

DESAFÍOS Y RESILIENCIAS: MOTIVACIONES, GUÍA Y PERSISTENCIA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES INDÍGENAS DE PRIMERA GENERACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ECUATORIANO

*Challenges and Resilience: Motivations, Guidance, and Academic Persistence of
First-Generation Indigenous Students in the Ecuadorian University Context*

Adriana Cundar-Ruano

Tania Guffante-Naranjo

Martha Romero-Flores

Susana Padilla-Buñay

Universidad Nacional de Chimborazo

acundar@unach.edu.ec

© The Author(s) 2025

Vol. 18 nº 2 (diciembre 2025)

Fechas recepción: 20/07/2025

Fecha Aceptación: 30/11/2025

Como citar este artículo:

Cundar-Ruano, A; Guffante-Naranjo, T; Romero-Flores, M y Padilla-Buñay, S (2025)
Desafíos y resiliencias: Motivaciones, guía y persistencia académica de estudiantes indígenas
de primera generación en el contexto universitario ecuatoriano. *Revista de Educación
Inclusiva*. Vol 18, nº 2 pp. 115-140

Resumen

A pesar de las barreras sistémicas, financieras y académicas que enfrentan, los estudiantes Indígenas de primera generación demuestran una resiliencia que convierte su trayectoria educativa en una jornada de reivindicación personal, familiar y comunitaria. Este estudio explora las motivaciones, la guía vocacional y las razones que impulsan a 16 estudiantes a persistir en una universidad pública ecuatoriana. A través de entrevistas y análisis temático, la Teoría de la Práctica de Bourdieu sirve para examinar las interacciones entre el habitus, el campo y el capital que caracterizan la formación universitaria de este grupo estudiantil. Las narrativas demuestran que, incluso frente a la falta de guía vocacional y las restricciones del sistema educativo, los estudiantes encuentran en la familia su fuente de motivación para movilizar sus capitales, que son los anclajes fundamentales para su permanencia. Las conclusiones urgen la creación de políticas institucionales que promuevan una universidad más equitativa y transformadora.

Palabras clave: Estudiantes de Primera Generación, Motivación, Habitus, Campo, Capital.

Abstract

Despite multiple systemic, financial, academic and institutional hardships, Indigenous first-generation students demonstrate a resilience that transforms their educational journey into an act of personal, familial, and community emancipation. This study explores the motivation, vocational guidance, and the reasons that empower 16 students to persist in a public Ecuadorian university. Through interviews and thematic analysis, Bourdieu's Theory of Practice analyses how the interactions between habitus, field and the forms of capital that shape students' academic trajectories. The narratives suggest that, regardless of the lack of vocational guidance and restrictive admission systems that limit their aspirations, first generation students find in their family, the motivation to mobilize their capitals as powerful pillars for their permanence. The findings highlight the need for institutions to promote equitable policies towards a more equitable and transformative education.

Key words: First-generation students, Motivation, Habitus, Field, Capital

1. Introducción

A nivel global, el número de estudiantes que acceden a instituciones de educación superior ha experimentado un constante y sostenido crecimiento en los últimos 20 años. Según cifras de la UNESCO, la cantidad de estudiantes universitarios se ha intensificado notablemente, pasando de 100 millones en el año 2000 a 256 millones en 2022 (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 2022). América Latina en particular ha crecido significativamente con una proporción de matriculados que ha pasado del 23% al 56% en el mismo período de tiempo. Sin duda alguna, esta transformación sin precedentes demuestra un cambio sustantivo en el escenario de la educación superior que se ha transformado en un espacio donde la heterogeneidad es la norma y no la excepción (Mentzer, 2016; Walker, 2020; Bruni et al., 2020).

Un aspecto sobresaliente de la heterogeneidad en educación superior se refiere a la cada vez más numerosa presencia de estudiantes de primera generación. El origen del concepto estudiantes de primera generación se remonta a la década de 1970. En términos generales, se considera como estudiantes de primera generación a aquellos provenientes de hogares en los que ninguno de los padres ha obtenido un título universitario (Choy, 2001; McConnell, 2000; Toutkoushian et al., 2021). Sin embargo, una limitación de esta definición radica en que, a pesar de no haber alcanzado la titulación, los padres que poseen alguna experiencia en la universidad, están en relativa capacidad de orientar a sus hijos antes y durante su trayectoria académica. En virtud de esta falencia, Cataldi et al. (2018) convienen en identificar a los estudiantes de primera generación como aquellos cuyos padres no cuentan con ningún tipo de exposición educativa más allá de la secundaria. De esta manera, un estudiante de primera

generación es el primero en su familia inmediata (padres y hermanos) en asistir a la universidad y pugnar por un título. El presente estudio se adhiere a la última definición, identificando a los estudiantes de primera generación como aquellos que asisten a una institución de educación superior que ofrece programas de titulación, y cuyos familiares directos, padres o hermanos, no poseen un título ni antecedentes universitarios.

Estudios previos sugieren que los estudiantes de primera generación comparten atributos comunes que los distinguen de otros grupos (Choy, 2001; Hicks & Wood, 2016; Inman & Mayes, 1999; Murphy & Hicks, 2006). Por ejemplo, los estudiantes sin historial académico familiar, usualmente provienen de hogares de clase trabajadora con bajos ingresos lo que se traduce en obstáculos financieros que afectan significativamente su rendimiento académico. Otra característica común asociada a este grupo estudiantil se refiere a la escasa preparación académica previa de los estudiantes que les ayude a enfrentar en forma efectiva las exigencias de la educación universitaria. Estas limitaciones académicas están estrechamente asociadas a la condición económica de las familias cuyos recursos no son suficientes para proporcionar a sus hijos equipos tecnológicos, acceso a Internet, actividades extracurriculares u otros servicios académicos necesarios en la educación moderna. Además, las limitaciones en el capital social y cultural pueden representar barreras significativas para los estudiantes de primera generación. Las implicaciones de estas carencias se traducen en que, por lo general, los estudiantes están menos familiarizados con el complejo mundo de la vida académica y, a menudo, sus hogares carecen de las conexiones sociales oportunas para obtener información, recursos o guía (Charles, 2023; Lane & Taber, 2012).

Sin embargo, no todas las características comunes a los estudiantes de primera generación son adversas, también existen atributos positivos asociados. Por ejemplo, Alvarado, et al. (2017), Oppong e Ikbale (2024) destacan aspectos sobre la evidente fortaleza que los estudiantes de primera generación demuestran para sortear los múltiples obstáculos que enfrentan. Igualmente, los autores coinciden en que, generalmente, esta población estudiantil se caracteriza por exhibir un alto grado de motivación y apoyo moral proveniente de sus familias. Sin embargo, este sustento aunque importante, no necesariamente es de carácter académico. En cualquier caso, el soporte familiar aporta de manera considerable para ayudar a los estudiantes a mantenerse enfocados en sus metas.

Finalmente, otra particularidad entre los estudiantes de primera generación es la impetuosa aspiración de mejorar sus vidas y la de sus familias que, eventualmente se

ajusta con la necesidad de los estudiantes de generar un impacto positivo en sus comunidades que se traduzca en un mejoramiento social y económico para los miembros de las mismas (Coombs, 2022).

