

## Significado del Proceso de Inserción a la Vida Universitaria: Desde una Perspectiva de Aprendizaje como Práctica Social

### Meaning of the Insertion Process into University Life: From the Perspective of Learning as a Social Practice

Lorena Ramírez Casas <sup>1\*</sup>

José Martín Maturana <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

<sup>2</sup> Universidad Central de Chile, Chile

El presente artículo busca reflexionar en torno a la inserción universitaria, considerando el nuevo perfil de estudiantes que en los últimos años acceden a la educación universitaria en Chile. En la primera parte se describen las comprensiones y abordajes que ha tenido la temática de inserción universitaria, las que se han focalizado en la permanencia de los estudiantes en los programas de estudio, privilegiando categorías e indicadores como la retención o deserción universitaria, por sobre una comprensión de las experiencias subjetivas de los estudiantes en contextos y prácticas de aprendizajes específicos. En la segunda parte, se profundiza desde un enfoque histórico-cultural, en la experiencia de la inserción universitaria entendida como un aprendizaje y práctica social, desde donde se configura la subjetivación del estudiante universitario y sus decisiones de permanencia en el sistema educativo. Estas reflexiones fundamentan la importancia de futuras líneas de investigación en los significados de la inserción universitaria desde la perspectiva de los estudiantes.

**Descriptor:** Estudiante universitario; Retención; Diversidad; Aprendizaje mediante la práctica.

The present article seeks to reflect on the university insertion, considering the new profile of students who have access to university education in Chile in recent years. In first part describes the understandings and approaches that the theme of university insertion has had, which have focused on the permanence of students in the study programs, privileging categories and indicators such as university retention or dropout, over a understanding of students' subjective experiences in specific learning contexts and practices. In the second part, we seek to deepen from a historical-cultural approach, in the experience of the university insertion understood as a learning and social practice, from where the subjectivation of the university student and his/her decisions of permanence in the educational system are configured. These reflections ground the importance of future lines of research in the meanings of the university insertion from the perspective of the students.

**Keywords:** University education; Retention; Diversity; Experiential learning.

---

\*Contacto: [lorena.ramirez@pucv.cl](mailto:lorena.ramirez@pucv.cl)

## **1. Introducción**

En los últimos años ha habido un notable aumento en el ingreso de estudiantes a la educación superior en Chile, como efecto de las políticas públicas, especialmente de tipos económicas, tendientes a aumentar la cobertura y acceso a jóvenes que históricamente quedaban fuera del sistema universitario. Este progresivo aumento ha traído de la mano cambios en el perfil de estudiantes que ingresa a la universidad, generando nuevos intereses en las políticas educativas, tales como propiciar la permanencia y titulación de estos nuevos estudiantes.

En este contexto, existe interés desde las políticas educativas y el mundo académico, por comprender y dar respuestas atinentes al fenómeno de la deserción universitaria, al ser éste un fenómeno que genera consecuencias en diferentes dimensiones, “que incluyen factores de tipo económico como la inversión del Estado, las instituciones y las familias, así como factores psicosociales relativos a la frustración que afecta a los estudiantes que abandonan sus estudios” (MINEDUC-SIES, 2014, p. 72).

En esta declaración convergen distintas perspectivas, focos de interés y formas de abordar la comprensión de esta temática. Por una parte, tenemos los intereses económicos y funcionales para el Estado y las instituciones de educación superior, y por otra parte, se reconoce las implicancias de este fenómeno para los jóvenes estudiantes y sus familias, por lo que se yuxtaponen visiones economicistas, políticas y sociales.

La deserción universitaria desde enfoques políticos nos sitúan en discusiones acerca de la equidad o igualdad de la educación, o dicho desde otro marco referencial, en temáticas acerca de la integración o inclusión, así como en discusiones acerca de los conocimientos y capacidades de los nuevos estudiantes universitarios, sin mayor profundización desde una perspectiva comprensiva, en la práctica de aprendizaje y proceso de subjetivación del estudiante universitario.

Desde un punto de vista más bien explicativo, se ha intentado comprender el fenómeno de la deserción, describiendo variables personales, socioculturales e institucionales que inciden y favorecen en la retención de los estudiantes, las que están a la base de estrategias y programas que apuntan hacia ese objetivo. Si bien, todos estos abordajes resultan de notable interés y trascendencia, consideramos que no ha habido mayor profundización desde un enfoque cultural-histórico, que rescate la subjetividad, entendida como proceso dinámico y continuo, fuertemente imbricado en la cultura en la que nos desarrollamos (Morin, 2005), en este caso, asociadas a las prácticas y experiencias de aprendizaje en un nuevo contexto académico.

