

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

ESPACIO IBEROAMERICANO DEL CONOCIMIENTO

Validación de la encuesta de apropiación del espacio UFRO, y caracterización de una muestra piloto

Mireya Palavecinos ¹(1);
David Chávez (2);
Camila Contreras (2);
Carolina Pincheira (2);
Italo Trizano ²(2);
Tomeu Vidal ³(3)

¹ Docente Responsable Proyecto DI009-0058 y Encargada Equipo de Psicología Ambiental. Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Email: mireyap@ufro.cl

² Estudiantes de Psicología de 4º Año, Miembros Equipo Investigador Psicología Ambiental. Departamento de Psicología Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Email: d.chavez02@ufro.cl

³ Profesor Titular Departamento de Psicología Social, Facultad de Psicología Universitat Barcelona, España

1. INTRODUCCION

Durante muchos años, al estudiar las variables que influyen en el contexto educativo, conceptos tales como “contexto social”, “relación entre pares”, y “contexto académico” han sido ampliamente usados. Muchas de estas investigaciones se enmarcan en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979), quien define los microsistemas como “*patrones de actividades, roles, y relaciones interpersonales que los individuos en desarrollo experimentan en un entorno dado, con características físicas y materiales particulares*” (p. 22). Sin embargo, como lo señalan Kumar, O'Malley, y Johnston (2008), la última parte de esta definición, es decir, los entornos, rara vez es tomada en consideración en los estudios realizados.

Una vez detectada la importancia del entorno físico, se ha desarrollado una enorme gama de constructos usados para estudiar, especialmente, el desarrollo urbano y comunitario (Manzo y Perkins, 2006; e.g., Lewicka, 2005; Perkins et al., 1996), y el uso de los espacios públicos (Twigger-Ross y Uzzell, 1996; e.g., Kyle et al., 2004; Williams et al., 1992). Sólo en años posteriores estos conceptos – que revisaremos con algún detalle en una sección posterior – se han generalizado a otros contextos, como el político, el organizacional, y especialmente el educacional. Actualmente, existe en la psicología un movimiento cada vez más fuerte que se ha dedicado a estudiar la relevancia del entorno físico en el contexto de la vida cotidiana, al alero de la que se denomina Psicología Ambiental. Desde esta rama de la psicología, es posible comprender los fenómenos asociados a la relación entre los individuos y los espacios físicos que los rodean, en especial “*determinar las necesidades y expectativas de los usuarios del diseño en cuestión, gestionar los procesos de participación, determinar y prever los patrones de uso, así como analizar el impacto psicológico de la intervención*” (Fernández-Ramírez y Vidal, 2008).

En los últimos años, han surgido numerosos estudios respecto a la importancia del entorno físico en relación a los contextos educativos, especialmente en las escuelas (e.g., Kumar et al., 2008; McNeely et al., 2002) y en los primeros años de universidad (e.g., Rebolloso et al., 2002), con especial énfasis en la generación de la identidad y la adaptación en estudiantes universitarios de primer año (Brooks y DuBois, 1995; Chow y Healey, 2008; Esteban et al., 2008; Scopellitti y Tiberio, 2010). Este interés por el primer año de Universidad está fundamentado en la evidencia que apunta a una crisis de identidad en los estudiantes de primer año de la educación superior en relación a los potentes cambios experimentados en esta nueva etapa de los jóvenes, tanto a niveles de formación de identidad (Scanlon et al., 2007), como a la adaptación a un contexto muchas veces radicalmente nuevo, con nuevas responsabilidades y lógicas propias. Sumado a ello, las transformaciones que ha experimentado el mercado de la Educación Superior a nivel global (mayor oferta y más facilidades de ingreso) han generado fuertes variaciones tanto en la población estudiantil – con una mayor tasa de ingreso de los grupos sociales más vulnerables – como en las bajas sustantivas en las tasas de migración de los jóvenes para acceder a la Educación Superior (Christie, 2007).

En nuestro país, como en el resto de Latinoamérica, los estudios de psicología ambiental han ido abriéndose paso lentamente en las últimas décadas (Corral, 2006). Las investigaciones de la región relacionadas con los aportes de la psicología ambiental en contextos educativos son escasas – y en este sentido, esta investigación constituye un aporte en sí misma, pretendiendo conscientemente contribuir a abrir un debate al respecto. Efectivamente, las características propias de las culturas latinas

exigen un tratamiento autóctono de los temas emergentes en nuestras sociedades sudamericanas. Puntualmente en el caso que nos ocupa, la Educación Superior ha sido entendida como un motor para el desarrollo sustentable de la región, exigiendo una atención reflejada en múltiples informes sobre el tema a nivel nacional e internacional durante los últimos años (e.g., Gazzola y Didriksson, 2008; OCDE, 2009; CINDA, 2010; Brunner y Uribe, 2007). La idea fundamental tras estos informes es precisamente tratar de rendir cuenta de la situación particular de la Educación Superior en los países de la región. En ellos, se analizan algunos elementos característicos de las transformaciones en el sistema educacional terciario que han implicado nuevos desafíos para la sociedad.

Por otro lado, en la misma Universidad de La Frontera (UFRO), donde se origina este estudio, se ha resentido con especial fuerza la importancia del uso adecuado de los espacios. En años recientes, se ha intensificado el debate entre las autoridades de la Universidad y sus estudiantes, respecto al derecho de estos últimos de hacer uso libremente de los espacios públicos disponibles en los diversos campus que la conforman. Este prolongado conflicto tuvo un resultado tangible: la generación de un nuevo Reglamento de Convivencia que establece en su Art. 5º, que los estudiantes de la UFRO tienen derecho a *“utilizar espacios, recursos o equipamientos de la universidad, para la realización de actividades extra académicas, con la condición de haber presentado una petición formal a la o al funcionario/a responsable del espacio físico (...) previa autorización correspondiente, y con el compromiso de entregar dichos espacios o bienes en las mismas condiciones en que fue facilitado”* (p. 7). Este reglamento responde a una profunda necesidad surgida a través del tiempo en la UFRO, la que se en los últimos años se ha caracterizado por una acelerada e inorgánica expansión de espacios construidos, edificaciones, pérdida de espacios verdes y de esparcimiento, presencia de población culturalmente heterogénea, con altos índices de estudiantes provenientes de zonas rurales y de comunidades indígenas, quienes llegan con valores, creencias y comportamientos culturalmente pertinentes y distintos a los acostumbrados en espacios urbanizados. No obstante, no ha existido un debate participativo respecto a esta toma de decisiones o de un proceso dirigido a recoger necesidades de los usuarios (funcionarios, estudiantes) tampoco se cuenta con instrumentos que permitan medir el impacto de estos procesos o que permitan medir las diferentes necesidades interculturales, de integración y participación estudiantil. La comunicación entre los diferentes usuarios y la dirección de la institución, queda truncada ante los escasos espacios de comunicación establecidos entre autoridades, funcionarios y estudiantes, lo cual limita las posibilidades de retroalimentación recíproca entre los actores. Este tipo de herramientas se hace tanto más necesario, por cuanto la Universidad está adscrita a un proyecto enfocado a implementar un modelo educativo tendiente a fortalecer la responsabilidad social de sus estudiantes⁴, coherentemente con su Plan de Desarrollo Estratégico, en el que esta institución se define como *“una comunidad de aprendizaje dedicada a la formación de capital humano... en los ámbitos de... la formación de ciudadanos capaces de afrontar los desafíos de su tiempo”* (p. 4), estableciendo como fundamental en ese sentido, entre otros, los valores sociales de desarrollo sostenible, cuidado del medio ambiente, ciudadanía, democracia, y participación.