Al igual que en muchos países de América Latina, en Ecuador, el número de estudiantes de primera generación ha ido en aumento representando el 72% de los registros de matrículas en el nivel de grado en instituciones de educación superior públicas y privadas (Secretaría de Educación Superior, 2021). Según la entidad encargada de regular a las universidades a nivel nacional, esta población ha experimentado un crecimiento significativo en la última década y se prevé seguirá incrementando en los años venideros. No obstante, la investigación referente al acontecer universitario de estos estudiantes sigue siendo limitada centrándose en aspectos referentes al rendimiento académico, aprendizaje, retención y acciones afirmativas. A esta escasez de estudios se añade el hecho de que subpoblaciones específicas, como la de los estudiantes Indígenas de primera generación, no han sido materia de análisis detallados, pudiendo interpretarse como una señal de desatención e indiferencia por parte de las instituciones hacia esta población de estudiantes que, aunque reducida en número, requiere ser atendida en sus necesidades. En este sentido, se ha dejado de lado el análisis de aspectos que contribuyan a comprender las motivaciones que impulsan a los estudiantes Indígenas de primera generación a seguir una carrera universitaria, así como las fuentes de orientación que recibieron para elegir su carrera y las razones que los impulsan a continuar en su propósito a pesar de las dificultades que enfrentan.

El marco conceptual en el que se sustenta esta investigación corresponde a la Teoría de la Práctica propuesta por Bourdieu (1977). La Teoría de la Práctica puede aplicarse a una amplia gama de ámbitos entre ellos el educativo. Las ideas de Bourdieu han sido muy útiles para explorar experiencias diversas o contrastantes en la educación superior tales como género, condición socioeconómica, raza, minorías étnicas y, por supuesto estudiantes de primera generación (Devas, 2011; Jones, 2001). En su mayoría, las investigaciones que se sustentan en los postulados de Bourdieu, han utilizado los conceptos de habitus, campo y capital para explicar e interpretar las experiencias de los estudiantes en sus instituciones de educación superior (Chetty & Pather, 2016). Para efectos de esta investigación, los postulados de esta teoría proveen una perspectiva exhaustiva para analizar y entender la repercusión en términos de motivación que los antecedentes sociales y las experiencias de vida desencadenan sobre las decisiones y

acciones en los individuos, en este caso particular, de los estudiantes Indígenas de primera generación. Las nociones de habitus, campo y capital en sus componentes (social, económico, cultural y simbólico) propuestas por Bourdieu aportan elementos necesarios para revelar la manera particular en que las experiencias personales de los estudiantes Indígenas de primera generación, su entorno social, familiar y educativo en conjunto con las limitaciones económicas que enfrentan influyen de manera decisiva en su trayectoria universitaria. En forma concreta, la Teoría de la Práctica aplica para el propósito de la presente investigación como una valiosa herramienta para discernir la forma en la que los estudiantes Indígenas de primera generación en su calidad de minoría logran navegar el contexto universitario identificado por Bordieu como campo, partiendo de la relación muy personal que establecen entre sus disposiciones internas o habitus y los recursos o capital ya sea económico, social, cultural o simbólico del que disponen.

2. Preguntas de Investigación

La relevancia de este estudio cualitativo es dar a conocer a la comunidad universitaria y responsables de las políticas de apoyo a grupos vulnerables cuáles son las motivaciones de los estudiante Indígenas de primera generación para iniciar sus estudios superiores, las fuentes de guía en la elección de la carrera y las razones que los impulsan a no rendirse hasta alcanzar sus metas. Este conocimiento es concluyente para el diseño de estrategias y políticas sensibles que favorezcan la equidad, justicia social y reduzcan las disparidades para los 622 estudiantes Indígenas de primera generación que pugnan por un título académico en una universidad pública del Ecuador. En consecuencia, tres preguntas de investigación guían el propósito de este estudio:

1. ¿Cómo describen los estudiantes Indígenas de primera generación sus principales motivaciones para iniciar sus estudios de grado en una universidad pública ecuatoriana?
2. ¿Cuáles son las principales fuentes de apoyo, guía y orientación en el proceso de elección de carrera para los estudiantes indígenas de primera generación?
3. ¿Cuáles son los factores determinantes que motivan a los estudiantes Indígenas de primera generación a continuar sus estudios universitarios?

3. Metodología

El estudio empleó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico según la clasificación propuesta por Creswel (2014) para explorar y tener un acucioso

entendimiento de las experiencias de los estudiantes Indígenas de primera generación en lo referente a sus motivaciones para iniciar sus estudios superiores, sus fuentes de orientación y los factores que determinan su permanencia en la universidad. En virtud de que el estudio se centró en recoger descripciones y narrativas personales de los participantes en relación, el diseño fenomenológico contribuyó a centrarse en el significado de las reflexiones de los estudiantes en torno al fenómeno bajo escrutinio.

Participantes

En lo que respecta la incorporación de participantes para este estudio, se utilizó métodos no probabilísticos en la forma de muestreo por conveniencia a través de la técnica de bola de nieve (Chan, 2020). Es necesario indicar que se seleccionó esta técnica puesto que, al momento en el que se realizó el estudio, se presentaron dificultades para acceder a la población objetivo dada la sensibilidad del tema de investigación. Inicialmente, los investigadores que pertenecen a cada una de las facultades en donde se realizó la investigación identificaron a un estudiante que cumplía con las características necesarias para ser considerado como informante; es decir, que esté estudiando una de las carreras de grado, que se autoidentifique como indígena y que sea el primero en su núcleo familiar en optar por un título universitario. Una vez se identificaron a estos individuos, se les solicitó que en sus grupos de amistades inviten a otros estudiantes con similares características. El reclutamiento de informantes a través de la técnica de bola de nieve se lo realizó hasta alcanzar el nivel de saturación de información.

El estudio contó con la participación de 16 estudiantes de los cuales diez fueron mujeres ($N=10$, 62,5%) y seis hombres ($N=6$) (37,5%) quienes cumplieron con las dos condiciones previstas para la investigación. Se procuró que exista paridad de género para obtener una visión más equilibrada e inclusiva de las experiencias de los estudiantes; no obstante, se indica la participación masculina fue limitada debido a que algunos estudiantes se mostraron renuentes a conceder la entrevista. Otro aspecto importante fue lograr la participación de estudiantes provenientes de las cuatro facultades y diversas carreras que oferta la institución donde se realizó el estudio. Los esfuerzos para garantizar diversidad de los informantes tuvieron como propósito contextualizar los resultados e interpretar de mejor manera las experiencias de los estudiantes Indígenas de primera generación dentro de su realidad.

Según los datos sociodemográficos receptados antes de la entrevista, las edades de los estudiantes varían entre los 18 y 23 años. Las diversas carreras en las que se

hallan matriculados reflejan una amplia variedad de intereses profesionales. Por otro lado, se anota que la mayoría de los participantes proviene del sector rural. Adicionalmente, los estudiantes identificaron su condición económica como baja lo que subraya las dificultades económicas que enfrentan. En lo que respecta al nivel educativo de los padres, en su mayoría alcanzaron únicamente educación primaria reflejando la limitada instrucción formal del núcleo familiar. Finalmente, el uso del idioma ancestral hablado y escrito varía entre los estudiantes demostrando que todavía mantienen sus raíces culturales en el entorno familiar. La Tabla 1 resume los aspectos más relevantes de la situación sociodemográfica de los estudiantes. Cabe indicar que se asignó un nombre ficticio para garantizar la confidencialidad de la información.