En la primera parte de este escrito, caracterizamos los cambios en la educación superior en Chile, específicamente en relación al nuevo perfil de estudiantes, el fenómeno de la deserción y modelos explicativos que han primado para su abordaje. Y en una segunda parte, se reflexiona en torno a la inserción universitaria en un contexto de transición, en el que se releva ésta como una experiencia de aprendizaje y práctica social, que sustenta la subjetivación del estudiante universitario. Con esta revisión, buscamos proponer desde un enfoque cultural e histórico, una mirada comprensiva respecto a la inserción universitaria y la importancia de situarse en los significados de esta experiencia, desde la perspectiva de los estudiantes.

## **2. Nuevo perfil de estudiantes, fenómeno de la deserción y modelos explicativos**

En los últimos 30 años ha existido un aumento en la matrícula en las universidades, pasando desde 165.000 a principios de los años ochenta a 1.176.727 estudiantes matriculados el año 2017 (MINEDUC-SIES, 2017), siendo la modalidad universitaria la de mayor expansión, específicamente en universidades privadas.

Este aumento de las matrículas, ha generado una gran heterogeneidad en el perfil de ingreso, encontrando diferencias tanto a nivel sociodemográfico, socioeducativo y respecto a las estrategias y habilidades personales para enfrentar las exigencias de la vida universitaria (Espinoza y González, 2015). Esta tendencia se puede apreciar tanto en la realidad latinoamericana como el caso chileno, donde la tendencia ha sido el paso desde un sistema de élite hacia un acceso masivo a la educación superior (Abarca et al., 2010).

Estos cambios responden a la semántica de las políticas públicas, que han buscado mejorar la equidad en el acceso a la educación superior, posibilitando dar respuesta a la creciente demanda. Para este propósito, han predominado medidas económicas, que han permitido aumentar la cobertura a través de becas y créditos, y en el último año, a través de la Ley 20.882 en la cual se realizan modificaciones que posibilitan otorgar gratuidad universitaria a los jóvenes que provengan de los hogares pertenecientes al 60% de menores ingresos del país. Estas medidas han beneficiado a un sector de la población que hasta hace 30 años no tenían mayores oportunidades de acceso (Espinoza, González y Uribe, 2011). El cambio más importante se produjo en el aumento de matrículas para el tercer, cuarto y quinto quintil entre los años 1990 y 2000, y para los dos primeros quintiles desde los años 2000 hasta el año 2013, según los últimos datos disponibles (Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

Respecto a este cambio en el perfil de estudiantes, Lemaitre ya señalaba en el año 2005, que los estudiantes que comienzan a tener acceso a las universidades a fines del siglo XX, sumándose a los que tradicionalmente han ingresado, carecen de una cultura adecuada a los estudios superiores y de los recursos mínimos de aprendizaje. En el mismo sentido, Paredes y Paredes (2009), define que dos de los problemas presentes en el sistema universitario actual son: 1) bajos niveles de permanencia de los estudiantes por deserción, y, 2) bajas tasas de graduación y titulación. Desde las políticas de educación superior, se ha entendido que éstas problemáticas estarían relacionadas con el nivel socioeconómico de procedencia de los jóvenes estudiantes y el déficit de capital cultural heredado (Canales y De los Ríos, 2009; González, Uribe y González, 2005; Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012), los cuales presentan diferentes características que complejizan su adaptación, a diferencia de la élite que accedía anteriormente a la educación superior (Arancibia et al., 2013).

De esta manera, las políticas educativas han puesto énfasis en la importancia de la permanencia de los estudiantes en el sistema de educación superior, apareciendo como fenómeno importante de estudiar y abordar la deserción universitaria, poniendo en la agenda educativa la necesidad e interés por generar las condiciones formativas que posibiliten, no sólo el ingreso a la educación superior, sino que logren su permanencia y adecuada formación profesional. Especial atención se ha puesto en los primeros años de estudio, que se sustenta en los datos que indican que el fracaso y abandono se produce en

gran parte en los primeros cursos, siendo el índice de deserción del primer año correspondiente a la cohorte 2015 de un 22,8% (MINEDUC-SIES, 2016).

En este nuevo escenario de cambio en el perfil de ingreso, la deserción universitaria se ha constituido como un problema, debido a sus implicancias sociales en términos de las expectativas de los estudiantes y sus familias; implicancias emocionales por la disonancia entre las aspiraciones de los jóvenes y sus logros; y también, por las consecuencias económicas tanto para las personas como para el sistema educativo en su conjunto, más aún cuando la deserción se da en los sectores más desfavorecidos (González, et al., 2005; Saldaña y Barriga, 2010). De esta manera, desde las políticas de educación superior, la permanencia de los estudiantes se ha convertido en un indicador relevante de la calidad de ésta, el que es abordado considerando los datos de deserción, que se entiende como el “abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado y considera un tiempo lo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de reincorporación” (Himmel, 2002, p. 95), y los de retención, que se entiende como la “persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título” (Himmel, 2002, p. 94).