De lo anterior se desprende la necesidad de investigar los procesos involucrados en este problema y para esto se define aplicar los conocimientos propios de la psicología ambiental al contexto educacional. De acuerdo a lo anteriormente explicitado, el presente estudio se ha propuesto iniciar un trabajo que aporte con la recolección de información pertinente que permita aclarar elementos parte del conflicto, partiendo por la adaptación de instrumentos que entreguen información local,

⁴ Proyecto MECESUP2-UCO0714, en el que participan además la Universidad de Concepción, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y la Universidad de Talca, Chile.

en este caso en particular, uno que permita reconocer las variables involucradas en el proceso de “*apropiación del espacio*” en una muestra universitaria chilena.

Si bien este estudio sólo reporta la caracterización de una muestra particular, los aportes potenciales del uso sistemático de este tipo de herramientas, permitirían facilitar procesos de participación y a nuestro juicio esto incidiría en mayor compromiso con su formación, de parte de los estudiantes. Factores tales como, el sentido de comunidad y sentimientos de apego hacia los lugares, el grado de participación social, podrían estar condicionando dinámicas asociadas a la construcción de identidad social-profesional, compromiso con la formación y por tanto incidir en potenciales resultados educacionales.

Para la realización del estudio que se presenta a continuación, en una primera instancia, se debió contar con un instrumento válido y adaptado al contexto universitario chileno, que permitiera estudiar la apropiación del espacio público en estudiantes universitarios.

El estudio se busca alcanzar el siguiente objetivo general:

Identificar la forma en que se expresan los diferentes factores asociados a la Apropriación del Espacio Público; apego al lugar, identidad del lugar, sentido de comunidad y participación, en una muestra de estudiantes universitarios chilenos, con el fin de realizar propuestas de intervención adecuadas al contexto específico en el que se enmarcan, enfocadas a fortalecer los procesos de apropiación de espacios universitarios, revalorizando el rol de la participación en la formación universitaria como condición necesaria para la educación en acción ciudadana.

Este objetivo general puede ser desglosado en los siguientes objetivos específicos:

- a) Reconocer diferencias existentes en la relación entre los diferentes factores de la Apropriación del Espacio Público entre las diferentes facultades a las que pertenecen los sujetos de la muestra en estudio,
- b) Identificar si existen diferencias entre los factores de la Apropriación del Espacio Público, de acuerdo al nivel de avance curricular de los sujetos de la muestra
- c) Identificar diferencias entre los factores de la Apropriación del Espacio Público según el género de los sujetos de la muestra en estudio
- d) Socializar los resultados a los agentes institucionales pertinentes, de modo que puedan establecerse estrategias de intervención conjunta.

2. MARCO TEÓRICO

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de apropiación del espacio? La *apropiación del espacio*, un término que, proveniente de las concepciones Hegelianas-Marxistas, busca definir las relaciones dialécticas entre los individuos y su entorno físico (Graumann, 2002). Sin profundizar en la historia del término, baste decir que este concepto refiere los procesos mediante los cuales los individuos se apropian del mundo externo a través de la interacción socio-cultural, gracias a la cual las experiencias de otros son internalizadas como una realidad propia (Graumann, 2002; Vidal y Pol, 2005; Vidal et al., 2004). Este proceso es, no obstante, dinámico en el sentido dialéctico, puesto que considera la interacción continua del individuo con su entorno, interacción que implica que el entorno modifica al individuo en la misma medida que el individuo modifica a su entorno; a la vez que simbólico, pues la apropiación no se relaciona tanto con el espacio físico propiamente tal, sino más bien a sus significados sociales adquiridos durante esta continua interacción (Vidal et al., 2004).

Este constructo, que se ha usado esencialmente en el trabajo con barrios, adquiere no obstante plena vigencia en el contexto universitario. Efectivamente, la Universidad constituye un espacio público, en el sentido de que su uso no está limitado a particulares, sino a un conjunto de individuos que no están vinculados entre sí, y como tal está sujeto a imaginaciones y simbolizaciones de la ciudadanía (Minor y Gómez, 2006). Posee un significado social construido mediante la interacción de los usuarios con ella, y de los usuarios entre ellos. En esencia, la apropiación del espacio universitario permite que sus usuarios le atribuyan un sentido a su entorno mediante una comprensión simbólica relativamente coherente entre sí.

Si bien existen diversas maneras de comprender este fenómeno, en este paper nos adscribimos a las investigaciones de Vidal y sus colegas (Vidal y Pol, 2005; Vidal et al., 2004; Vidal, 2002), quienes consideran que este constructo está compuesto esencialmente por cuatro factores, a saber: apego al lugar, identidad del lugar, sentido de comunidad y participación. Para mayor claridad, definiremos brevemente estos conceptos, señalando algunas investigaciones relevantes respecto a su aplicación específica en el contexto educativo, así como sus dificultades conceptuales, cuando corresponda.

Se entiende por “apego al lugar” un lazo afectivo positivo que une a los individuos con sus lugares de residencia (Hidalgo, 2000), y que se ha relacionado fuertemente con el desarrollo personal de los individuos (Correa y Ruiz, 2008). Si bien se trata de un proceso que favorece la estabilidad individual, no es estático, y puede modificarse con los cambios ambientales y contextuales. En ese sentido, los traslados que suelen ocurrir con el ingreso a la Universidad pueden afectar en diversos grados el Apego al Lugar de los jóvenes (Chow y Healey, 2008). Algunos autores han propuesto que este constructo se relaciona especialmente con los grupos socio-económicos más vulnerables, con menos acceso a cambiar de espacios, en un proceso en cierto modo contra-globalizador denominado “glocalización” (Lewicka, 2005). Si bien inicialmente se consideró que el Apego al Lugar era esencialmente benigno, las investigaciones posteriores revelaron la existencia de un “lado oscuro” del apego, que puede generar conflictos territoriales y rigidizar las perspectivas y las posturas de los habitantes de un lugar (Manzo y Perkins, 2006). Por su parte, la “identidad de lugar” se refiere a la sub-estructura de la identidad que se relaciona con los diversos entornos en los que se desenvuelve el individuo, enfatizando la influencia de las propiedades físicas del contexto en la formación de la identidad de los individuos (Hidalgo, 1998). Para algunos autores, este concepto puede visualizarse como un conjunto de cogniciones respecto a las características físicas del entorno mediante las cuales los individuos logran auto-regularse (Dixon y Durrheim, 2004). Estos dos conceptos, Apego al Lugar e Identidad de Lugar, han sido ampliamente estudiados en contextos habitacionales, turísticos, y recreacionales (Williams y Vaske, 2003), pero su aplicación a contextos educativos no ha sido tan desarrollado aún. La íntima relación entre ellos, es motivo de amplio debate entre diversos autores (Chow y Healey, 2008). Así, Chow y Healey (2008) describen hasta seis posibles aproximaciones en el estudio de estos dos conceptos. Según estos autores, algunos proponen que Identidad de Lugar y Apego al Lugar deben considerarse como sinónimos; otros ven la Identidad como el concepto más integral, que incluye al Apego; finalmente, otros plantean, por el contrario, que es el Apego el concepto más inclusivo, y que la Identidad refleja sólo una faceta del mismo (Chow y Healey, 2008).