Tabla1:

Descriptores Sociodemográficos de los Estudiantes Indígenas de Primera Generación

Nombre	Gén	Edad	Carrera Semestre	Lugar Origen	Nivel Soc Eco	Nivel Educativo Padre	Nivel Educativo Madre
Ana	M	22	Adm de Emp. Séptimo	Rural	Bajo	Secundaria completa	Primaria
Flor	M	21	Adm. Turística Séptimo	Rural	Bajo	Primaria	Primaria
Andrés	H	21	Derecho Sexto	Rural	Bajo	Primaria	Primaria
Lucía	M	18	Enfermería Cuarto	Urbano	Bajo	Secundaria completa	Secundaria incompleta
Brayan	H	20	Quim y Biología Cuarto	Rural	Bajo	Primaria	Secundaria incompleta
María	M	23	Quim y Biología Quinto	Rural	Medio	Secundaria incompleta	Secundaria incompleta
Sofía	M	22	Economía Séptimo	Urbano	Medio	Secundaria	Primaria
Lina	M	22	Ciencias Sociales Segundo	Rural	Bajo	Primaria	Primaria incompleta
Paula	M	19	Economía Primero	Urbano	Medio	Secundaria incompleta	Secundaria completa
Carla	M	20	Educ Básica Tercero	Rural	Bajo	Secundaria completa	Primaria
Jhon	H	21	Agroindustrial Quinto	Rural	Bajo	Primaria	Primaria
Byron	H	21	Terapia Física Tercero	Urbano	Bajo	Primaria	Secundaria no completa
Eric	H	20	Laboratorio Clínico Segundo	Urbano	Medio	Secundaria completa	Primaria
Julia	M	19	Ing Industrial Cuarto	Rural	Bajo	Primaria	Primaria
Sara	M	20	Psicopedagogía Quinto	Rural	Bajo	Primaria	Primaria

Dieciseis estudiantes Indígenas de primera generación participaron en forma voluntaria en este estudio. Para garantizar la diversificación, pluralidad de experiencias y representatividad, los estudiantes seleccionados cursaban 13 carreras distintas, distribuidas en diferentes semestres pertenecientes a las cuatro facultades que ofertan carreras de grado en la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). La institución está ubicada en la región central de Ecuador siendo una de las más grandes universidades públicas de la zona con alrededor de 10.000 estudiantes al momento del estudio. La UNACH recibe estudiantes provenientes de todas las provincias del Ecuador, sin embargo, por su situación geográfica, se considera como la primera opción para muchos estudiantes que habitan en las comunidades indígenas de la provincia de Chimborazo.

Recolección de Datos

Para la recolección de información cualitativa, este estudio utilizó la entrevista semi estructurada que, a más de ser la técnica más recomendada en estudios fenomenológicos descriptivos, plantea ventajas como la flexibilidad de adaptar las preguntas en base a las respuestas del participante, la libertad del entrevistador para elaborar preguntas de seguimiento, la exploración de los contextos en los que ocurre la experiencia, y la indagación sobre las percepciones y emociones de los participantes (Bevan, 2014; Giorgy, 1997; Hoffding & Moltke, 2015). En atención al tipo de estudio fenomenológico, esta técnica permitió obtener datos detallados para entender las percepciones, experiencias, interpretaciones y los significados de los informantes desde su posición de estudiantes Indígenas de primera generación. El tiempo dedicado a la ejecución de las entrevistas fue de seis semanas. Cada entrevista duró aproximadamente una hora. Todas las sesiones fueron audiograbadas con el consentimiento de los entrevistados. Del mismo modo, los investigadores complementaron el procedimiento con la toma de notas durante las entrevistas. Los tres investigadores del equipo de estudio participaron en el proceso de entrevistas que inició con una breve explicación sobre el propósito de la investigación y aspectos relacionados a la confidencialidad en donde cada participante firmó un documento de aceptación. Seguidamente los investigadores realizaron breves preguntas introductorias que sirvieron para obtener

información sociodemográfica. A continuación, cada participante contestó cinco preguntas abiertas que se centraron en las preguntas de investigación. Dependiendo de las respuestas de cada estudiante, los investigadores hicieron preguntas de seguimiento y de sondeo para ayudar a los participantes a clarificar o expandir sus ideas. Cada entrevista se cerró con una pregunta de conclusión que constituyó en sus reflexiones para completar la siguiente oración: “Soy estudiante Indígena de primera generación.....”y el agradecimiento al estudiante. Seguidamente, se procedió a transcribir los audios provenientes de las entrevistas, la transcripción se la hizo en idioma español.

Para incrementar la credibilidad del estudio, se llevó a cabo una estrategia colaborativa de triangulación que consistió en llevar a cabo el análisis de los datos en forma individual para luego en sesiones conjuntas, comparar sus interpretaciones, identificar la alineación de los razonamientos, y, sobre todo, evitar que los resultados provengan de una sola perspectiva. Además, el proceso de triangulación concebido para este estudio se justifica como una opción para reducir prejuicios, errores u omisiones por parte de los investigadores.

En lo referente al instrumento de investigación, las preguntas fueron elaboradas en unión de criterios de los investigadores, una vez construido el borrador de entrevista semi-estructurada, se envió para validación de dos investigadores internos para luego ser piloteado con tres participantes que cumplieran con las condiciones del estudio. Reformulaciones menores en el texto de entrevista se llevaron a cabo para facilitar la comprensión de las preguntas. Se indica también que el manejo de las fases del estudio se realizó en concordancia con los postulados establecidos en el código de ética de la UNACH. Finalmente, es necesario reconocer las limitaciones del estudio específicamente en lo que atañe al tamaño de la muestra que hace improbable la generalización de conclusiones; sin embargo, los autores creen que, en términos metodológicos, la posibilidad de obtener narrativas significativas, descripciones profundas, relatos trascendentes para los participantes cubre en gran medida las restricciones inherentes a la investigación cualitativa.

Proceso para el Análisis de Datos

El proceso de análisis de datos se realizó atendiendo al proceso sugerido por Ceswell y Poth (2018) para el caso de estudios fenomenológicos con el siguiente detalle: (1) Bracketing o supresión de preconcepciones, (2) Recolección de datos, (3)

Lectura razonada e inmersión en los datos. (4) Identificación de códigos, (5) Agrupamiento de temas, (6) Descripción y narrativa del fenómeno, (7) Escritura descriptiva, (8) Reflexión. A continuación se explica detalladamente el proceso seguido por los investigadores. (1) Antes de iniciar el proceso de recolección de datos a través de la entrevista, el equipo de investigadores se involucró en un proceso reflexivo sobre sus experiencias, sesgos y preconcepciones acerca del tema de investigación para evitar que influyan en el proceso de análisis. (2) Seguidamente, los investigadores llevaron a cabo las entrevistas usando preguntas abiertas y animando a los participantes a ahondar en las descripciones de sus experiencias. (3) Una vez finalizadas las entrevistas, cada investigador realizó tres rondas de lectura meticulosa y profunda de las transcripciones de cada entrevista, tanto para familiarizarse con las respuestas como para obtener una comprensión holística de las narrativas de los participantes. (4) A continuación, se procedió con la codificación de datos a través de la identificación de frases dichas por los participantes que reflejaron la esencia de sus experiencias. No se utilizó ninguna herramienta de software pues el propósito de los investigadores fue el de dar prioridad a sus intuiciones y apreciaciones sobre los datos para poder elaborar mejores interpretaciones del significado de las narrativas de los participantes. (5) Una vez codificada la información, se procedió a extraer los temas que consolidaron los aspectos esenciales de las experiencias de los estudiantes Indígenas de primera generación. (6) Los temas fueron revisados, pulidos y eventualmente consensuados por el grupo de investigadores que procedieron a sintetizar la información en una narrativa que recogió las frases más significativas de los participantes. (7) Integrando los temas identificados, se procedió a elaborar la base de la descripción detallada del fenómeno en una narrativa sólida y coherente. (8) Una última fase de reflexión por parte de los investigadores en relación a su participación durante el proceso, sus experiencias, aprendizajes y el reconocimiento del alcance en el que sus presunciones pudieron haber influido en la interpretación de los datos. Las reflexiones hechas por los investigadores a partir de este último ejercicio, sirvieron para la elaboración de conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

4. Resultados

La presente investigación exploró las motivaciones de los estudiantes Indígenas de primera generación en su anhelo de obtener un título universitario, así como también las fuentes de guía para la elección de carrera y los factores que los impulsan para

continuar sus estudios. La Teoría de la Práctica propuesta por Bourdieu fue el sustento teórico que permitió analizar cómo el *habitus*, campo y capital configuran las aspiraciones y trayectoria universitaria de este grupo estudiantil. El análisis de los textos de entrevista para la pregunta sobre cómo describen los estudiantes Indígenas de primera generación sus principales motivaciones para iniciar sus estudios de grado produjo dos temas relevantes, el primero relacionado al incentivo familiar y el segundo que tiene que ver con las inclinaciones que manifiestan los estudiantes hacia los diversos campos del conocimiento. Los dos temas se discuten a continuación.