Como describen Gil, Orellana y Moreno (2015) la permanencia en estudios superiores se relaciona con la formación previa que traen los estudiantes, así como también con el capital social, económico y cultural. Siguiendo esta premisa, los datos entregados por el Sistema de información de la educación superior correspondientes al año 2014, indican diferencias en la permanencia de los estudiantes en programas universitarios asociados a su nivel socioeconómico, existiendo una menor retención en el quintil 1 (jóvenes pertenecientes a familias de más bajos ingresos) que corresponde al 71,1%, en comparación con el quintil 5 (jóvenes pertenecientes a familias de mayores ingresos) que presenta una retención del 75,9%. Así también, la retención se asocia con la trayectoria académica de los estudiantes, la cual es medida a través del indicador de notas de enseñanza media: Al respecto, los datos correspondientes a la matrícula de la cohorte del año 2012 indican que los estudiantes con promedio de notas entre 4,0 y 4,5 fue de un 37,8% y, por el contrario, los estudiantes con promedio entre 6,5 y 7,0 la retención es de un 84,5%. Otro factor fuertemente asociado a la deserción/retención son los puntajes obtenidos en la prueba de selección universitaria. Al respecto, los últimos informes del Ministerio de Educación indican que los estudiantes que obtuvieron puntajes menores o igual a 500 puntos, la retención fue de un 71%, en contraposición al grupo que obtuvo puntajes mayores a los 700 puntos, en que la retención fue de un 88,7%.

En este nuevo contexto, el desafío se ha puesto en otorgar las oportunidades a los jóvenes tanto para ingresar, así como para poder permanecer en la educación superior, acorde con el derecho de cada persona a tener acceso a la educación terciaria. Esto ha interpelado a los programas y centros de educación universitaria a propiciar apoyos y acompañamientos académico para alumnos con dificultades, propios de la desigualdad de ingresos y brechas en logros educativos (Cruces, Domenech y Gasparini, 2012; Espinoza y González, 2010).

Las altas tasas de deserción universitaria han instado a generar estrategias a nivel institucional, pedagógico y social, que faciliten la permanencia de los nuevos estudiantes con el fin de propiciar que estas nuevas generaciones de estudiantes universitarios participen de las políticas autodefinidas como integradoras o inclusivas de educación (usadas indistintamente), que permitan responder a la diversidad de los sujetos, y a su

vez, que las prácticas sean accesibles a todas las personas independientes de su género, etnia o situación socioeconómica (Espinoza y González, 2012; Infante, 2010).

En base a estos datos, desde el Ministerio de Educación a través del programa de mejoramiento de la calidad de la educación terciaria (MECESUP), el programa de becas de nivelación académica y programas de fortalecimiento del Consejo de Rectores de las Universidades de Chile (CRUCH) se promueven múltiples estrategias y programas de intervención en las instituciones de educación superior para enfrentar el problema de la deserción universitaria. Estas iniciativas buscan mejorar las condiciones de la educación entregada (principalmente en las universidades del CRUCH), privilegiando programas que se focalicen en atender y apoyar a los estudiantes más desfavorecidos, principalmente a aquellos pertenecientes al quintil I y II (MINEDUC, 2018). También algunas universidades han generado sus propios programas de apoyo a los estudiantes, con medidas que van desde sistema de becas dirigidos hacia sectores socioeconómicos medios y bajos, y programas de nivelación, especialmente dirigidos a los quintiles más bajos (Centro de Microdatos, 2008; Moya, 2011).

Como se puede apreciar, estos programas en su mayoría están dirigidos hacia los estudiantes considerados vulnerables en función de variables económicas y sociales, bajo el predominio de un enfoque normalizador y compensatorio en el que prima un “criterio estadístico o lo frecuente en el grupo dominante, por tanto, se hace esfuerzo en acercar al diferente a la norma poniendo los medios para compensar las desigualdades” (García et al., 2009, p. 111).

Consideramos que esta mirada del fenómeno y sus consecuentes medidas, privilegian un discurso que dicotomiza a los estudiantes entre los aptos y los deficitarios, reducidos a categorías sociales tales como deficiencia cultural o de falta de talento y excelencia (Leyton, 2015), resultando ser estrategias más bien de integración que de inclusión, al asumir “que son las minorías culturales las que presentan carencias o déficit respecto a la cultura de acogida y mayoritaria, por lo que se diseñan programas de inmersión, diferenciados o de compensación previos a la intervención social” (García, et al., 2009, p. 113). A su vez, estas estrategias tienden a invisibilizar a otros estudiantes, que no presentando estos factores considerados de riesgo, pueden presentar otras dificultades en su proceso de inserción universitaria que desde estas lecturas no pueden ser reconocidas.