Aunque exista algún consenso a la hora de definir los beneficios asociados a los conceptos de Apego e Identidad de Lugar, poco se sabe de la interacción operante entre ellos. Resulta particularmente interesante el enfoque desarrollado, entre otros, por Williams y sus colaboradores (Williams et al., 1992; Williams y Vaske, 2003). Para estos autores, el Apego al Lugar consta especialmente de dos grandes dimensiones: la Identidad de Lugar y la Dependencia al Lugar, entendida esta última como la “*forma*

de apego asociada al potencial de un lugar específico para satisfacer las necesidades y metas de un individuo” (Williams et al., 1992). Para otros, el Apego al Lugar es una dimensión que apoya y desarrolla la Identidad de Lugar (Twigger-Ross y Uzzell, 1996). Asimismo, los autores de esta investigación consideran probable que ambos factores se inflencien mutuamente, en función de la Dependencia al Lugar desarrollada a través del tiempo – especialmente en el contexto universitario, que por definición genera una enorme dependencia de sus estudiantes.

Sin embargo, para efectos de este estudio, un debate conceptual de este tipo sería demasiado ambicioso. Baste decir que existen amplias evidencias teóricas y empíricas que abogan por una cierta dependencia de ambos constructos (Kyle et al., 2004; Williams et al., 1992; Vidal et al., 2004; Vidal, 2002; Williams y Vaske, 2003).

El “sentido de comunidad”, se refiere al mecanismo por el cual el desarrollo comunitario estimula las oportunidades de pertenencia, de influencia, de necesidad de encuentro mutuo y de desarrollo de vínculos emocionales y apoyo entre los miembros de la comunidad (McMillan y Chavis, 1986). Uno de los mayores inconvenientes a la hora de aplicar este constructo a contextos universitarios, es que se ha considerado generalmente que un fuerte Sentido de Comunidad requiere de una población relativamente homogénea (McMillan, 1996), un punto esencialmente contrapuesto a la amplia diversidad que se puede hallar en las universidades. No obstante, existe evidencia que sugiere que la homogeneidad del grupo, en el contexto universitario, no reviste importancia para formar un Sentido de Comunidad robusto (Lounsbury y DeNeui, 1996).

El Sentido de Comunidad cobra especial interés por el potencial que reviste en la retención de los estudiantes en la institución educacional. Efectivamente, existe evidencia (Jacobs y Archie, 2008; Berger, 1997) que apoya la noción de que un fuerte Sentido de Comunidad se relaciona con la dimensión de “integración social” en el Modelo de Integración Estudiantil de Tinto, uno de los más usados en relación al estudio de la retención/deserción universitaria a nivel internacional. Pese a ello, es significativo que en la mayoría de los (escasos) estudios al respecto, los factores adaptativos no suelen ser considerados más que marginalmente, con un enfoque centrado en brechas socio-económicas.

Este concepto en particular ha demostrado ser especialmente complejo. Factores tan diversos como la etnia, la participación en actividades extra-curriculares, el lugar de residencia, y el estado laboral parecen tener una influencia importante en la conformación del Sentido de Comunidad (Jacobs y Archie, 2008). No obstante, una vez más, son pocos los estudios en contextos latinoamericanos que permiten caracterizar los procesos de formación del Sentido de Comunidad en nuestra cultura.

Finalmente, la “participación” se define como un proceso en el cual los individuos toman decisiones en las instituciones, programas y medio ambientes que los afectan (Stea, 1988). La apropiación de espacios públicos requiere de acciones que involucren algún nivel de participación, al dotar de significados sociales a los individuos mediante los cambios que ellos realicen en su entorno. Según Vidal y Pol (2005), los jóvenes atribuyen más importancia a la participación que involucra transformaciones. Lo anterior es especialmente relevante a la hora de querer intervenir en el contexto en el cual se inserta esta investigación, ya que las universidades pueden entenderse como una comunidad en la que se relacionan una gran cantidad de jóvenes, lo que debería favorecer la participación y, por tanto, la apropiación del espacio. No obstante, en las últimas décadas, se ha observado una disminución progresiva de la visibilización de la participación juvenil, con la consecuente escisión entre juventud y cambio social en el imaginario colectivo (INJUV, 2003). Pero esta aparente baja en los niveles de participación no ha afectado el ámbito estudiantil, que ha sido objeto de numerosos movimientos juveniles en el Chile de los últimos años (Ponce, 2010), y muy

especialmente, en los últimos 5 años, a partir de la “revolución pingüina” protagonizada por los estudiantes secundarios el año 2006 – estudiantes éstos, que actualmente están inmersos en su mayoría en el sistema educativo superior.

Resulta particularmente interesante comprender la participación de los jóvenes en los contextos universitarios, por cuanto la participación, como constructo, implica la noción de control. En efecto, la participación se entiende como un esfuerzo organizado para ejercer algún nivel de control sobre el medio de modo tal que la comunidad pueda operar eficazmente sobre él. Cuando los niveles de participación disminuyen, la sensación de control desaparece, en conjunto con los ritos y símbolos que enriquecen una comunidad, generando una sensación de aislamiento y desarraigo (Rozas, 1992). Así, la participación se relaciona también con la formación de los movimientos sociales y con el ejercicio mismo de la ciudadanía, a través de la influencia organizada en la toma de decisiones de índole política desde la comunidad objetivo de dicha política (Fernández-Ramírez y Vidal, 2008).

En ese sentido, diversos autores han señalado la importancia de que la educación no sólo forme profesionales, sino que sea capaz de relacionar a los estudiantes con sus medios, con sus entornos, de modo tal que se formen *“ciudadanos que ejercen con libertad e igualdad sus obligaciones políticas y civiles, para la construcción de una sociedad pluralmente representada y para su participación responsable y comprometida en la vida pública”* (Rodríguez, 2008). Este deber del sistema educacional se deriva de la misma legislación chilena – al igual que la mayoría de las legislaciones latinoamericanas – que define la educación como un proceso de aprendizaje que capacita *“a las personas... para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”*⁵. Para algunos, la formación ciudadana en contextos universitarios se vuelve fundamental, máxime cuando los niveles de participación ciudadana de los jóvenes en los procesos electorales de nuestro país se han convertido en un tema preocupante. Efectivamente, es en el contexto universitario cuando los jóvenes se ven involucrados con más fuerza en instancias que requieren del ejercicio pleno de sus derechos cívicos. Olvidar los procesos participativos en el contexto universitario, puede llevar a nuestras sociedades a lo que algunos autores han denominado una “democracia sin ciudadanos” (López, 2008).

Con estos elementos a la mano, es posible vislumbrar la importancia de contar con estudios empíricos que permitan comprender el valor asociado al entorno físico de los jóvenes, de modo tal que el ambiente institucional permita un desarrollo pleno e integral, más allá de la simple educación académica, y que las universidades jueguen el rol preponderante que debiesen poseer en la formación de una sociedad más reflexiva, con ciudadanos capaces de identificarse con su contexto, y comprender y ejercer sus derechos, mediante una mirada crítica y responsable de la sociedad en la que se ubica. En ese sentido, la Universidad está destinada a ser una institución facilitadora, que permita integrar a los jóvenes en su contexto, fortaleciendo el desarrollo de lo local a partir de la pertinencia – no sólo de sus contenidos formales – sino del entorno que es capaz de generar en la educación integral de sus estudiantes.

