

ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA DE ESTUDIANTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS

ADAPTATION TO UNIVERSITY LIFE OF STUDENTS FROM NATIVE NATIONS

SUSANA RIQUELME Y EDUARDO BASCUÑÁN

Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile

Dirección: Avenida Collao #1202, Concepción, srparra@ubiobio.cl

RESUMEN

La retención como contrapunto al fenómeno de la deserción es un eje emergente en las instituciones de educación superior chilenas, producto del cambio en el perfil estudiantil, que ya no responde a una elite minoritaria sino a un perfil diverso y masivo. El reconocimiento de esta realidad en la Universidad del Bío-Bío ha llevado al desarrollo de políticas de adaptación a la vida universitaria que buscan mejorar los índices de retención. El enfoque de dichas políticas ha sido orientado en variables vocacionales, académicas, motivacionales y/o psicosociales, tal como recomienda Vicent Tinto (1975). La investigación busca describir cuál ha sido la experiencia en la Universidad del Bío-Bío, pues ha desarrollado políticas universales en pos de la retención, por tanto es relevante observar cuál ha sido el impacto en estudiantes de pueblos originarios. La institución valora la diversidad sociocultural, pero a su vez reconoce que puede tornarse una condición de vulnerabilidad si no se toman medidas de acción afirmativas que garanticen el derecho a la educación de dichos estudiantes. Por ello, se busca conocer en profundidad aspectos asociados a la adaptación a la vida universitaria de estudiantes de pueblos originarios, tales como rendimiento académico, porcentaje de aprobación de asignaturas y retención en su 1°, 2° y 3° año de estudios. Se considera clave el desarrollo de este estudio, puesto que permitirá dar cuenta de la efectividad e impacto de las políticas universales de la institución en este segmento de la población, permitiendo evaluar, por ejemplo, la necesidad de fortalecer, mejorar, modificar y/o focalizar las acciones desarrolladas considerando los hallazgos de la investigación y la importancia de la inclusión de estudiantes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad sociocultural, realidad que debiera abordarse mediante acciones con un enfoque de equidad e interculturalidad en educación superior.

Palabras clave: Retención, éxito académico, pueblos originarios.

ABSTRACT

Retention as a counterpoint to the phenomenon of desertion is an emerging axis in Chilean higher education institutions, as a result of the change in student profile, which no longer responds to a minority elite, but to a diverse and massive profile. The recognition of this reality in the University of Bío-Bío, has led to the development of policies to adapt to university life that seek to improve retention rates. The focus of these policies has been on vocational, academic, motivational and / or psychosocial variables, as recommended by Vicent Tinto (1975). The research seeks to describe what has been the experience in the University of Bío-Bío, since it has developed universal policies in post retention, therefore, it is relevant to observe what has been the impact on students of indigenous peoples. The institution values socio-cultural diversity, but recognizes that it can become a condition of vulnerability if no affirmative action measures are taken to guarantee the right to education of such students. Therefore, it seeks to know in depth aspects associated with the adaptation to university life of students of indigenous peoples, such as academic performance, percentage

of subjects approval and retention in their 1st, 2nd and 3rd year of studies. The development of this study is considered key, since it will allow to realize the effectiveness and impact of the institution's universal policies in this segment of the population, allowing to evaluate, for example, the need to strengthen, improve, modify and / or to focus the actions developed considering the research findings and the importance of the inclusion of students who are in conditions of sociocultural vulnerability, a reality that should be addressed through actions with a focus on equity and interculturality in higher education.

Keywords: Retention, academic achievement, indigenous peoples.

Recibido: 12.02.16. Revisado: 10.03.16. Aceptado: 05.06.16.

INTRODUCCIÓN

Un estudio que describa la adaptación a la vida universitaria de estudiantes de pueblos originarios implica efectuar un breve recorrido que permita comprender la educación superior chilena, contexto en el cual se sitúa la Universidad del Bío-Bío, y por ende sus estudiantes, particularmente los que provienen de pueblos originarios.

La educación superior, al igual que el sistema educativo chileno, últimamente ha sido analizada considerando aspectos de financiamiento y de cobertura que han puesto de manifiesto la necesidad de abordar un nuevo perfil de estudiantes por parte de las instituciones.

Se ha reconocido que las diversas políticas que se han adoptado en el sistema de educación chileno han permitido el aumento explosivo de la matrícula de la educación superior, la cual al año 1980 alcanzaba un 7,8% (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), 2009), mientras que al año 2012 se alcanza un 54,9% de cobertura (Navarrete, Candia y Puchi, 2013) en población entre 18 y 24 años.