En la literatura sobre retención universitaria predominan distintos modelos explicativos que ponen énfasis en aspectos psicológicos, sociológicos, pedagógicos, organizacionales y económicos (Donoso y Schiefelbein, 2007). En informe elaborado por el Ministerio de educación (MINEDUC-SIES, 2013) se rescatan estudios que se han centrado en describir las variables individuales y de qué manera explican la mantención o deserción del estudiante. Para esto se basan en el modelo generado por Fishbein y Ajzen (1975), el cual enfatiza en la importancia de las actitudes y creencias de los estudiantes, las cuales condicionan las intenciones de estudio, las que pueden ser fortalecidas o debilitadas generando la permanencia o salida del sistema educativo. En dicho informe también se reconoce el aporte del modelo de Eccles y otros (1983), que se focaliza en el autoconcepto y su relación con las metas y expectativas de éxito, como factores explicativos de la permanencia en estudios superiores, que se complementa con lo señalado por Ethington (1990), quien releva la importancia de variables sociales, específicamente al referirse a la importancia de las interacciones que se establecen en este nuevo espacio de aprendizaje. Desde una perspectiva sociológica, los aportes de Spady (1970) se focalizan en factores externos al

individuo, sosteniendo que los estudiantes que no logran la integración al sistema de educación superior son quienes mayormente desertan. Desde un modelo económico, se explica que la permanencia en el sistema educativo responde a una decisión racional de los estudiantes considerando la relación entre costos y beneficios, es decir, de acuerdo a los beneficios y oportunidades que perciben. Por último, desde una perspectiva organizacional se recatan las características de la institución, las cuales explicarían la retención/deserción sobre todo a partir de las experiencias con los profesores y en el aula (Himmel, 2002).

En un intento por dar explicaciones integrales al fenómeno de la retención/deserción, Tinto (1989) desarrolla un modelo explicativo, que reconoce la diversidad de los estudiantes, en cuanto a sus motivaciones e intereses al momento de ingresar a la universidad, los que responden tanto a sus experiencias socioeducativas como biográficas, siendo relevantes los antecedentes familiares, la experiencia escolar y los conocimientos y habilidades adquiridas. Para Tinto (1989), es desde esta experiencia previa que el nuevo estudiante ingresa a los estudios superiores, siendo central en sus decisiones de permanencia la capacidad de integración a nivel académico y social en la institución que se inserte.

Si bien los modelos señalados han abordado la temática de la retención/deserción considerando variables económicas, psicosociales e institucionales, éstas pueden tener el riesgo de clasificar a los estudiantes que ingresan a la universidad en categorías muy amplias, asociadas a la clase social, la experiencia educativa, el talento, la motivación, entre otros, que no reconoce las diferencias y similitudes que pueden darse en una esta nueva experiencia académica (Wenger, 2011). Contario a esto, nos parece importante avanzar hacia políticas de inclusión universitaria, las que desde un punto de vista educativo implica garantizar una educación de calidad para todos los jóvenes, atendiendo a sus diferencias cognitivo-actitudinales, intereses, expectativas, niveles de acceso, identidades culturales (García et al., 2009). Lo anterior implica trascender el binomio retención/deserción como un fenómeno de carácter individual hacia una perspectiva que considere el proceso de transición desde el sistema escolar hacia el universitario, que permita acercarnos a la experiencia de inserción universitaria desde la perspectiva de los estudiantes.

### **3. Aprendizaje como una práctica social y su relación con la construcción de subjetividad de estudiantes universitarios**

Tal como hemos enunciado anteriormente, el primer año de universidad requiere de atención en sí mismo, tanto por los altos índices de deserción, como también por el desafío que implica a los estudiantes adaptarse a nuevas exigencias académicas, personales y sociales, que muchas veces vienen acompañado de dificultades, como el aumento de problemáticas de salud mental, en la línea de ansiedad y depresión, debido a la percepción de sobrecarga académica y dificultad para cumplir con sus distintas tareas (Gutiérrez et al., 2010).

Como señalamos anteriormente, el problema de la deserción y los programas de apoyo se han focalizado en estudiantes considerados vulnerables, asociados a niveles socioeconómicos, capital cultural e indicadores de su trayectoria escolar, como NEM y

PSU. Sin embargo, nos parece importante, considerando los datos que se muestran en el cuadro 1, señalar que la deserción no es exclusiva de un nivel socioeconómico.

Tal como indica el cuadro 1, se evidencia que existe una menor retención porcentual en el quintil 1, sin embargo, no se evidencia mayores diferencias entre los quintiles intermedios y altos.