Con esto en mente, y en base al instrumento ya mencionado - usado originalmente para el diagnóstico en barrios –, se procedió a construir una adaptación para el contexto universitario, que fue posteriormente aplicada a una muestra representativa de la Universidad, como se detallará más adelante. Gracias a los resultados obtenidos, se espera lograr una mejor comprensión del proceso de apropiación del espacio en el contexto universitario, diseñando un instrumento válido y confiable que constituye la primera herramienta diagnóstica que permita generar intervenciones adecuadas para la integración de los estudiantes a los espacios universitarios, además de facilitar la

⁵ Ley General de Educación, República de Chile, Art. 2º. Ley 20.370.

generación de identidad en los jóvenes y fomentar su formación ciudadana. Adicionalmente, su uso oportuno podría representar ventajas a las instituciones, en relación a su utilidad potencial en la disminución de la deserción universitaria, aunque se requiere de mayores investigaciones en este sentido.

Gran parte de esta investigación es exploratoria, en el sentido de que no existen suficientes datos empíricos que permitan prever el comportamiento de la encuesta; sin embargo, en función de la revisión de la literatura, pueden realizarse algunos pronósticos. Así, y en primer lugar, los investigadores esperan que la encuesta se valide satisfactoriamente, con una predominancia de las dimensiones de Identidad de Lugar y de Apego al Lugar. En relación a la caracterización de la muestra, se espera hallar que a mayor permanencia en la Universidad, disminuya el Sentido de Comunidad. Asimismo, se espera una participación activa de los estudiantes en vista de los acontecimientos recientes de nuestra historia. Del mismo modo, se espera que la Identidad de Lugar y el Apego al Lugar aumenten con los años. El género debería afectar a la Participación y al Sentido de Comunidad, con mayores puntuaciones de las mujeres. Finalmente, se revisará el comportamiento de la muestra en las diferentes facultades de la Universidad, pero en este aspecto, no se poseen datos empíricos suficientes como para adelantar algún resultado.

3. MÉTODO

Para lograr los objetivos propuestos, se ha usado una metodología cuantitativa. El instrumento utilizado fue el segmento relativo a la apropiación del espacio de la encuesta de Vidal y sus colegas (2004), en su versión adaptada para la UFRO, aplicada a estudiantes de la misma universidad. Si bien la versión original del instrumento consideraba datos cualitativos y una serie de otros elementos enfocados al estudio de barrios, la adaptación UFRO sólo usó el apartado referido a la apropiación de los espacios propiamente tal. A continuación caracterizaremos brevemente la muestra, el instrumento, y el procedimiento efectuado.

3.1. MUESTRA

La muestra se compuso de 212 estudiantes de pregrado de la UFRO, que cursan entre 1º y 5º año de sus respectivas carreras, las cuales pertenecen a las diferentes facultades de esta casa de estudios, de modo representativo (Ingeniería: 42,0%; Medicina: 29,2%; Humanidades, 22,6%; y Ciencias Agropecuarias: 6,1%). Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado. Considerando la población universitaria, este tamaño muestral resulta suficiente para realizar un análisis factorial en condiciones adecuadas, según diversos autores (Comrey y Lee, 1992; Pett et al., 2003; García et al., 2000).

La muestra se distribuyó en 110 hombres (51,9%) y 102 mujeres (48,1%), entre 17 y 33 años, que en su mayoría se concentraron en un rango de edad entre 18 y 24 años (94,5%).

3.2. INSTRUMENTO

Se adaptó la encuesta de Vidal y sus colegas (2004), para el contexto universitario. En su versión final, esta encuesta adaptada consta de tres partes: la primera está

orientada a la recolección de datos sociodemográficos, tales como edad, sexo, o estado civil; la segunda parte consta de 21 ítems en formato Likert, con 5 categorías de respuesta – desde “Completamente en Desacuerdo”, que tiene valor 1, hasta “Completamente de Acuerdo”, con valor 5 – donde se presentan postulados orientados a conocer el grado de apropiación del espacio, medido según tres de los cuatro factores ya mencionados: Apego al Lugar, Identidad de Lugar, Sentido de Comunidad; finalmente, la tercera parte consta de 7 ítems con 5 categorías de respuesta – desde “Nunca”, que tiene valor 1, hasta “Siempre”, con valor 5 – donde se presentan postulados orientados a conocer el nivel de Participación de los estudiantes.

Se optó por separar en dos los ítems de la encuesta (Segmento Identidad, Apego, Sentido de Comunidad; y Segmento Participación), debido a las diferencias en cuanto a las instrucciones entregadas para orientar las respuestas de los encuestados, y la divergencia de las respuestas disponibles en cada caso.

3.3. PROCEDIMIENTO

La construcción de la encuesta se basó en el trabajo de Vidal y colaboradores (Vidal y Pol, 2005; Vidal et al., 2004; Vidal, 2002), en relación a la apropiación del espacio para contextos de barrios. Se seleccionaron los ítems que aparecían como los más pertinentes al contexto cultural y además, se adaptó el lenguaje para estudiantes universitarios. Finalmente, fue sometido a un juicio de expertos. El instrumento resultado de este proceso fue denominado “*Mi Universidad, Nuestro Espacio*”, con el fin de reflejar una visión integradora, desde lo personal a lo colectivo.

La encuesta fue aplicada en forma individual a los participantes de la muestra, por cuatro de los investigadores del presente estudio, quienes los ubicaban en las dependencias de la Universidad según su pertenencia a las diferentes facultades con base en un cálculo representativo realizado con antelación. El tiempo aproximado de aplicación fue de 15 minutos por cada participante. Los datos fueron recogidos entre abril y mayo del año 2010. Previo a la aplicación del instrumento, se solicitó la firma de un consentimiento informado, en el cual se especificaba, entre otros, el tema de la investigación y el carácter voluntario y confidencial de ésta. Finalmente se entregaron los datos de contacto del investigador principal a fin de poder resolver cualquier duda sobre la investigación.

3.4. ANALISIS ESTADISTICO

Se ha procedido a analizar los datos recogidos, mediante el software SPSS v.15.0, en tres direcciones. En primer lugar, se han determinado los estadísticos descriptivos de la muestra. En segundo lugar, se ha realizado un análisis factorial con los diversos reactivos de la encuesta. Finalmente, en tercer lugar, y en base a estos dos resultados, se ha realizado una caracterización de la muestra utilizada en la Universidad de la Frontera.

4. RESULTADOS

Luego del procedimiento, dos de los ítems fueron eliminados de la encuesta, por presentar dificultades conceptuales para los sujetos en su aplicación. Estos ítems corresponden al nº 16 (“*me veo como uno más de los estudiantes de esta Universidad*”) y al nº 28 (“*Participo en una actividad anteriormente no mencionada*”).

De este modo, la encuesta quedó conformada por 26 ítems – 20 ítems en el primer Segmento (Apego, Identidad, y Sentido de Comunidad), y 6 ítems en el segundo Segmento (Participación).

Se realizó un proceso de depuración consistente en revisar cada variable dos veces para evitar pérdida de datos o errores en su codificación. Como este artículo no pretende revisar exhaustivamente el proceso de validación, sino analizar la caracterización de la muestra, se expondrán sucintamente los resultados más relevantes del análisis factorial.

4.1. ANALISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Se realizó en primer lugar una prueba de esfericidad de Bartlett y un coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para comprobar si la matriz de correlaciones de los ítems de la encuesta era susceptible de ser analizado mediante un análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett (Prueba de Bartlett = 1887,897; $p < .001$) indicó que los 26 ítems que componen la encuesta no son independientes, rechazando la hipótesis de nulidad respecto a la inexistencia de correlaciones entre los ítems. Por otro lado, el coeficiente KMO arrojó un valor de .867, lo cual indica que las correlaciones entre parejas de ítems pueden ser explicadas por los restantes ítems. Por tanto, los resultados de estas pruebas permitieron continuar con el análisis factorial sin problemas. Para el análisis factorial se usó el método Varimax, a fin de maximizar la dispersión de las ponderaciones, facilitando la interpretación de los factores.