Este aumento de cobertura va de la mano con un nuevo perfil estudiantil, donde los sectores socioeconómicos de más bajos ingresos han ampliado su participación en la educación superior, hecho que ha implicado que las instituciones aborden

nuevas situaciones que responden a necesidades de las nuevas generaciones, a fin de alcanzar metas de éxito académico que inciden directamente en la contribución a la movilidad social y a la igualdad de oportunidades basada en la diversidad de la población estudiantil.

La Universidad del Bío-Bío está inmersa dentro de esta realidad, con una responsabilidad importante al ser una institución pública, estatal y autónoma. Dentro de las políticas y medidas que ha ido tomando, está el reconocimiento de la heterogeneidad estudiantil, al caracterizar a los estudiantes de manera amplia y examinando diferentes roles e identidades que pudiese adscribir.

Por otro lado, aborda la cuestión del éxito académico y retención, a través de programas universales, mediante un Modelo Educativo basado en el estudiante, el cual propende a su formación integral, "considerando su desarrollo como persona y en la disciplina, aunando para ello en el modelo enseñanza y aprendizaje, el conocimiento, las habilidades y las actitudes" (Universidad del Bío-Bío, 2011a).

1. EDUCACIÓN SUPERIOR Y ÉXITO ACADÉMICO EN EL CONTEXTO DE UN NUEVO PERFIL UNIVERSITARIO

La educación superior chilena ha tenido grandes cambios, asociados a diversos fac-

tores, siendo el más significativo para efectos de este estudio, el aumento explosivo de la matrícula, la cual ha permitido diversificar el tipo de estudiantes que ingresan a esta. Esta diversificación no sólo se ha efectuado en términos socioeconómicos y académicos, sino que también desde el punto de vista social y cultural.

El énfasis que las instituciones han efectuado para abordar la cuestión del acceso se ha centrado mediante resultados de éxito académico, que rebotan directamente en indicadores y metas institucionales que de manera afortunada se asocian a la calidad de la educación entregada (CINDA, 2010).

Al mirar desde allí se hace necesario comprender como éxito académico al “bien deseado por todos los estudiantes que ingresan al sistema de educación superior” (Morales, Riquelme, Bascuñán y Navarrete, 2014), pero además al bien que las instituciones desean para sus estudiantes. Para ello, el éxito académico puede ser visto con enfoques que van determinando las políticas institucionales en función del estudiante.

Los enfoques del éxito académico se centran en las motivaciones de los estudiantes que cursan estudios en la educación superior, encontrando así un enfoque superficial, profundo y equilibrado. El enfoque superficial tiene que ver con intereses y motivaciones extrínsecas que no repercuten en un aprendizaje significativo, puesto que los estudiantes se centran en el rendimiento inmediato o en la mera aprobación de asignaturas, de manera de no efectuar “esfuerzos” que vayan de la mano del aprendizaje. Por otro lado, enfoque profundo tiene que ver con un interés intrínseco en las materias, lo que significa que el estudiante no sólo intentará comprender, sino que busca las estrategias adecuadas para dicha comprensión. Finalmente, el enfoque equilibrado tiende a cruzar los intereses del estudiante y de la institución, puesto que es una mez-

cla de ambos enfoques, vale decir, se espera que el estudiante aprenda de manera significativa, vincule conocimientos, aplique las mejores estrategias de estudio y tenga motivaciones intrínsecas para estudiar (enfoque profundo), pero además se espera que ello se traduzca en resultados concretos alusivos al rendimiento académico pero de manera amplia, no un rendimiento reducido (Muñoz y Gómez, 2005).

El rendimiento es el eje del éxito académico, puesto que es el indicador que da cuenta de cómo los estudiantes se van adaptando y vinculando con la institución, van alertando acerca de síntomas de los estudiantes o de la propia institución en relación al clima de aprendizaje y los resultados concretos de cada asignatura y carrera.

Es por ello que el rendimiento y el enfoque van de la mano. El rendimiento puede ser visto como inmediato o en sentido amplio (Tejedor y García-Varcarcel, 2006), el inmediato tiene que ver con el éxito en resultados de pruebas, test, trabajos, etc., y en la aprobación de las asignaturas de los estudiantes. Mientras que el rendimiento en sentido amplio incorpora las acciones tras dicho resultado, es decir, considera si los estudiantes aprueban las asignaturas en los periodos que corresponden a su carrera, si hay regularidad académica relacionada a la asistencia a clases, a las actitudes de los estudiantes en relación a la asignatura y a la institución, así como a la satisfacción de éstos con las condiciones anteriores.