En cuanto a su trayectoria educativa, en el cuadro 2, se evidencia que a mayor NEM claramente el porcentaje de retención es mayor, en contraposición a los de menor NEM. Sin embargo, nos parece al menos interesante considerar que aquellos estudiantes que se encuentran en notas medias, si bien presentan un 63,7 % de retención, en términos de su opuesto, implica que un 32,7% de los estudiantes desertan, distanciándose del grupo de los altos promedios de notas, que tendrían un 14%,

Cuadro 1. Retención de primer año por quintil de ingresos

QUINTIL (SEGÚN FUAS)	COHORTE	COHORTE	COHORTE	COHORTE
	2009	2010	2011	2012
Q1	74,3%	73,8%	70,6%	71,1%
Q2	77,3%	77,1%	74,2%	74,7%
Q3	76,3%	77,9%	72,7%	75,5%
Q4	77,2%	78,6%	73,6%	76,0%
Q5	75,6%	77,8%	74,2%	75,9%
Sin información	63,0%	61,5%	59,3%	58,3%
<i>Total</i>	<i>70,8%</i>	<i>71,0%</i>	<i>68,4%</i>	<i>68,7%</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC-SIES (2014).

Cuadro 2. Tasa de retención de estudiantes que cursan primer año según notas de enseñanza media

RANGO DE NEM	COHORTE 2008	COHORTE 2010	COHORTE 2012
4,0-4,5	38,1	38,6	37,8
5,0-5,5	66,9	68,7	64,8
6,5-7,0	86,7	86,7	84,5

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC-SIES (2014).

Respecto a la asociación entre PSU y retención, en el cuadro 3 se puede constatar que a mayores puntajes (sobre 700 puntos) en la PSU, mayores son las posibilidades de permanecer y no desertar del sistema educativo, muy contrario a los más bajos puntajes (menos de 450 puntos). Sin embargo, los datos también indican que los estudiantes que han obtenido puntajes entre 500 y 669 presentan importantes porcentajes de deserción.

Cuadro 3. Retención primer año por rango PSU

RANGO PSU PARA UNIVERSIDADES	COHORTES 2009	COHORTE 2010	COHORTE 2011	COHORTE 2012
Sin PSU	63,4%	69,1%	63,9%	64,7%
X<450	63,9%	65,1%	63,1%	56,8%
450 <=X<500	76,6%	77,6%	73,7%	71,5%
500 <=X<550	80,0%	80,9%	77,1%	78,2%
550 <=X<600	82,4%	83,4%	79,9%	82,8%
600 <=X<650	84,6%	84,5%	82,5%	84,2%
650 <=X<700	86,5%	86,0%	83,8%	84,6%
700 <=X<750	90,3%	89,5%	86,2%	88,7%
750 <=X<800	94,2%	93,2%	90,5%	92,0%
800 <=X	96,3%	95,6%	95,9%	95,5%
<i>Total</i>	<i>76,5%</i>	<i>78,3%</i>	<i>74,7%</i>	<i>74,6%</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC-SIES (2014).

Considerar de esta manera los datos nos permiten deconstruir la idea que el problema de la deserción sólo corresponde a un determinado nivel socioeconómico, o que las variables como NEM o PSU pueden explicar el fenómeno en sí mismo. Ciertamente en la actualidad nos encontramos frente a estudiantes diversos, ya sea en capacidades y conocimientos, así como también en valores, intereses, motivación y con distintas trayectorias escolares. Por tanto, esta nueva experiencia implica no sólo un cambio académico sino que cultural y social que debe ser considerado. El estudiante que ingresa a la universidad, transita desde la experiencia escolar hacia la nueva experiencia de vida universitaria, la que para muchos implica tener que reorganizar estrategias de aprendizaje, dinámicas relacionales y nivelar aprendizajes previos.

Desde la experiencia de los estudiantes, es la carga académica, problemáticas en el desarrollo de su aprendizaje, la dificultad en la adquisición de destrezas y la poca integración con los pares dentro de la universidad, sumado a otras presiones del ambiente, tales como la competitividad académica, cambios de horarios y ciclos de sueño-vigilia, lo que pueden desencadenar estados confusos en cuanto a las metas que se proponen los jóvenes al momento de inscribirse en una institución, pudiendo determinar el fracaso o éxito de esta nueva experiencia (Gutiérrez et al., 2010). Por tanto, la transición desde la educación escolar hacia la universitaria, implica para todos los jóvenes un proceso de aculturación, entendida ésta como “una convivencia entre culturas que permite, apoyadas por el transcurso del tiempo y la apertura, el intercambio de valores y costumbres, llegando a una síntesis integradora pero distinta” (García, et al., 2009, p. 113).

Este proceso de aculturación se da entre la experiencia de vida escolar y la universitaria desde las cuales se construyen distintas subjetividades respecto a qué es ser estudiante, lo que en términos específicos implica que el estudiante debe desaprender prácticas adquiridas durante su experiencia escolar para desarrollar nuevas estrategias de pensamiento, planificación y prácticas sociales que le permitan primero insertarse en el sistema de educación superior, facilitando así, su permanencia. Por tanto, la inserción universitaria es de carácter multidimensional e implica un proceso de transición entre dos culturas educativas, que pone en el centro la subjetividad del estudiante y los aprendizajes asociados a esta nueva experiencia académica.