Las narrativas revelan que el incentivo familiar, especialmente el que proviene de las madres es crucial para los estudiantes Indígenas de primera generación. Según los relatos de varios entrevistados, ellos ven a sus madres como su fuente de inspiración, expectativa, apoyo y resiliencia. En relación al *habitus*, las madres generan en estos estudiantes una profunda internalización que los motiva a continuar con estudios superiores con el objetivo de afianzar un futuro distinto al de sus padres. Por ejemplo, Paula menciona, “la que me motivó a seguir una carrera fue mi madre. Ella sólo siguió la primaria y ella siempre me decía, tú debes estudiar, tú no te quedes en la primaria o secundaria, tú debes avanzar para ser mejor persona.” Paula continúa su relato diciendo, “ella [su madre] no me quería ver como ella. Aunque me siento orgullosa de eso, mi madre no me quería ver como ella.” Es claro que las madres contribuyen a la creación de voluntades, disposiciones y actitudes positivas en cuanto al valor que implica estudiar una carrera universitaria como lo expresa Sofía,

Mi mami siempre me decía que estudie la universidad, que siga adelante. Ella trabaja en agricultura y es muy duro para una mujer. Eso también fue una motivación para mí. También para no depender de un hombre. Para que me defienda sola.

Por otro lado, Lina expresa la manera en la que su madre con su ejemplo de trabajo incansable, inconscientemente creó condiciones positivas para que su hija se motive a seguir sus estudios superiores,

Mi mamá es vendedora ambulante, ella iba a vender en el colegio donde yo estudiaba, entonces yo le veía y decía que ella está trabajando de sol a sol por nosotros, yo no quiero esa vida para mí tampoco. Yo decía, tengo que estudiar.

Otro ejemplo de la creación de voluntades y actitudes por parte de las madres lo expresa Ana, “mi mamá tiene un pequeño negocio, una tienda, eso me motivó para

aprender más de cómo llegar al mercado, ser más competitivo y poder hacer crecer más al negocio.”

Es necesario indicar que, en conjunto, los padres desempeñan un papel primordial como generadores de inspiración y determinación para que sus hijos perciban a los estudios superiores como necesarios para la vida y en virtud de ello, tomen las mejores decisiones. Andrés menciona que, “mis padres siempre querían que estudie, querían que me supere y me han demostrado su apoyo incondicional en todo momento.” Del mismo modo, Eric identifica a sus padres como su fuente de motivación, “mis padres me han motivado a seguir una carrera universitaria y no en ir a trabajar de cualquier cosa.” Finalmente, Julia también encuentra a sus padres como los pilares fundamentales de su decisión creando en ella las disposiciones oportunas para iniciar sus estudios, “pues mi mayor motivación han sido mis padres. Como ellos nunca tuvieron la oportunidad, ellos no tienen una profesión y tienen que trabajar en construcción. Eso me motivó.”

En cuanto al concepto de *campo* propuesto por Bourdieu, la familia opera configurando las primeras manifestaciones de *capital simbólico* acerca de la educación. El núcleo familiar marcado por limitaciones y dificultades sobre todo económicas, abona al deseo de los estudiantes de no perpetuar los mismos destinos y buscar su acceso a otro campo social. En este caso, la condición de estudiante universitario, permite a los estudiantes Indígenas de primera generación modificar su posición dentro de la estructura social. Al respecto del *campo* y al rol esencial de la familia como espacio social vital para sus miembros, Andrés señala que, “yo estudio porque yo he visto a los míos [padres] que no pueden obtener un buen desarrollo, unas buenas oportunidades.” En este sentido, Lina menciona, “mis padres son mi mayor motivación, ellos trabajan en el campo y es duro para que se ganen un dólar, ellos quieren que yo sea diferente, que yo no trabaje en el campo.” De estas dos versiones, se infiere que la familia y muy específicamente los padres de los estudiantes Indígenas de primera generación proporcionan a sus hijos un tipo de *capital simbólico* que los impulsa a luchar por un futuro diferente que les proporcione la tan anhelada movilidad social.

Conforme a la Teoría de la Práctica, la familia actúa como un agente asociado a la promoción del *capital*. Los criterios recogidos en las entrevistas permitieron evidenciar que la motivación proveniente del entorno familiar proporciona a los estudiantes los recursos simbólicos necesarios para su inserción en el ámbito académico. Otro tipo de valor simbólico que transmite la familia tiene que ver con

alcanzar reconocimiento, prestigio e incluso legitimación social derivado de la superación académica de los hijos. Un ejemplo de este tipo de motivación que puede, en lo sucesivo traducirse en capital social se evidencia en la narrativa de Martín con respecto a las palabras de su padre,

Tienes que aprender, aprende todo lo que te enseñen tus profesores, yo [el padre] no tuve de dónde aprender y me quedé sin ser nadie. Lo que estás aprendiendo ahora, te va a servir en el futuro para que no trabajes de sol a sol como yo, te va a servir para que seas alguien.

El *capital simbólico* que destaca la importancia de la superación académica también se vió reflejado en la opinión de Juan,

Yo he tenido el apoyo de mis padres que me han motivado a seguir una carrera universitaria, ellos quieren que progrese, que sea alguien, que me vaya bien en la vida. Entonces, mi motivación ha sido en sí mejorar mi economía y mi estatus social con la ayuda de mis padres.

De estos dos testimonios, es claro que, las familias son fuente de motivación al transmitir el valor de la educación como un recurso ineludible de prosperidad, prestigio y reconocimiento social.

Finalmente, la familia actúa como un catalizador de *capital cultural* transmitiendo valores y expectativas en relación a la educación. La familia crea expectativas sobre la importancia de la educación lo cual se refleja en las palabras de Byron, “mi papá siempre nos dice, estudien para que no tengan que endeudarse como yo para darles algo a ustedes, para que lleguen a la casa tranquilos sabiendo que tienen algo.” El padre de Byron es consciente de sus limitaciones y por lo tanto ha fomentado en su hijo el valor de la educación. Del mismo modo, las familias forjan expectativas sobre la necesidad de alcanzar un título universitario que facilite el acceso a determinados espacios que son denegados a quienes no poseen un título universitario. Las palabras de Carla resumen las esperanzas de su familia, “nosotros [los padres], no tenemos información suficiente, nosotros no sabemos nada, no nos podemos expresar, no podemos participar, tú entraste a la universidad, entonces tú sí vas a saber expresar. De esta manera, la familia transmite *capital cultural* que busca trascender barreras y garantizar a sus hijos la posibilidad de tener un futuro promisorio.