En relación a la adecuación muestral, se obtuvieron resultados satisfactorios, con un MSA que varía entre .933 y .603. Si bien dos de los ítems se ubican en un rango considerado como deficiente, en términos generales, no alcanzan una puntuación que exija su eliminación.

Los resultados arrojaron la existencia de tres factores – y no los cuatro teóricamente esperados. En la práctica, dos de los factores propuestos se fusionaron conformando un único factor (“apego al lugar” e “identidad de lugar”). No obstante, esto es consistente con los hallazgos de Vidal y sus colegas (2004), desapareciendo en este caso el factor residual “identificación” presente en el estudio de España. Estos tres factores juntos explican un 44,189% de la varianza total.

4.2. ANALISIS DE FIABILIDAD

Se realizó un análisis de fiabilidad mediante α de Cronbach a la encuesta total, y posteriormente a cada uno de los factores hallados, para comprobar el nivel de consistencia interna. El α de Cronbach para la encuesta total arrojó un muy buen nivel de confiabilidad ($\alpha = .879$)

En cuanto a los resultados en los tres factores descritos, los valores hallados son los siguientes: el factor 1 (“apego/identidad”) arrojó un α de Cronbach de .880; el factor 2 (“participación”) arrojó un α de Cronbach de .718; y el factor 3 (“sentido de comunidad”) arrojó un α de Cronbach de .718.

Dados estos resultados, que permitieron seguir adelante con la caracterización de la muestra, pasaremos a detallarla a continuación.

4.3. CARACTERIZACION DE LAS RELACIONES ENTRE VARIABLES ESTUDIADAS

Una vez aceptada la validez del instrumento, se procedió a caracterizar la muestra de la Universidad de la Frontera. Las puntuaciones medias de cada sub-escala, así como de la Escala Total – vale decir, la apropiación del espacio propiamente tal – se grafican en la Tabla 1.

[Insertar Tabla 1]

En términos generales, puede apreciarse que estas medias no alcanzan puntuaciones elevadas en ninguna de las escalas, manteniéndose en un nivel más bien neutro en las respuestas obtenidas. Los alcances de estos resultados se analizarán en la Discusión de este trabajo.

Posteriormente, se ha realizado una comparación de las muestras en base a los criterios establecidos en los objetivos de este artículo, a saber: sexo, curso, y facultad. Los resultados hallados permiten discernir diferencias estadísticamente significativas entre estos factores y algunas escalas en específico, como se detallará a continuación.

En una prueba T para muestras independientes, se contrastaron las medias de los tres factores y de la escala total, en relación al sexo de los encuestados. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en el factor “*sentido de comunidad*” ($p=.016$), puntuando más alto las mujeres que los varones en esta medida.

A continuación se han comparado los resultados según la facultad en la cual estudian los alumnos (Medicina; Educación y Humanidades; Ingeniería, Ciencias, y Administración; y Ciencias Agropecuarias y Forestales). Los resultados del ANOVA señalan diferencias estadísticamente significativas tanto en el factor “*participación*” ($p=.004$) como en la Escala Total ($p=.037$).

En la prueba de Tukey realizada a continuación, se observó un nivel significativamente mayor de participación en la Facultad de Humanidades respecto a la Facultad de Ingeniería ($I-J=.379$; $p=.012$), y especialmente respecto a la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Forestales ($I-J=.562$; $p=.043$). La Facultad de Medicina no presenta diferencias estadísticamente significativas en cuanto a este factor ($p=.150$)⁶.

En la Escala Total, existe una diferencia significativa de las medias obtenidas en la apropiación del espacio entre la Facultad de Humanidades y la Facultad de Ingeniería ($I-J=.248$; $p=.045$).

Finalmente, se han comparado los factores y los resultados totales de la encuesta, con el curso correspondiente de los encuestados. Si bien no se observan diferencias estadísticamente significativas, el comportamiento de los factores se corresponde a lo teóricamente esperable, en el que todas las escalas bajan abruptamente en el último año, con excepción de la participación, que se incrementa, como lo ilustra el Gráfico 1.

[Insertar el Gráfico 1]

Los alcances de estos resultados se analizarán a continuación.

5. DISCUSIÓN

⁶ Este nivel de significancia es el menor de la facultad en la comparación *post-hoc*, en relación a la Fac. de Ingeniería. Estos niveles son aún mayores en relación a la Fac. de Cs. Agropecuarias ($p=.178$) y a la Fac. de Humanidades ($p=.703$).

5.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La presente investigación consigue validar un instrumento que permite evaluar la apropiación del espacio en contextos universitarios, como primer paso necesario para medir este proceso en la Universidad de la Frontera. Si bien dos de los factores identificados conceptualmente se fusionaron, este resultado es consistente tanto con las teorías vigentes (e.g., Williams y Vaske, 2003), como con las evidencias empíricas de estudios similares anteriores (Vidal et al., 2004). Los resultados obtenidos en la validación dan muestras de un instrumento bien construido, y que permite un análisis adecuado de los constructos que busca estudiar.

Los resultados obtenidos son interesantes en más de un sentido. En primer lugar, cabe destacar que la media del instrumento indica una apropiación del espacio insuficiente. En efecto, alcanza los 3,3 puntos, es decir, en promedio, se acercó a una respuesta neutra, lo que parece indicar un bajo compromiso de los estudiantes por su entorno, el que no identifican como “suyo”. Este resultado puede ser preocupante, puesto que los profesionales formados en la Universidad tendrían dificultades en entender su entorno como un elemento más que los construye como individuos y del cual son responsables y forma parte importante de sus vidas. Esto dificultaría el incorporar conductas de cuidado de los espacios, ahorro de recursos y en general comprometerse con acciones programadas por la institución, lo cual podría llegar a extrapolarse y llegar a expresarse en desincentivo a la participación en general y falta de compromiso con la formación recibida por la institución que les acoge. Este elemento parece más importante de considerar si pensamos que se trata de una de las Universidades más prestigiosas de la zona sur de Chile (Brunner y Uribe, 2007), ubicado en una región con altos niveles de pobreza y conflictividad social, precisamente debido al choque frontal de visiones entre los programas de explotación, basada casi exclusivamente en la extracción de recursos naturales por grandes empresas privadas, y los reales beneficios que esta explotación deja en la región y para sus ciudadanos. Esta situación se complejiza debido a la presencia de comunidades indígenas que se han visto desplazadas y la denuncia de organizaciones de defensa al medio ambiente. Estos conflictos, que se fundamentan en comprensiones divergentes del entorno físico, requieren, para aproximarse a su resolución, de una práctica compleja y comprometida por parte de los estudiantes en el ejercicio de acercarse a su entorno y las personas que viven en él, comprenderlo e interactuar con responsabilidad y seriedad al momento de intervenir.