Vygotsky ya a fines del siglo XIX, planteó el carácter cultural del desarrollo del niño, dando cuenta que primero es a nivel social y más tarde a nivel individual, es decir “primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (Intrapsicológica)” (Vygotsky, 1979, p. 94). A mediados del siglo XX, en la psicología se retoma el interés por la influencia de la cultura en los cursos de vida (Lombardo y Krzemien, 2008), considerando que el ciclo vital se ve fuertemente marcado por las interacciones sociales dentro de una cultura en particular, en otras palabras, el contexto cultural contribuye al desarrollo de la mente del individuo (Hammack, 2008).

Desde esta perspectiva la interiorización de las funciones psicológicas requiere de un mediador, que potencie y facilite el aprendizaje, cuestión que se relaciona con lo que Leontiev (1996) denomina actividad mediada, concepto que enfatiza el papel que los instrumentos, sobre todo los semióticos, cumplen en la autorregulación de la actividad. De esta manera, los significados no son reflejo pasivo de la realidad exterior, pues si bien los signos permiten la actividad, éstos son transformados activamente mediante la internalización, la que produce la conversión de los objetos externos al plano mental de la conciencia, propiciando la subjetividad de la experiencia.

Por tanto, como señala Leontiev (1996) “descomponemos el mundo, lo organizamos en conceptos y distribuimos los significados de una manera determinada y no de otra, sobre todo porque somos copartícipes del acuerdo que prescribe semejante sistematización” (p. 96), en la cual dicho acuerdo es válido para una determinada colectividad idiomática donde los significados y los métodos son transmitidos socialmente a través de la historia y de la cultura.

Desde esta misma perspectiva, Wenger (2011) propone la noción de las comunidades de práctica de aprendizaje, explicando que el aprendizaje se construye socialmente pues surge de nuestras acciones en relación con las acciones de los demás (Wenger y Snyder, 2000), en que se requiere de la participación social en una comunidad de práctica. Este proceso conlleva la participación activa en las prácticas de comunidades sociales permitiendo la construcción de una identidad compartida (Wenger, 2011).

Para el autor el aprendizaje como práctica social requiere dos elementos en interacción que son: 1) el compromiso mutuo, el que se expresa en la necesidad de negociar significados, intercambiando información y opiniones entre los participantes; 2) sentimientos de pertenencia y de responsabilidad mutua, las que posibilitan el sentido de identidad y un repertorio compartido, que se traduce en un conjunto de recursos compartidos y producidos por la comunidad: rutinas, relatos, acciones, instrumentos, etc. (Wenger, 2011). Desde estas perspectivas, los significados asociados a la experiencia en el proceso de inserción universitaria estarían mediados por la participación en comunidades sociales, las que a su vez se conforman a propósito de las experiencias de los sujetos participantes, desde dónde se crean comunidades (Wenger, 2011, p. 82). De esta manera, como señalan Lave y Wenger (1991) aprender significa participar de una comunidad de práctica, que implica construir una identidad compartida en el contexto mismo de socialización (Wenger y Snyder 2000), pues nuestras acciones guardan relación con las acciones de las demás personas.

El aprendizaje entonces es un proceso que implica que el estudiante se inserta en una comunidad de aprendizaje y que es en ésta y con ésta que comienza a desarrollar su propia identidad como estudiante universitario, por lo que requiere de un acercamiento paulatino y acompañado, que Wenger (2011) denomina la participación periférica legítima. Este tipo de participación, implica una exposición paulatina a las prácticas de la comunidad bajo condiciones de menores riesgos, mayor ayuda y supervisión cercana, siendo considerada legítima cuando el aprendiz es tratado como miembro potencial de dicha comunidad. Lo real entonces no se externaliza como objetividad dada, si no que aparece en el conjunto de prácticas diferentes que avanzan sobre los significados que la hacen viables.

Desde esta experiencia de aprendizaje es que creemos se va configurando la subjetividad del estudiante universitario, “la que siempre integra historia y contextos actuales de la vida de la persona a través de sentidos subjetivos estrechamente relacionados entre sí por su configuración subjetiva” (González-Rey y Mitjánz, 2016, p. 12), cuestión que se invisibiliza al momento de separar lo individual y lo social, teniendo implicancias a la hora de considerar cómo las acciones de los individuos son inseparables de su producción subjetiva (Vygostky, 1992).