Una segunda fuente de motivación para los estudiantes Indígenas de primera generación fue su inclinación hacia determinadas áreas de conocimiento que, en cierto modo, se alinearon con las necesidades de su entorno y reflejaron sus realidades sociales

y culturales. El análisis de este segundo tema también se lo realiza desde las tres concepciones de la Teoría de la Práctica propuesta por Bourdieu. Como se ha indicado anteriormente, el *habitus* cumple una función crucial en la creación de las disposiciones que guían pensamientos, actitudes e incluso acciones de las personas. Estas disposiciones se desarrollan en base a las experiencias y el contacto de los individuos con su entorno y procesos de socialización. Los criterios de los participantes apuntaron a identificar su interés por áreas específicas de estudio como Administración de Empresas, Diseño Gráfico, Economía y Turismo. Estas disposiciones reflejan fundamentalmente la necesidad de los estudiantes de apoyar y mejorar negocios familiares así como también emular a familiares o amigos que han logrado sobresalir en determinadas áreas. Ana demostró su disposición hacia el ámbito de la administración de empresas porque evidenció la necesidad de contribuir con el negocio de su madre,

Estoy bien entusiasmada con la Administración de Empresas, mi mamá tiene un pequeño negocio, una tienda, esto me motivó a aprender cómo llegar a más mercado, a ser competitivo y tal vez poder hacer crecer el negocio de ella que es pequeño para en el futuro, hacerle un supermercado.

Por su lado, para Flor, su interés hacia el turismo provino de la experiencia vivida con su madre, “mi madre me llevó un tiempo a vivir en las Islas Galápagos y tuve la experiencia de ver a los turistas. Eso me motivó, veía como hablaban en otros idiomas, mi mamá me decía que sería bueno ser guía.” En la misma línea, la realidad familiar de Martín se consituyó en un determinante que generó su interés en la carrera, a lo aprendido en casa, Martín desea profundizarlo y hacerlo más técnico como lo manifiesta, “mi papá sabía dibujar y me enseñó a pintar, por eso quiero darle el orgullo a él. Con él aprendí algo sobre el diseño gráfico, yo quiero ir más allá, yo quiero adquirir conocimientos del diseño digital.”

El interés profesional y vocacional de los estudiantes también tiene su origen en la búsqueda de llegar a posicionarse o alcanzar bienestar económico y profesional; es decir, los entrevistados buscan un *campo* que les garantice un espacio social como lo explica Martín, “creo que hay oportunidades de trabajo para los diseñadores gráficos, creo que con esta carrera voy a poder trabajar en alguna empresa.” También, Sofía manifestó que su motivación hacia la carrera de Economía fue la de poder asegurar un empleo que le garantice una posición financiera más favorable y un status social diferente al de las personas que trabajan en el sector agrícola y ganadero, “el trabajo en el campo es duro, de donde vengo, las mujeres se dedican más a la ganadería y

agricultura, yo no quiero terminar como las mujeres en el campo. A mí me motivó a ser Economista para poder conseguir un trabajo en oficina.”

Por último, según la Teoría de la Práctica, el *capital* en su forma de capital económico, visto como el vehículo que facilita el acceso a otros tipos de capital como el cultural y social fue determinante en la motivación que tienen los estudiantes Indígenas de primera generación para elegir su campo de estudio. El deseo de obtener recursos financieros que permitan romper con las limitaciones económicas y avanzar su *capital económico* influyeron en la opción de carrera como lo expresa Eric, “para mí, mi carrera me da oportunidad de tener mi negocio, de tener dinero, de tener una vida diferente a la de mis padres.” También, Jhon manifiesta su deseo de alcanzar mejores perspectivas económicas por estar en una carrera que si bien está asociada al trabajo que realizan sus padres, puede ser más fructífera si se la lleva profesionalmente, “yo quiero prosperar, hacer las cosas diferentes, mis papás trabajan duro por poco dinero en el mercado porque no saben, yo, con mi conocimiento quiero cambiar eso.”

La segunda pregunta de investigación reveló las principales fuentes de guía, apoyo y orientación de las que disponen los estudiantes Indígenas de primera generación al momento de elegir la carrera universitaria. En este sentido, las narrativas permitieron identificar tres temas importantes que se exponen a continuación.

Mayormente, los estudiantes Indígenas de primera generación no manifiestan tener una orientación específica para la selección de la carrera, por el contrario, ellos describen su decisión como propia y autónoma. Varios participantes dijeron que su opción de carrera fue personal, impulsada por sus propios intereses, motivos, habilidades y preferencias hacia ciertas materias. Por ejemplo, Flor sostiene que, “nadie me dijo que siguiera esta carrera, yo la escogí sola. Yo misma me inspiré, fue decisión propia.” A su vez, es claro que los padres no pueden guiar a sus hijos en la selección de carrera pues desconocen el contexto universitario como lo indica Lina, “pues la verdad, nadie. O sea, mis padres, claro que me dijeron que tengo que estudiar, pero nunca, nunca me dijeron puedes seguir esta u otra carrera.” Incluso, circunstancias fuera del alcance de los estudiantes dieron como resultado una elección de carrera sin ningún tipo de orientación como lo resalta Carla, “por la pandemia no había nadie que nos guíe...entonces, yo no sabía qué carrera escoger, yo decidí sola, no tuve a quién preguntar.” Por otro lado, Bryan, quien decantó su decisión hacia una carrera en educación, tampoco tuvo orientación de sus padres, maestros o allegados, por el contrario, el estudiante se involucró en un proceso de reflexión personal y

autoevaluación al manifestar, “para elegir la carrera, me guíé por mis actitudes y también por mis conocimientos y mis gustos por algunas materias, además porque me gustaba enseñar.”

A falta de orientación, los estudiantes pueden pasar a través de un proceso de múltiples cambios como es el caso de Sara quien sostiene que,

Conforme iba creciendo, mis gustos iban cambiando, pasé de querer estudiar ingeniería o arquitectura, a querer estudiar medicina y al final me decidí por Psicología, eso fue un año antes de terminar el colegio...fue parte más de mí que de otra persona.

Es necesario resaltar que, la aparente autonomía demostrada por los estudiantes en estas narrativas puede entenderse desde la Teoría de la Práctica como una manifestación de *habitus* en donde los estudiantes interiorizan códigos, normas y valores que, en última instancia les ayudan a desarrollar ciertas inclinaciones académicas. Además, Bourdieu insta a entender esta motivación como resultado de las sinergias del contexto social en el que se desempeñan los estudiantes y que está estrechamente ligado la clase social de la que provienen como en el caso de Carla quien a pesar de no haber tenido nadie que la guíe, optó por una carrera en educación para contribuir a crear una sociedad sin discriminación,

Yo decidí por educación porque quiero ayudar a cambiar el pensamiento de las personas ya que la mayoría no pensamos igual y discriminamos sobre todo a los Indígenas, eso es lo principal, que los niños desde pequeños ya aprendan a no discriminar.

Si bien, los estudiantes demostraron tener una fuerte carga de disposiciones hacia ciertas áreas, algunos demostraron que su decisión estuvo relacionada por su experiencia dentro del contexto social y cultural como se evidencia en la respuesta de Eric, “no todo fue decisión propia, yo escuchaba lo que hacían los laboratorios clínicos, yo veía que había laboratorios en la ciudad y yo decía, yo quiero seguir algo así, tener éxito, tener buena clientela, tener ganancias.” Esta respuesta demuestra que, la necesidad de tener acceso a *capital* ya sea *económico, social o simbólico* también influye en las decisiones de los estudiantes quienes pueden hacer uso de ese capital para obtener poder o ventajas dentro de su *campo*.

El segundo tema relacionado a la pregunta sobre las fuentes de guía u orientación para la elección de la carrera fue la influencia familiar y del entorno cercano. El rol de guía y asesoramiento del círculo inmediato de los estudiantes para la elección de la

carrera es de gran impacto como lo revelan Sofía, “me ayudó mi tío que es profesor. El me guió en las carreras que podrían ser buenas para obtener un trabajo, sin él, no habría podido elegir la carrera.” Un familiar cercano también guió a Martín,

A mí me aconsejó mi tía que estaba igualmente estudiando en la universidad, ella me dijo cómo era la carrera que ella estudiaba, yo ví como ella se superaba y yo pensé que yo también quería superarme y llegar a tener un título universitario en esa área.