Especial atención merece la sub-escala de Participación, que apenas logra una media de 2,49, mucho más baja que el resto de las sub-escalas. Este resultado parece consistente con los diversos informes respecto a la baja participación de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones en el país (Gazzola y Didriksson, 2008; OCDE, 2009). Sin embargo, no deja de ser llamativo que la denominada “Generación Pingüina”, que generó un potente movimiento de reivindicación respecto a la participación juvenil en la toma de decisiones, no muestre mayores niveles de participación a nivel local. Si bien el estudio realizado por Ponce (2010) destaca la multiplicidad de factores sociales en juego en este proceso – tales como NSE, historia familiar, religión, etc. – esto no parece explicar el bajo nivel de participación hallado. La escasa presencia de este factor preocupa también si lo comparamos con la ausencia de jóvenes en partidos políticos y procesos electorarios en Chile en los últimos años y la consecuente invisibilidad de este grupo etario en las políticas públicas. Es posible que esta generación de estudiantes se adscriba con mayor facilidad a movimientos sociales nacionales que a actividades participativas locales; o tal vez su participación se relacione con otro tipo de actividades (nuevas formas de participación) como lo son las agrupaciones estudiantiles en esta Universidad, que según los últimos catastros son actualmente 47 en total en la institución, presentando objetivos muy variados,

desde alivianar el doble rol de padres/estudiantes, hasta agrupaciones relacionadas con elementos específicos por área y facultad. Otra explicación es que esta generación prefiera participar en actividades fuera de la universidad, informales o no visibilizadas en el contexto universitario. Sea como sea, los niveles de participación resultaron muy bajos, y aunque presentan un ligero aumento en los últimos años de carrera, no alcanzan la media inferior de las demás sub-escalas evaluadas.

Un punto aparte merece las diferencias encontradas en relación a la participación entre las distintas Facultades. En este caso, esas diferencias podrían explicarse por el diseño de la estructura física y forma en la que se ha ido expandiendo la construcción de edificios en la Universidad. En efecto, ambas facultades que aparecen más alejadas de este factor, se encuentran en una ubicación geográfica “periférica” en relación a la Facultad de Humanidades, que se encuentra en el centro del campus (ver Imagen 1). Si bien, las facultades de Cs. Agropecuarias y de Ingeniería cuentan con más áreas verdes en su entorno, se encuentran más alejadas de focos de reunión naturales y recursos del campus; como la biblioteca, los lugares de venta, quioscos (marcados con puntos rojos en el mapa), la Federación de Estudiantes (en naranja en el mapa), etc. Otra posible explicación podría referirse a las diferencias de formación, con un foco más centrado en el estudio de la sociedad y la contingencia, como es el caso de las carreras humanistas, y si bien ese factor puede resultar muy relevante, no explica por qué estas diferencias no se replican de igual forma en la Facultad de Medicina – que, a diferencia de todas las anteriores, se encuentra en una ubicación geográfica diferente, fuera del campus central, en otro lugar de la ciudad.

[Insertar Imagen 1]

Sin perjuicio de lo anterior, cabe señalar que es importante que la Universidad genere mayores mecanismos para facilitar la participación estudiantil. No debemos olvidar que parte de su misión, aunque no explícita, es precisamente, formar jóvenes profesionales fuertemente vinculados a su entorno, y capaces de ejercer su ciudadanía eficazmente (Rodríguez, 2008). Más aún, el perfil general del profesional que forma esta Universidad apela al sentido de responsabilidad social característico del ejercicio de la ciudadanía, definiéndolo “*como un profesional calificado para asumir desde su área de desempeño, los desafíos de la dinámica de cambio social, cultural y tecnológico, con capacidad de gestión, liderazgo y socialmente responsable*”. La baja participación a nivel universitario, parece ser un síntoma de la forma en que se toman las decisiones, la estructura misma del poder, aplicada de forma vertical y sin espacio suficiente para la reflexión conjunta, lo cual tiene como consecuencia cierta apatía y falta de compromiso.

Sin embargo, a pesar de los resultados obtenidos en Participación, la sub-escala que puntúa más alto es la de Sentido de Comunidad, algo bastante inesperado, considerando que la literatura sugiere un fuerte nexo entre la participación extra-curricular y el Sentido de Comunidad (Jacobs y Archie, 2008). No obstante, en esta muestra se ha hallado una correlación más potente entre Sentido de Comunidad y Apego/Identificación ($r=.454$), que entre el primero y Participación ($r=.284$). Lo anterior resulta interesante en dos sentidos. En primer lugar, los datos obtenidos parecen indicar que son más importante los factores cognitivos y afectivos que los conativos en relación a la formación del Sentido de Comunidad en el contexto universitario. Es decir, la acción transformadora, que es considerada como un factor trascendental del Sentido de Comunidad, pasa a segundo plano, y adquiere mayor relevancia el simbolismo y la emocionalidad asociada al espacio universitario. En ese sentido, la evidencia sugiere que los estudiantes se constituyen en una comunidad cohesionada esencialmente mediante significados simbólicos compartidos.

En segundo lugar, porque cabe preguntarse acerca de la influencia que ha tenido en estos datos el nivel de análisis global realizado. En este sentido, es posible que el

Sentimiento de Comunidad se vea fortalecido por procesos participativos en micro-espacios de la Universidad, como lo puede ser a nivel de carrera, o incluso a nivel de micro-espacios informales, como lo puede ser un quiosco, o un café. No obstante, este tipo de comportamiento resulta de difícil tratamiento por su condición informal, que puede no ser reconocida como “participación” por sus mismos actores.

Por otro lado, la estructura de la población estudiantil de esta Universidad en particular puede facilitar procesos de generación de Sentimiento de Comunidad, debido a la alta cohesión de su población indígena, o por congregarse una alta tasa de estudiantes que no provienen de la ciudad sino de sectores rurales o pequeñas localidades de los alrededores con pautas y estilos de vida y necesidades culturales particulares. Sin duda, el hecho de llegar a una ciudad nueva, sin redes sociales previas disponibles, produce un enorme impacto en la creación de un fuerte sentimiento de comunidad por parte de los “foráneos”, cuya única red se encuentra constituida inicialmente por sus pares (Jacobs y Archie, 2008).

En cuanto a la evolución de las puntuaciones por curso o nivel de avance, ésta sigue las trayectorias esperadas. El paso del primer al segundo año se caracteriza por un ligero aumento en todas las medidas, relacionado con el proceso de ajuste e integración a la Universidad, caracterizado por el amplio número de actividades destinadas a la integración de los nuevos estudiantes por parte de los que ya cursan segundo año, actividades que hoy son procesos de inducción institucionalizado dentro de la Universidad y que permiten un mayor desarrollo de Apego/Identidad, al facilitar los espacios para ello. Por el contrario, a medida que los estudiantes se acercan al fin de su permanencia en la Universidad, comienzan a desvincularse de ella, por lo que las puntuaciones en las escalas de Sentido de Comunidad y de Apego/Identidad sufren caídas relativamente bruscas. Al mismo tiempo, aumentan los niveles de participación, especialmente en relación al nivel de influencia que poseen en la Universidad. Esto, podría estar fuertemente relacionado con el comienzo de las prácticas laborales, las cuales acercan a nuevas comunidades fuera de la Universidad; o simplemente a la formación de parejas y familia, ligado a la proyección a futuro tan propio del ciclo vital que los estudiantes están por empezar. No obstante, estas diferencias entre los cursos no alcanzan niveles significativos.

Finalmente, existe una diferencia de género relacionada con el Sentido de Comunidad. Esta diferencia puede radicar en las habilidades comunicacionales, o en el rol preponderantemente afectivo que le atribuye la cultura occidental.

5.2. VENTAJAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Este estudio posee diversas ventajas y limitaciones. En primer lugar, ya se ha mencionado una importante limitación, en el sentido del foco muy amplio de este estudio, que ha considerado a la Universidad en su conjunto, perdiendo en el trayecto la riqueza de las sub-comunidades existentes en esta institución. No obstante, ha permitido a la vez una primera aproximación más global de la apropiación del espacio en la Universidad.