Es en la experiencia práctica, en una comunidad de aprendizaje determinada, que se constituye el sentido subjetivo de ser estudiante universitario, desde dónde se vive el proceso de inserción y confluyen de manera inseparable las emociones de los procesos simbólicos, los que se configuran en torno a espacios simbólicos producidos culturalmente

(González-Rey y Mitjánz, 2016). Desde esta perspectiva, se hace relevante conocer los significados otorgados a dicha experiencia por los propios estudiantes como forma de identificar aspectos que inciden en la permanencia de los estudiantes para luego tomar decisiones políticas e institucionales.

#### **4. Desde la retención hacia la inserción universitaria**

En los últimos treinta años las políticas públicas reflejan distintas decisiones, fundamentalmente de tipo económico sustentadas en la semántica de la equidad, que han posibilitado el acceso de estudiantes que hasta antes se mantenían excluidos de la educación terciaria. Esto ha generado nuevos desafíos para las políticas educacionales e instituciones de educación superior, en el sentido de tener que avanzar hacia el desarrollo de propuestas institucionales, financieras, pedagógicas y sociales que respondan a la diversidad de jóvenes.

La nueva población estudiantil se caracteriza por su diversidad en términos funcionales, culturales y motivacionales, que ha complejizado el proceso de formación, poniendo en tensión tanto a los sistemas institucionales como pedagógicos, a los que les interesa la permanencia y el tránsito efectivo de los estudiantes a lo largo del proceso formativo que asegure su titulación, por ser éste un indicador relevante y medible de la calidad de la educación de cualquier programa.

En el abordaje de la temática ha predominado un tipo de observación y modelos explicativos que fragmentan y aíslan factores de riesgo, sobre los que se erigen programas de distinta índole que buscan paliar las dificultades que presentan los estudiantes para permener en el sistema universitario, focalizadas en propiciar la retención universitaria, lo que es evaluado a través de indicadores de deserción. En esto ha predominado más bien un enfoque de integración que de inclusión, puesto que el acento está puesto en detectar el déficit y las diferencias –fundamentalmente socioculturales–, que en comprender la diversidad. En este sentido, los análisis y estrategias implementadas han buscado igualar hacia la “normalidad” a aquellos estudiantes considerados en riesgo o deficitarios, promoviendo el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos con el fin de asegurar su permanencia en los programas de educación superior, quedando invisibilizados otros estudiantes que pueden presentar problemas o dificultades en dicho proceso de inserción.

No es posible reducir tanto la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria, o el abordaje de la retención universitaria, considerando factores aislados y descontextualizados, que no permiten indagar en la experiencia de los propios estudiantes, los que, como hemos señalado anteriormente, provienen de distintos contextos y se insertan en distintas prácticas de aprendizaje, siendo en este aprendizaje práctico y social que se va configurando la subjetividad del estudiante, las que median sus procesos y decisiones. Por tanto, resulta necesario reorientar la discusión desde la retención/deserción hacia la observación del proceso de inserción a la vida universitaria, entendida ésta como un proceso de transición entre dos culturas educativas e inserción en un nuevo contexto material, simbólico y cultural, que amerita ser atendida.

La inserción universitaria es una vivencia que está atravesada por aspectos históricos culturales, así como por la trayectoria educativa y afrontamiento a las nuevas experiencias académicas, enmarcadas en instituciones y estrategias formativas específicas. Desde aquí, es de vital importancia poder avanzar en el conocimiento respecto a los significados

asociados al proceso de inserción a la vida universitaria desde la perspectiva de los estudiantes, que permita situar el carácter social y cultural de este proceso y reconocer la diversidad de los estudiantes.

## Agradecimientos

Beca doctoral Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; PIA Conicyt CIE160009.