Jhon explica que, “recibí consejo de mi pareja sentimental que estudia en otra universidad, ella me compartió su conocimiento, me habló de la carrera y eso me ayudó a decidir.” En todos estos casos, las personas en el entorno cercano de los estudiantes jugaron un papel importante en la transmisión de *capital social y cultural*, los vínculos que los estudiantes mantienen con las personas a su alrededor constituyen el *capital social* que actúa como fuente de información, referencia y dirección. Se puede anotar que, los estudiantes reciben apoyo en dos vías, la primera por las sugerencias explícitas de las personas y la segunda por las expectativas que éstas generan. Del mismo modo, el *capital cultural* se evidencia en la transmisión de conocimientos, valores, intereses y prácticas relacionadas con la educación y la carrera como tal. Sin embargo, cabe recalcar que el *capital social y cultural* del que disponen los estudiantes Indígenas de primera generación que participaron en este estudio son muy limitados.

Un tema final asociado a la guía y apoyo recibido por los estudiantes al momento de elegir su carrera se refiere a las restricciones y políticas implementadas en el sistema de educación superior ecuatoriano. La elección de la carrera universitaria es una de las decisiones más cruciales para los individuos ya que determina en gran medida su futuro económico, social y desarrollo personal. La percepción de algunos entrevistados demuestra el impacto negativo de las limitaciones relacionadas al sistema de admisión universitaria que, constituye una verdadera barrera para las aspiraciones de los estudiantes como lo afirma Lina,

Yo presenté las pruebas para estudiar leyes y no me salió, estuve tres semestres sin estudiar, entonces yo pensaba que estoy defraudando a mis padres, para mí se me hacía bien duro y me sentía como una carga en la casa, al final tuve que elegir otra carrera.

En este mismo sentido, el testimonio de Lucía apuntó a las dificultades que tuvo por no alcanzar puntaje requerido, “yo quería otra carrera pero no alcancé los puntos en los exámenes, entonces me tocó conformarme con lo que alcancé.” Para Carla, el

examen de admisión también consitituyó un impedimento para sus ideales, “leyes era lo que yo quería, pero no alcancé el puntaje, entonces yo no sabía qué carrera escoger, estoy en educación porque para eso sí tenía los puntos.”

Paralelamente, los entrevistados advirtieron una ausencia de orientación profesional por parte de las instituciones secundarias al momento de realizar su elección que pudiera haber orientado hacia una adecuada elección profesional, Bryan indica “en mi insitución solo nos decían que estudiemos para el examen de admisión, pero yo no tenía para pagar los cursos. Los puntos me dieron para la carrera que estoy siguiendo, pero ahora ya me gusta.” El análisis de las experiencias de los estudiantes bajo la lupa de Bourdieu demuestra cómo el *campo* educativo en este caso genera restricciones y usa las estructuras de poder para en forma encubierta impactar el acceso y la distribución de cupos en las careras afectando a los estudiantes de menores posibilidades. Por lo tanto, la falta de orientación y el no poder alcanzar los puntajes requeridos reflejan una brecha insalvable en el *capital cultural y social* a la que los estudiantes Indígenas de primera generación no tienen acceso poniéndolos en una situación de verdadera desventaja académica que los empuja a tomar decisiones que no se ajustan a sus verdaderos intereses.

La tercera interrogante en este estudio fue determinar los factores que motivan a los estudiantes Indígenas de primera generación a persistir en su afán de alcanzar un título universitario pese a las dificultades que encuentran en su acontecer académico. Al respecto, se definió dos temas principales, el compromiso familiar y social por un lado y la superación personal y profesional por medio de la educación por otro.

Conforme a los relatos, los estudiantes Indígenas de primera generación establecen sólidos compromisos y son, precisamente estos pactos familiares y sociales implícitos y explícitos los que sustentan los anhelos de estos estudiantes para continuar con sus objetivos estudiantiles. Varios entrevistados mencionan su aspiración de recompensar a sus padres por el esfuerzo realizado para proporcionarles una educación. Esta contribución se describe tanto en términos financieros como morales inherentes a la familia y a la comunidad a la que pertenecen. Por ejemplo, Lucía manifiesta, “quiero crecer en los estudios para en un futuro poder ayudar a mis papás económicamente porque tenemos una economía baja.” En el caso de Ana, ella sostiene, “siempre crecí con la idea de ayudar a mi mamá con algo para pagar lo que ella me ha dado.” También, los estudiantes anhelan ser fuente de inspiración y ejemplo para sus hermanos como se indica en los siguientes relatos. Lina, “tengo que hacer el esfuerzo porque en el futuro

debo ayudar a mis padres, yo me comprometí con ellos, yo me comprometí a ayudarles.” Lina continúa su relato diciendo, “también tengo que ayudar a mis hermanas, a que sigan estudiando.” Es interesante resaltar que en su mayoría, las entrevistadas manifestaron tener interés en guiar y apoyar a sus hermanas dejando en algunos casos, percibir ciertos rasgos de machismo como en el caso de Sofía,

Mi papá y mis hermanos como que son un poco machistas y no me querían dejar estudiar, dijeron que no, por último, mi papá aceptó una semana antes de venir acá a la universidad, por eso tengo que apoyar para que a mi hermana no le pase lo mismo.

Lucía también expresa su compromiso con asegurar el futuro de su hermana, “quiero ser una ayuda para mi hermana, porque ella ya está a punto de acabar el colegio, entonces, yo quiero ser una guía para ella.” Por último el compromiso familiar se expresa en la opinión de Ana que desea continuar por su hija, “me quiero graduar por muchas razones, entre ellas mi hija, ella es una razón muy importante por la cual estoy aquí en la universidad, porque todavía tengo fuerzas por ella.” En lo que respecta al compromiso social, varios estudiantes manifestaron su responsabilidad para con su comunidad y la sociedad en general como se desprende de la opinión de Julia, “cuando me gradúe, quiero dedicar un poquito de mi tiempo a ayudar a mi país, a nosotros, a todos, que mi conocimiento sea bueno para todos.” Del mismo modo, Sara quien será maestra tiene como propósito “hacer que mis niños aprendan de mi experiencia como Indígena, que aprendan que cada uno tiene su inteligencia suficiente para estudiar, para expresarse, para alcanzar cosas.” En cuanto a la superación personal y profesional, los estudiantes se ven motivados a mantenerse en la universidad y obtener su título para como lo explica Martín, “superarme personalmente y académicamente para más adelante poder tener mejores oportunidades laborales.”

Una vez más, las respuestas de los entrevistados hacen relación a los componentes de la Teoría de la Práctica, se puede colegir que, en cuanto al capital social, los estudiantes Indígenas de primera generación intentan fortalecer su posición tanto en el *campo* familiar como en el social teniendo a la familia como un puntal primordial de apoyo y validación. Es también claro que la intención de alcanzar *capital económico* es con el objetivo de apoyar a sus padres y hermanos. Asimismo, las narrativas apuntan a que los estudiantes anhelan ser miembros activos y contribuir con el engrandecimiento no sólo de su entorno inmediato sino de su comunidad y el país, es una clara señal de que obtener una profesión los afianzará en el *campo* en el que se

desempeñarán en el futuro. Los factores anotados están en constante interacción y se refuerzan unos a otros lo que eventualmente da a los estudiantes Indígenas de primera generación la determinación para seguir adelante y alcanzar sus metas académicas.

5. Discusión

El aporte y la originalidad de este estudio radica en el profundo análisis de una población que ha sido permanentemente ignorada, marginada y desatendida en el sistema educativo superior ecuatoriano. Las narrativas de los estudiantes Indígenas de primera generación permiten evidenciar sus experiencias y realidades entorno a las motivaciones para iniciar sus estudios, la guía que reciben en su proceso de selección de carrera y los impulsos que los inspiran a continuar y culminar su cometido académico.