Por otro lado, la muestra no logró captar la diversidad poblacional de la Universidad. Si bien se trató de una muestra representativa en función de la población estudiantil por género y facultad, hubiese sido interesante intencionar la muestra de modo tal que hubiese representado también la diversidad étnica existente.

Finalmente, una metodología exclusivamente cuantitativa no puede rendirle justicia a la enorme complejidad de estos procesos. Es necesario incluir segmentos cualitativos en la encuesta, de modo tal que no sólo genere una mayor comprensión del fenómeno de la apropiación del espacio, sino que también sea capaz de generar

datos tendientes a profundizar en los sentidos de cada uno de los datos encontrados, y por tanto permita retroalimentar a la misma institución respecto a sus falencias, generando mayor compromiso y participación entre todos los actores del sistema.

5.3. INVESTIGACIONES FUTURAS

En primer lugar, es necesario destacar que esta se trató de una primera aproximación. Este tipo de estudios resultan vanos de no mediar un seguimiento regular. Por lo tanto, es indispensable establecer un sistema de seguimiento de los procesos de apropiación del espacio en jóvenes universitarios.

Además de esto se considera interesante hacer un estudio con una muestra intencionada, para comparar el comportamiento de los factores en población universitaria indígena y rural, debido a la representatividad que éstas tienen en nuestro contexto, y a las características peculiares a cada uno de esos grupos de estudiantes. A su vez, integrar a funcionarios de la Universidad como a administrativos y docentes, enriquecería aún más el estudio, ya que permitiría conocer la forma en que se vive la apropiación de espacios a nivel global dentro de la Universidad, lo que podría tener implicancias en la ejecución de las prácticas laborales y estudiantiles diarias de los actores de la institución.

Finalmente, sería recomendable replicar este tipo de iniciativas en espacios más reducidos dentro del contexto universitario. Una sugerencia interesante sería ver el comportamiento de este proceso a nivel de carreras, por ejemplo, así como realizar comparaciones entre instituciones privadas y públicas, por las lógicas de captación divergentes de cada una y según las misiones y perfiles de egreso institucionales predefinidos.

5.4. CONCLUSIONES

El panorama al que se enfrentan las instituciones de Educación Superior en Latinoamérica ha cambiado. La complejización del sistema a nivel mundial ha conllevado cambios insospechados, cuales son la masificación y heterogeneización de un universo que fue pensado y creado para una élite relativamente minoritaria y homogénea. En ese sentido, es posible hablar de una cierta “democratización” de la Educación Superior (Gazzola y Didriksson, 2008) la que ha abierto la posibilidad de un mayor bienestar e igualdad para los ciudadanos. No obstante, las características propias de la institución y región parecen obstaculizar un mayor avance en ese sentido. Las enormes inequidades en relación al género, la etnia, y el nivel socioeconómico, unida a la idealización del sistema mercantilista, representan a *grosso modo* algunos de los principales fantasmas con los que debe lidiar la Educación Superior latinoamericana (Gazzola y Didriksson, 2008). Sin embargo, un nuevo tema se relaciona también con las nuevas necesidades generadas por el crecimiento explosivo de las instituciones de educación superior y los cambios vertiginosos del entorno. En su informe, acaso el más extenso y detallado al respecto, la IESALC afirma que las instituciones requieren de una serie de modificaciones, tanto estructurales como curriculares, y puntualiza que este proceso “*tiene que surgir de las instituciones con la participación y el consenso de los miembros que laboran, estudian y conviven en éstas*” (Gazzola y Didriksson, 2008), situación que no se condice con la pérdida de valoración de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones (OCDE, 2009).

En la misma línea, pareciera lógico sugerir una mayor participación de todos los actores involucrados en los procesos de crecimiento infraestructural de los establecimientos (otro producto de este crecimiento explosivo) entendiéndose la Universidad como una institución pública y los beneficios que implican los procesos participativos en este tipo de decisiones (Fernández-Ramírez y Vidal, 2008). No obstante, esto choca con la rigidez burocrática y estructural de las universidades (Brunner y Uribe, 2007). Del mismo modo, se ha enfatizado la necesidad de lograr una mejor relación de las instituciones con su entorno, destacando la responsabilidad social de las universidades (OCDE, 2009). Así las cosas, parece importante considerar los interesantes aportes de estudios de psicología ambiental aplicados a la educación, pero que han sido producidos mayoritariamente en países industrializados, con distribuciones sociodemográficas, trasfondos culturales, e incluso factores geográficos y ambientales, de su población estudiantil eminentemente divergentes de las nuestras.

En ese sentido, medir la apropiación del espacio en contextos universitarios locales, resulta de enorme importancia. Efectivamente, una apropiación adecuada del espacio universitario permite la generación de un sello distintivo de esa universidad, tanto en relación con su entorno, ya que implica cargarla de significados, aportando al desarrollo comunitario dentro de la misma institución. De igual forma, genera mayor compromiso e identificación con la institución y la propia formación, fundamentada en procesos de reflexión, comprensión, e identificación con la profesión elegida.

La sociedad en la que vivimos ha cambiado. Hoy, parece cierto que la ciudadanía no se entiende como un conjunto que recibe pasivamente instrucciones desde un poder incuestionable; la ciudadanía se construye en procesos participativos, no sólo a nivel de desarrollo comunitario, sino también a nivel de organizaciones que están atentas a sus necesidades y las del medio en que se desenvuelven (organizaciones inteligentes).

Una Universidad que no prepara a sus estudiantes a formar parte de esta nueva lógica ciudadana en todos los aspectos de la vida cotidiana, inevitablemente los está exponiendo a una seria desventaja en su preparación para el mundo adulto. En ese sentido, parte de la responsabilidad social que le cabe a la Universidad en su carácter de formador, es la de constituir un ambiente que favorezca la generación de profesionales íntegros y autónomos, capaces de responder a las necesidades de su región y colaborar en lograr un desarrollo sustentable. Ese desarrollo sólo es posible cuando hemos podido experimentar la relación con nuestro medio, estamos vinculados a él, y nos sentimos considerados en los procesos de toma de decisiones.

6. REFERENCIAS

Bronfenbrenner, U. *The ecology of human development*. Cambridge, EE.UU.: Harvard University Press; 1979.

Kumar, R.; O'Malley, P.; Johnston, L. Association between physical environment of secondary schools and student problem behavior. *Environment and Behavior*. 2008;40(4):455-486.

Manzo, L.; Perkins, D. Finding common ground: the importance of place attachment to community participation and planning. *Journal of Planning Literature*. 2006;20(4):335-350.

Lewicka, M. Ways to make people active: the role of place attachment, cultural capital, and neighborhood ties. *Journal of Environmental Psychology*. 2005;25:381-395.