## Referencias

- Abarca, M., Pérez, C., Arancibia, L., González, L., Esquivel, J. E., Fonseca, G., Poblete, A., Sánchez, J. y Solar, M. I. (2010). *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritiz, R., Tenorio, N. y Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación superior. *Psicoperspectiva*, 12(1), 116-138. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-236>
- Canales, A. y De Los Ríos, D. (2009). *Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario*. Santiago de Chile: Informe final de investigación CNED.
- Centro de Microdatos. (2008). *Informe ejecutivo: Estudio sobre causas de deserción en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Cruces, G. Domenech, C. y Gasparini, L. (2012). Inequality in education: Evidence for Latin America. *Falling inequality in Latin America. Policy changes and lessons*, 318-339.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos XXXIII*(1), 7-27 <https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Eccles, J., Adler, T. F., Futerrman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M, Meece J. L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. San Francisco, CA: Freeman and Co.
- Espinoza, O. y González, L. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en educación superior en América Latina: Experiencias y resultados. *Revista Isees*, 7, 21-35.
- Espinoza, O. y González, L. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*, 22, 69-94.
- Espinoza, O. y González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: Acceso, permanencia, desempeño y resultados. En Bernasconi, A. (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, (pp. 517-579). Santiago de Chile: Ediciones UC
- Espinoza, O., González, L. y Uribe, D. (2011). La probabilidad de terminar la educación media y de acceder a la educación superior en Chile: análisis estadístico de modelos. En CINDA. (Ed.), *El proceso de transición entre educación media y superior experiencias universitarias*. (pp. 305-321). Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 266-269. <https://doi.org/10.1007/BF00992313>
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Creencia, actitud, intención y comportamiento: Una introducción a la teoría y la investigación*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- García, M., García, C., Biencinto, C. H. y González, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: Una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista de Psicopedagogía*, 26(79), 108-23.
- Gil, F., Orellana, M. y Moreno, K. (2015). Revisión del proceso histórico sobre equidad en la educación superior chilena. En C. Zuñiga (Comp.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 137-153). Santiago de Chile: Buen Aire.
- González, L. E., Uribe, D. y González, S. (Eds.). (2005). *Estudios sobre la repitencia y deserción de la educación superior chilena*. Santiago de Chile: IESALC-UNESCO.
- González-Rey, F. y Mitjánz, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667>
- Gutiérrez J., Montoya L., Toro B., Briñón M., Rosas E. y Salazar, L. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Med*, 24(1), 7-17.
- Hammack, P. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 222-247. <https://doi.org/10.1177/1088868308316892>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*, 17, 91-108.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lemaitre, M. (2005). Equidad en la educación superior: Un concepto complejo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 70-79.
- Leontiev, A. (1996). *El lenguaje y la razón Humana*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria: Resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, 37, 61-97. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>
- Leyton, D. (2015). *La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Lombardo, E. y Krzemien, D. (2008). La psicología del curso de vida en el marco de la psicología del desarrollo. *Revista Argentina de sociología*, 6(10), 111-120.
- MINEDUC. (2018). *Programa MECESUP. Mejoramiento de la calidad y equidad en la educación terciaria*. Santiago de Chile: MINEDUC-SIES.
- MINEDUC-SIES. (2013). *Informe matrícula 2013*. Santiago de Chile: MINEDUC-SIES.
- MINEDUC-SIES. (2014). *Panorama de la educación superior en Chile 2014*. Santiago de Chile: MINEDUC-SIES.
- MINEDUC-SIES. (2016). *Informe de retención de 1er año de pregrado cohortes 2011 -2015*. Santiago de Chile: MINEDUC-SIES.
- MINEDUC-SIES. (2017). *Informe matrícula 2017 en Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC-SIES.

- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Educación. Síntesis y resultados*. Recuperado de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN\\_2015\\_Resultados\\_educacion.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_educacion.pdf).
- Morin, E. (2005). *El paradigma perdido. Ensayos sobre bioantropología*. Barcelona: Kairós.
- Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: Los “cupos de equidad” en la facultad de ciencias sociales de la Universidad de Chile. *Calidad en la Educación*, 35, 255-275. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000200011>
- Paredes, R. y Paredes, V. (2009). Chile: Rendimiento académico y gestión de la educación. *Revista Cepal*, 99, 119-131.
- Saldaña, M. y Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4), 616-628.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 19(1), 109-121. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 71(18), 1-9.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. (1992). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.
- Wenger, C. E. y Snyder, W. M. (2000). Las comunidades de práctica: La frontera de la organización. *Opinión de Negocios de Harvard*, 78(1), 139-146.
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.

## Breve CV de los autores

### **Lorena Ramírez Casas**

Doctora (c) en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Magister en Psicología y Desarrollo, Universidad de Chile y Licenciada en Psicología, Universidad Arcis. Actualmente es profesional del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y docente de Magíster en Psicología Educacional y Gestión de la Convivencia Escolar, de la Universidad Central de Chile, en la temática de bienestar en la escuela. En el último tiempo se ha dedicado a estudios sobre variables socio-afectivas y subjetividad en procesos de inserción universitaria y sobre bienestar subjetivo de población infanto-juvenil. ORCID ID: 0000-0001-5746-7777. Email: [lorena.ramirez@pucv.cl](mailto:lorena.ramirez@pucv.cl)

### **José Martín Maturana**

Psicólogo, docente escuela de psicología Universidad Central de Chile. Estudiante Pos Título en Psicoterapia Análisis Existencial, Instituto Chileno de Análisis Existencial (ICAE). Actualmente en conjunto con la docencia, es Psicólogo del Centro integral de Nutrición y Metabolismo Nutrimet. Encargado de las evaluaciones psicológicas y acompañamiento a personas con obesidad y sobrepeso. En el último tiempo se ha dedicado a estudios sobre inserción universitaria y estudios sobre psicoterapia desde la perspectiva del Análisis Existencial. Es miembro del comité editor de la revista Interamericana

Existencia, que reúne a profesionales de Canadá, México, Argentina y Chile. ORCID ID::0000-0002-0889-5131. Email: josemartinmaturana@gmail.com