Los resultados de esta investigación se alinean con la literatura existente referente a la motivación de los estudiantes universitarios de primera generación provenientes de grupos de minoría o históricamente discriminados. Investigaciones previas destacan que el núcleo familiar es el catalizador que impulsa a estos estudiantes hacia la obtención de un título universitario (Brookoever et al., 2021; Irlbeck et al., 2014; Reátegui, 2024). Sin embargo, en el caso de las familias de los estudiantes Indígenas de primera generación en este análisis, la motivación añade matices distintos que responden a la dinámicas del contexto económico, cultural y social al que pertenecen. Una de estas diferencias radica en que, en su mayoría, los padres no se involucran activamente en el proceso que siguen sus hijos hacia la universidad. Esta falta de intervención podría no sólo deberse al obvio desconocimiento que tienen los padres acerca del funcionamiento del sistema universitario, sino también al temor que les genera dar pautas o criterios equivocados que pueden repercutir en el posterior fracaso académico de sus hijos. No obstante, los padres se mantienen al margen, su función es la de acompañar, aconsejar sobre la importancia de la obtención de un título y en confiar en el buen criterio de sus hijos, pero sin una intervención directa en las decisiones o en el proceso académico como tal.

Por otro lado, las derivaciones del presente análisis apuntan a indicar que las motivaciones de los estudiantes Indígenas de primera generación provienen del grupo familiar inmediato y son principalmente de carácter extrínseco o utilitario en lugar de intrínseco o no utilitario lo que coincide con varios estudios tanto cuantitativos como cualitativos realizados en diferentes entornos (Keppens et al., 2023; Mullen, 2014; Rawlings, 2020; Reátegui, 2024). Visto desde la perspectiva de Bourdieu, los

estudiantes conciben a la educación superior como un instrumento crucial que les brinda la oportunidad de acceder a mejores oportunidades laborales. El sentir de los entrevistados es que el poder insertarse en un campo laboral diferente al de sus padres contribuirá a incrementar el bienestar económico que, eventualmente se revertirá en un reconocimiento social. Por ende, la familia se constituye en elemento de significativo impacto sobre los tres componentes de la Teoría de la Práctica (*habitus*, *campo* y *capital*). Al ser la familia la generadora de un *habitus* que valora la educación superior para alcanzar una vida mejor, se transforma también en promotora de capital cultural hacia la superación de barreras estructurales. Por otro lado, la pugna de las familias por lograr la transformación de su realidad social refuerza en los hijos la importancia de considerar a la educación como el medio para dejar atrás la pobreza y de esta manera provocar un mejoramiento en el campo social en el que se desenvuelven.

En relación a la guía y apoyo que los estudiantes Indígenas de primera generación obtienen al momento de realizar su elección de carrera, se percibe una aparente toma de decisiones autónomas con una escasa y casi nula orientación por parte del entorno familiar inmediato, de los guías de curso o de las instituciones educativas. Desde el enfoque de Bourdieu, la aparente “decisión propia” manifestada por los entrevistados se puede interpretar como un *habitus* en el que los estudiantes, si bien es cierto, han desarrollado disposiciones positivas hacia la continuación de sus estudios superiores, el transfondo de esta autonomía está profundamente marcada por limitaciones tanto materiales como académicas. Resulta evidente que, el *campo* educativo en el que se desenvuelven los estudiantes Indígenas de primera generación les impone barreras difíciles de sortear como la imposibilidad de acceder a cursos de preparación para los exámenes de admisión así como también la falta de consejería vocacional. Sin embargo, la restricción más concluyente y que frena drásticamente las aspiraciones de este grupo estudiantil, se refiere a los puntajes establecidos por los órganos rectores de la educación superior ecuatoriana y a la escasa disponibilidad de cupos en las carreras universitarias. Este escenario se refleja en los índices del año 2021 que evidencian una brecha del 44.14% en la demanda insatisfecha de cupos, dejando a más de 180.000 bachilleres sin la oportunidad de continuar sus estudios (Secretaría de Educación Superior, 2020). En este orden de cosas, la conclusión incuestionable es que el *campo* educativo no es neutro, sino que por el contrario, es completamente hostil y está supeditado a las condiciones de poder que tienen influencia sobre la distribución del *capital cultural, social y económico*. Por lo tanto, las decisiones de los estudiantes,

no son libres ni están necesariamente ligadas a sus verdaderas aspiraciones e intereses vocacionales sino supeditadas a lo que determina un sistema injusto, desigual e inequitativo. Esta última afirmación coincide con lo manifestado por Martínez y de la Torre (2010) al manifestar que el sistema educativo ecuatoriano refleja una sociedad donde la segregación y las estructuras jerárquicas son una de las más restrictivas de América Latina.

Finalmente, la persistencia de los estudiantes Indígenas de primera generación tiene también un trasfondo externo y utilitario similar a las motivaciones que tienen al momento de tomar el gran paso de iniciar sus estudios superiores. En particular, las razones para continuar sus estudios se explican desde el concepto de *capital social y cultural*. Los estudiantes perciben a la educación como el mecanismo que les permitirá devolver los esfuerzos y sufrimientos de los padres que han debido sortear innumerables dificultades para poder proporcionarles los estudios. Es importante resaltar que, el compromiso social de los estudiantes Indígenas de primera generación se ve reforzado por las disposiciones (*habitus*) que han sido afianzadas e internalizadas a lo largo de los años y que han creado lazos que permanecen inalterables a pesar de las dificultades. En lo que respecta al *capital cultural*, los estudiantes distinguen a la educación como el recurso a través del cual pueden alcanzar reconocimiento de su comunidad. Además, el compromiso que generan los estudiantes para con su comunidad también se interpreta como su implícito anhelo de forjar *capital simbólico* para la valorización, reconocimiento y transformación de su entorno.

Una última reflexión que se desprende de este estudio es que, el número creciente de estudiantes de primera generación y sobre todo la presencia de etnias minoritarias demandan que los entornos universitarios se conviertan en espacios más equitativos e inclusivos. Las instituciones de educación superior tienen el compromiso de ofrecer las mejores oportunidades educativas a todos sus estudiantes sin perjuicio de su origen social, económico o étnico. Las narrativas de los participantes de este estudio se constituyen en pruebas incontestables para reconocer los esfuerzos y limitaciones de los estudiantes Indígenas de primera generación que deben ser apoyados por sus instituciones a través de políticas, programas y acciones concretas que hagan de su experiencia estudiantil una verdadera oportunidad de transformación a nivel personal y colectivo.

Conclusiones

Esta sección resalta aspectos transcendentales de la trayectoria estudiantil de los estudiantes Indígenas de primera generación como son las motivaciones para iniciar sus estudios universitarios, la guía vocacional y las razones que explican su permanencia en el sistema de educación superior vistos desde la Teoría de la Práctica de Bourdieu. Las experiencias de los estudiante en la universidad se caracterizan por una compleja interacción de factores tanto personales, familiares y sociales. En lo que respecta a las motivaciones, la familia tiene un papel importante para generar un habitus que valora la educación como el medio apropiado para avanzar social y económicamente. Por otro lado, la elección de la carrera para los estudiantes Indígenas de primera generación está determinada por diversas barreras que limitan sus oportunidades y aspiraciones. Por lo tanto, sus decisiones no son el resultado de la elección personal sino de un sistema educativo desigual y restrictivo que perpetúa un modelo hegemónico de opresión. En cuanto a la persistencia, esta población estudiantil tiene un profundo sentido de compromiso para reintegrar los esfuerzos, privaciones y sufrimientos de sus familias, de ahí que, la educación representa para ellos una suerte de reivindicación no solo para su entorno inmediato sino para la comunidad a la que pertenecen. La responsabilidad que recae en los hombros de estos estudiantes refleja las complejas relaciones en términos de capital social y cultural que marcan su trayectoria académica. Sin lugar a dudas, las inequidades identificadas en esta investigación, ponen en entredicho al sistema de educación superior ecuatoriano que precisa llevar a cabo acciones tendientes a provocar cambios estructurales para crear ambientes educativos que protejan a estudiantes vulnerables y los lleven a desarrollar su labor académica en condiciones de mayor equidad y justicia. En lo que respecta a futuras investigaciones derivadas del presente estudio, es preciso explorar cómo la universidad puede incorporar el capital social y simbólico que traen los estudiantes Indígenas de primera generación para hacerlo parte de la comunidad universitaria con miras a fortalecer la identidad y pertenencia de todos los involucrados. Es necesario también investigar sobre las maneras en las que las instituciones de educación superior, según sus contextos, puedan diseñar, ejecutar y evaluar programas de apoyen a los estudiantes Indígenas de primera generación a lo largo de sus trayectorias educativas.

