their transition to university and student identity formation. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 27, n. 2, p. 135-158, 2013. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.771226>
- O'SHEA, S. Filling up silences—first in family students, capital and university talk in the home. **International Journal of Lifelong Education**, v. 34, n. 2, p. 139-155, 2015. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.980342>
- OTONDO, M. Inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior. **Espacios**, v. 39, n. 49, p. 1-13, 2018.
- PIERELLA, M.-P.; PERALTA, N.-S.; POZZO, M.-I. El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 11, n. 31, p. 68-84, 1 jun. 2020. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.31.706>
- REDON PANTOJA, S.; ANGULO RASCO, J. F. **Investigación cualitativa en educación**. Madrid: Miño y Dávila, 2017.
- RUIZ-OLABUÉNAGA, J. I. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012. v. 15
- SANTELICES, M. V.; HORN, C.; CATALÁN, X. Institution-level admissions initiatives in Chile: enhancing equity in higher education? **Studies in Higher Education**, v. 44, n. 4, p. 733-761, 2019a. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1398722>
- SANTELICES, V.; HORN, C. L.; CATALÁN, X. **The quest for equity in Chile's higher education: decades of continued efforts**. New Kingstown: Rowman & Littlefield, 2019b.
- SAUNTSOON, H. From Form to Function: Structural-Functional Discourse Analysis. In: SAUNTSOON, H. **Approaches to gender and spoken classroom discourse**. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- SECRET, M.; ABELL, M. L.; WARD, C. J.; CHARLES, J. L. K.; PERKINS, N. H. Research Knowledge Assessment: A Study of MSW Students' Acquisition and Retention of Research Knowledge. **Journal of Social Work Education**, v. 53, n. 3, p. 480-494, 2017.
- SERVICIO DE INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR — SIES. **Informe 2021: Matrícula en Educación Superior — Junio 2021**. Santiago de Chile: Subsecretaría de Educación Superior, 2021.
- SILVA LAYA, M. La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, n. 1, p. 46, 2020.
- SIMBÜRGER, E.; DONOSO, A. Key elements in the naturalisation of neoliberal discourse in higher education in Chile. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 41, n. 4, p. 559-573, 2020. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1512953>
- TIGHT, M. Student retention and engagement in higher education. **Journal of Further and Higher Education**, v. 44, n. 5, p. 689-704, 2020.

- TINTO, V. Research and Practice of Student Retention: What Next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 8, n. 1, p. 1-19, may 2006. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- TOWER, M.; WALKER, R.; WILSON, K.; WATSON, B.; TRONOFF, G. Engaging, supporting and retaining academic at-risk students in a Bachelor of Nursing: Setting risk markers, interventions and outcomes. **The International Journal of the First Year in Higher Education**, v. 6, n. 1, p. 121-134, mar. 2015. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v6i1.251>
- TRUTA, C.; PARV, L.; TOPALA, I. Academic Engagement and Intention to Drop Out: Levers for Sustainability in Higher Education. **Sustainability**, v. 10, n. 12, p. 4637, 6 dez. 2018.
- VENEGAS-MUGGLI, J. I. Higher education dropout of non-traditional mature freshmen: the role of sociodemographic characteristics. **Studies in Continuing Education**, v. 42, n. 3, p. 316-332, 2020. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652157>
- VINCENT, L.; HLATSHWAYO, M. Ties that bind: The ambiguous role played by social capital in black working class first-generation South African students' negotiation of university life. **South African Journal of Higher Education**, v. 32, n. 3, 2018. <https://doi.org/10.20853/32-3-2538>
- VOSENSTEYN, H.; KOTTMANN, A.; JONGBLOED, B.; KAISER, F.; CREMONINI, L.; STENSAKER, B.; HOVDHAUGEN, E.; WOLLSCHIED, S. **Dropout and Completion in Higher Education in Europe executive summary**. Luxembourg: Center for Higher Education Policy Studies; Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education, 2015.
- WADHWA, R. Unequal origin, unequal treatment, and unequal educational attainment: Does being first generation still a disadvantage in India? **Higher Education**, v. 76, p. 279-300, ago. 2018.
- WAINWRIGHT, E.; WATTS, M. Social mobility in the slipstream: first-generation students' narratives of university participation and family. **Educational Review**, v. 73, n. 1, p. 111-127, 2021. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1566209>
- WONG, B. By Chance or by Plan?: The Academic Success of Nontraditional Students in Higher Education. **AERA Open**, v. 4, n. 2, p. 233285841878219, 2018. <https://doi.org/10.1177/2332858418782195>
- WONG, B.; CHIU, Y.-L. T. University lecturers' construction of the 'ideal' undergraduate student. **Journal of Further and Higher Education**, v. 44, n. 1, p. 54-68, 2020. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1504010>
- XERRI, M. J.; RADFORD, K.; SHACKLOCK, K. Student engagement in academic activities: a social support perspective. **Higher Education**, v. 75, p. 589-605, 2018. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0162-9>
- YOSSO, T. J. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. **Race Ethnicity and Education**, v. 8, n. 1, p. 69-91, 2005. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- ZEPKE, N. Threshold concepts and student engagement: Revisiting pedagogical content knowledge. **Active Learning in Higher Education**, v. 14, n. 2, p. 97-107, 2013. <https://doi.org/10.1177/1469787413481127>

ZEPKE, N. Student engagement research in higher education: questioning an academic orthodoxy. **Teaching in Higher Education**, v. 19, n. 6, p. 697-708, 2014. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901956>

ZEPKE, N. What future for student engagement in neo-liberal times? **Higher Education**, v. 69, n. 4, p. 693-704, apr. 2015a.

ZEPKE, N. Student engagement and neoliberalism: mapping an elective affinity. **International Journal of Lifelong Education**, v. 34, n. 6, p. 696-709, 2015b. <https://doi.org/10.1080/02601370.2015.1096312>

ZEPKE, N. **Student Engagement in Neoliberal Times Theories and Practices for Learning and Teaching in Higher Education**. Singapur: Springer International Publishing, 2017.

ZEPKE, N. Learning with peers, active citizenship and student engagement in Enabling Education. **Student Success**, v. 9, n. 1, p. 61-73, 2018a. <https://doi.org/10.5204/ssj.v9i1.433>

ZEPKE, N. Student engagement in neo-liberal times: what is missing? **Higher Education Research & Development**, v. 37, n. 2, p. 433-446, 2018b. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1370440>

SOBRE LOS AUTORES

CARMEN GLORIA JARPA-ARRIAGADA es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Frontera (Chile) Profesora de la Universidad del Bío-Bío (Chile).

Correo electrónico: cjarpa@ubiobio.cl

HÉCTOR CÁRCAMO-VÁSQUEZ es doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid (España), Profesor de Universidad del Bío-Bío (Chile).

Correo electrónico: hcarcamo@ubiobio.cl

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que representen un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Financiación: El estudio fue financiado por la Universidad del Bío-Bío, a través del proyecto regular de investigación en docencia universitaria, código DIUBB 185324 2/D (2018-2019).

Contribuciones de los autores: Administración del Proyecto: Jarpa-Arriagada, C. G. Investigación, Metodología, Validación: Cárcamo-Vásquez, H. Escrita – Primera Redacción, Escrita – Revisión y Edición: Jarpa-Arriagada, C. G.; Cárcamo-Vásquez, H.

Recibido el 28 de abril de 2022
Aprobado el 7 de diciembre de 2022