- Perkins, D.; Brown, B.; Taylor, R. The ecology of empowerment: predicting participation in community organizations. *Journal of Social Issues*. 1996;52(1):85-110.
- Twigger-Ross, C.; Uzzell, D. Place and identity processes. *Journal of Environmental Psychology*. 1996;16:205-220.
- Kyle, G.; Graefe, A.; Manning, R.; Bacon, J. Effects of place attachment on users' perceptions of social and environmental conditions in a natural setting. *Journal of Environmental Psychology*. 2004;24:213-225.
- Williams, D.; Patterson, M.; Roggenbuck, J. Beyond the commodity metaphor: examining emotional and symbolic attachment to place. *Leisure Sciences*. 1992;14:29-46.
- Fernández-Ramírez, B.; Vidal, T. *Psicología de la ciudad: debate sobre el espacio urbano*. Barcelona, España: EDIUOC; 2008.
- McNeely, C.; Nonnemaker, J.; Blum, R. Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*. 2002;72(4):138-146.
- Reboloso, E.; Fernández-Ramírez, B.; Cantón, P. Criterios de calidad ambiental para la evaluación de aulas universitarias. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*. 2002;3(1):35-62.
- Brooks, J.; DuBois, D. Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*. 1995;36(4):347-360.
- Chow, K.; Healey, M. Place attachment and place identity: First-year undergraduates making the transition from home to university. *Journal of Environmental Psychology*. 2008;28(4):362-372.
- Esteban, M.; Nadal, J.M.; Vila, I.; Rostan, C. Aspectos ambientales implicados en la construcción de la identidad en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*. 2008;9(1 y 2):91-118.
- Scopellitti, M.; Tiberio, L. Homesickness in university students: the role of multiple place attachment. *Environment and Behavior*. 2010;42(3):335-350.
- Scanlon, L.; Rowling, L.; Weber, Z. 'You don't have like an identity... you are just lost in a crowd': forming a student identity in the first-year transition to university. *Journal of Youth Studies*. 2007;10(2):223-241.
- Christie, H. Higher education and spatial (im)mobility: nontraditional students and living at home. *Environment and Planning*. 2007;39:2445-2463.
- Corral, V. *Psicología ambiental interamericana*. Medio Ambiente y Comportamiento Humano. 2006;7(1):1-5.
- Gazzola, A.; Didriksson, A., editors. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC - UNESCO; 2008.
- OCDE. *Education reviews of national policies for education: tertiary education in Chile*. Paris: OECD Publisher; 2009.
- CINDA. *Educación superior en Iberoamérica: informe 2010*. Santiago, Chile: RIL Editores; 2010.
- Brunner, J.J.; Uribe, D. *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales; 2007.

Graumann, C. The phenomenological approach to people-environment studies. In: Betchel, R.; Churchman, A., editors, Handbook of environmental psychology. Hoboken, EE.UU.: Wiley and Sons, Inc.; 2002.

Vidal, T.; Pol, E. La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. Anuario de Psicología. 2005;36(3):281-297.

Vidal, T.; Pol, E.; Guàrdia, J.; Però, M. Un modelo de apropiación del espacio mediante ecuaciones estructurales. Medio Ambiente y Comportamiento Humano. 2004;5(1 y 2):27-52.

Minor, F.; Gómez, J.C. La apropiación del espacio público: las mega marchas y el mega plantón del movimiento postelectoral 2006. El Cotidiano. 2006;21(141):31-44.

Vidal, T. El procés d'apropiació de l'entorn. Una proposta explicativa i la seva contrastació [Doctoral]. [Barcelona]: Universitat de Barcelona; 2002.

Hidalgo, M.C. Estilos de apego al lugar. Medio Ambiente y Comportamiento Humano. 2000;1(1):57-73.

Correa, N.; Ruiz, C. Psicología ambiental evolutiva: construyendo un punto de encuentro. Medio Ambiente y Comportamiento Humano. 2008;9(1 y 2):1-11.

Hidalgo, M.C. Apego al lugar: ámbitos, dimensiones y estilos [Tesis no publicada para optar al grado de Doctor]. [La Laguna]: Universidad de la Laguna; 1998.

Dixon, J.; Durrheim, K. Dislocating identity: desegregation and the transformation of place. Journal of Environmental Psychology. 2004;24:455-473.

Williams, D.; Vaske, J. The measurement of place attachment: validity and generalizability of a psychometric approach. Forest Science. 2003;49(6):830-840.

McMillan, D.; Chavis, D. Sense of community: a definition and theory. Journal of Community Psychology. 1986;14(1):6-23.

McMillan, D. Sense of community. Journal of Community Psychology. 1996;24(4):315-325.

Lounsbury, J.; DeNeui, D. Collegiate psychological sense of community in relation to size of college/university and extroversion. Journal of Community Psychology. 1996;24(4):381-394.

Jacobs, J.; Archie, T. Investigating sense of community in first-year college students. Journal of Experiential Education. 2008;30(3):282-285.

Berger, J. Students' sense of community in residence halls, social integration, and first-year persistence. Journal of College Student Development. 1997;38(5):441-452.

Stea, D. Communication, Participation, and People's Needs: A New Look At some Old Subjets. In: Lawrence, D.; Habe, R.; Hacker, A.; Sherrod, D., editors, People's needs/planet management, paths to co-existence : proceedings of the Nineteenth Annual Conference of the Environmental Design Research Association, Pomona, California, May 11-15, 1988. Washington, EE.UU.: EDRA; 1988.

INJUV. Transformaciones culturales e identidad juvenil en Chile. Santiago, Chile: PNUD; 2003.

Ponce, C. Juventud, movilizaciones e identidad política en Chile. VIº Congreso CEISAL. Toulouse, Francia; 2010.

Rozas, G. Desarrollo, participación y psicología comunitaria. Revista de Psicología. 1992;111(1):51-56.

Rodríguez, J. La participación como un acto educador y constructor de la Ciudad Educadora. Vol. 45, Revista Iberoamericana de Educación: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); 2008. p. 22.

López, P. Educación para la ciudadanía: también en la universidad. El Viejo Topo. 2008;246-247:94-101.

Comrey, A.; Lee, H. A first course in factor analysis. 2ª ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associated; 1992.

Pett, M.; Lackey, N.; Sullivan, J. Makins sense of factor analysis: the use of factor analysis for instrument development in health care research. Thousand Oaks: Sage; 2003.

García, E.; Gil, J.; Rodríguez, G. Análisis factorial. Madrid: La Muralla, S.A.; 2000.

7. ANEXOS

Tabla 1. Medias por Sub-Escalas y Escala Total

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Apego/Identidad	208	1,62	4,92	3,5743	,65350
Participación	210	1,14	4,57	2,4912	,69395
Sentido de Comunidad	211	1,67	5,00	3,9265	,61743
Apropiación del Espacio	205	1,69	4,62	3,3625	,51906
N válido (según lista)	205				

Gráfico 1. Medias de las Sub-Escalas y de la Escala Total, según Curso

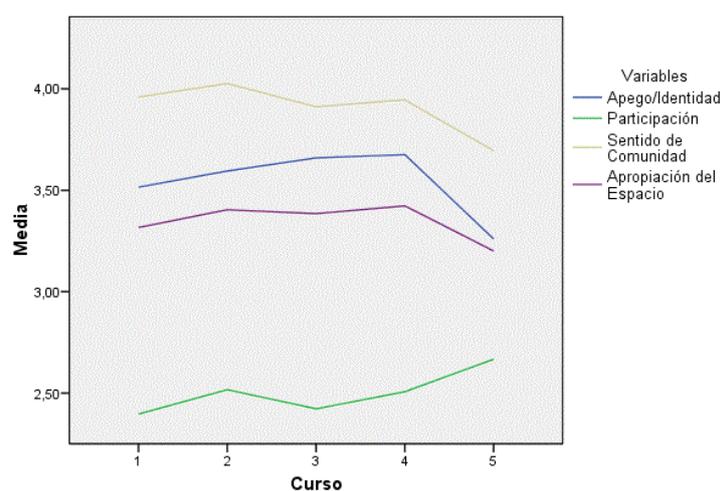


Imagen 1. Mapa de la Universidad