Financiación

Los autores declaran que la presente investigación no ha recibido ningún tipo de financiación externa o interna. El estudio deviene del proyecto presentado al departamento de Investigación y cuenta con aprobación para su desarrollo con el siguiente detalle, 64 - CIV-5-4-2023.

Referencias

- Alvarado, A., Spatariu, A., Woodbury, Ch. (2017). Resilience & emotional intelligence between first-generation college students and non-first-generation college students. *Focus on colleges, universities and schools*, 11(1), 1-10.
- Bevan, M. (2014). A method for Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research*, 24(1), 136-144. <http://dx.doi.org/10.1177/1049732313519710>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press. https://ecourse.auca.kg/pluginfile.php/159809/mod_resource/content/1/%28Cambridge%20Studies%20in%20Social%20and%20Cultural%20Anthropology%2016%29%20Pierre%20Bourdieu-Outline%20of%20a%20Theory%20of%20Practice-Cambridge%20University%20Press%20%282013%29.pdf
- Brookover, D., Hanley, E., Boulden, R., & Johnson, K. (2021). “I want to be a first”: Student, family, and school factors influencing first-generation student college readiness. *School Community Journal*, 31(1), 41-64. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Bruni, R., Catalano, G., Daraio, C., Gregori, M., & Moed, H. (2020). Studying the heterogeneity of European higher education institutions. *Scientometrics*, 125(2), 1117-1144. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03717-w>
- Cataldi, E., Bennett, C., & Chen, X. (2018). *First-Generation students: College Access, Persistence, and Postbachelor's Outcomes*. U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018421.pdf>
- Chan, T.J. (2020). Snowball sampling and sample selection in a social network. In *The Econometrics of Networks Advances in Econometrics*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0731-9sec05320200000042008>
- Charles, L. H. (2023). Insights on first-generations students' development of social capital for the rigours of college-level research. *Journal of Information Literacy*, 17(2), 85-107. <http://dx.doi.org/10.11645/17.2.9>
- Chetty, R., & Pather, S. (2016). A conceptual framework for understanding pre-entry factors influencing first-year university experience. *South African Journal of Higher Education*, 30(1). <http://dx.doi.org/10.20853/30-1-548>
- Choy, S. (2001). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment*. Department of Education. National Center for

- Education Statistics. Office of Educational Research and Improvement.
<https://nces.ed.gov/pubs2001/2001126.pdf>
- Coombs, H. (2022). First-in-family-students. Higher Education Policy Institute. Oxford, UK.<https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2022/01/First-in-Family-Students.pdf>
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J., Poth, C. (2014). Qualitative inquiry & Research design: choosing among five approaches. (4th ed.) Thousand Oaks, CA.
- Devas, A. (2011). Widening participation and the media student experience. *Higher Education*, 62(6), 815-828. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9421-3>
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of phenomenological method as a qualitative research practice procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235–260.
- Hicks, T., & Wood, J. (2016). A meta-synthesis of academic and social characteristic studies: First-generation college students in STEM disciplines at HBCUs. *Journal of Multicultural Education*, 10(2), 107-123. <https://1108/JME-01-2016-0018>
- Hoffding, S., & Moltke, K. (2015). Framing a phenomenological interview: what, why and how. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 15(4). <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11097-015-9433-z>
- Inman, W. E., & Mayes, L. (1999). The Importance of Being First: Unique Characteristics of First Generation Community College Students. *Community College Review*, 26(4), 3-22. <https://doi.org/10.1177/009155219902600402>
- Irlbeck, E., Adams, S., Akers, C., Burris, S., & Jones, S. (2014). First generation college students: Motivations and support systems. *Journal of Agricultural Education*. 55(22), 154-166. <https://doi.org/10.5032/jae.2014.02154>
- Keppens, G., Boone, S., Consuegra, E., Kaurijssen, I., Spruyt, B. Van Droogenbroeck, F. (2023). First-generation college students' motives to start university education: An investment in self-development, one's economic prospects or to become a role model? *YOUNG*, 31(2), 142-160. <https://doi.org/10.1177/11033088221139393>
- Jones, L. (2001). Retaining African Americans in higher education: Challenging paradigms for retaining students, faculty, and administrators. Sterling, Va.: Stylus Publishing.
- Lane, L., & Taber, N. Experiences with cultural capital in education: Exploring the educational life stories of First-Generation postsecondary students. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 24(2). <https://10.56105/cjsae.v24i2.343>
- Martínez, C., & de la Torre, C. (2010). Racial discrimination and citizenship in Ecuador educational system. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 5(1), 357-372. <https://doi.org/10.1080/17442220903506875>

- McConnell, P. (2000). What community colleges should do to assist First-Generation students. *Community College Review*, 28(3). <https://doi.org/10.1177/009155210002800305>
- Mentzer, M. S. (1993). Minority Representation in Higher Education: The Impact of Population Heterogeneity. *The Journal of Higher Education*, 64(4), 417–433. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778437>
- Mullen, A. (2014). Gender, social background, and the choice of college major in a liberal arts context. *Gender & Society*, 28(2), 289-312. <http://dx.doi.org/10.1177/0891243213512721>
- Murphy, C., & Hicks, T. (2006). Academic characteristics among first-generation and non-first-generation college students. *College Quarterly*, 9(2), 1-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ835403>
- Opoong, J., & Ikbali, Y. (2024). What drives first-generation college students to be resilient in pursuing higher education in Africa? *Social Sciences and Humanities Open*, 9.
- Rawlings, B. (2020). *Motivational factors among first-generation college students*. [Master's Thesis, California State University, Fullerton]. ScholarWorks.
- Reátegui, L. (2024). La elección universitaria de jóvenes que son primera generación de universitarios en Lima-Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 15(19), 122-143. <https://doi.org/10.34236/rpie.v15i19.484>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2021). *Sistema ecuatoriano de acceso a la educación superior-Octubre 2021*. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2023/02/PROYECTO_SEAES.pdf
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2020). Proyecto sistema nacional de nivelación y admisión-Diciembre 2020. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2021/03/PROYECTO_SNNA.pdf
- Toutkoushian, R., May-Trifiletti, J., & Clayton, A. (2021). From 'first in family' to 'first to finish': Does college graduation vary by how first-generation college status is defined? *Educational Policy*, 35(3), 481–521.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *Higher education: Figures at glance*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389069>
- Walker, I. (2020). Heterogeneity in the returns to higher education. In Bradley, S. & Green, C. (Eds.), *The economics of education*. (2nd ed., pp. 75-90). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00006-9>
- Willmott, K., Leigh Sands, T., Raucci, M., & Waterman, S. (2016). Native American college students: A group forgotten. *Journal of Critical Scholarship on Higher Education and Student Affairs*, 2(1). <https://ecommons.luc.edu/jcshesa/vol2/iss1/>