Lo anterior da cuenta de la relación que se puede efectuar del rendimiento y el enfoque equilibrado al considerar el éxito académico, pues es una mezcla de factores que inciden en un resultado que da cuenta de diversos procesos del estudiante y de la institución, entendiendo que ambos no son independientes, sino que están en una interacción permanente.

En dicha interacción se observa, además, que los factores de éxito académico

varían y no necesariamente aluden a factores netamente académicos, incluso desde el punto de vista del rendimiento, si se mira desde el sentido amplio, incluye variables asociadas a actitudes, relaciones y satisfacción. Podría entenderse que el rendimiento puede reflejar una realidad al interior de la institución y también una realidad concreta del estudiante, las cuales, si no se abordan de manera oportuna y pertinente, pueden provocar la decisión de desertar de los estudiantes.

2. FENÓMENO DE LA DESERCIÓN Y ABORDAJE DE LA RETENCIÓN EN CONTEXTOS SOCIOCULTURALES UNIVERSITARIOS DIVERSOS

La deserción es reconocida como un problema social, que tiene impacto en las personas, tanto jóvenes y sus redes de apoyo (familia) principalmente y para las instituciones (Morales, Riquelme, Bascuñán y Navarrete, 2014), situación que se contradice con el quehacer de las instituciones de educación superior, las cuales fundamentan su quehacer en tres grandes propósitos: generación de conocimiento, difusión del conocimiento y la cultura, y el desarrollo social y económico (Lemaitre y Durán, 2013).

En general, los estudios sobre deserción en la educación superior en Chile deambulan en las variables de éxito académico antes descritas y se relacionan con la procedencia socioeconómica de los estudiantes, debido a que la deserción existente en el sistema afecta en mayor medida a estudiantes de los primeros quintiles, tal como lo señala el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), donde se observa que quienes están en los tres primeros quintiles tienen mayores tasas de deserción que el resto de los estudiantes en la educación superior (Ministerio de Educación, 2012). “Ahora

bien, sobre factores que explican la generación del fenómeno de la deserción a nivel nacional los principales estudios empíricos señalan tres elementos fundamentales: falta de claridad vocacional, problemas de rendimiento académico y situación económica deficitaria” (Quintela, 2013).

No obstante lo anterior, y en la misma línea que señala Gastón Quintela, cabe preguntarse por cuestiones relacionadas al “efecto cuna”, relativas al origen social y cultural de los estudiantes, los cuales también pudieran incidir en la deserción/retención, considerando que el diseño y estructura institucional pueden generar que la diferenciación de origen se transforme en una riqueza o en un obstáculo dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje que conlleva la educación superior.

Las políticas que se han desarrollado para abordar la deserción se vinculan directamente con el concepto de retención, el cual tiene que ver con aquellas “acciones destinadas a que los estudiantes alcancen los aprendizajes requeridos para permanecer en la institución y continúen estudiando” (Donoso, Donoso y Arias, 2010).

Para alcanzar las metas de retención es necesario, entonces, tener claridad frente al perfil de los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior, puesto que, junto a variables socioeconómicas, son información clave para el abordaje de la deserción.

Desde esa perspectiva, se pudiera considerar que existen estudiantes “no tradicionales” en educación superior (Navarrete, Candía y Puchi, 2013), que se enfrentan a un modelo de educación tradicional con una lógica monocultural, la cual, desde la teoría de la reproducción cultural que señala Pierre Bordieu, se explica como reproductora de la cultura y la estructura social y económica a través de las estrategias de clase (Bordieu y Passeron, 1996).

Esto significa que hay estudiantes que ingresan a la educación superior que deben adaptarse no sólo desde la brecha académica y económica, sino que también se han visto sujetos a una educación (todo el sistema, no sólo superior) que tiende a reproducir un modelo cultural hegemónico, que reproduce la cultura dominante. En consecuencia, la disposición cultural de la educación superior es un factor importante en el proceso de ajuste a la vida académica de estudiantes de educación superior (Quintela, 2013).

Por lo anterior es necesario ir reconociendo la importancia del engranaje sociocultural que coexiste en las instituciones de educación superior, el cual tiene que ver con la lógica anterior de la institucionalidad como sistema, pero también como personas que interactúan de manera permanente, las cuales también son portadoras de identidades diversas, inmersas en una cultura que van transmitiendo a través de la comunicación y convivencia cotidiana en el espacio institucional.

Cabe recalcar la necesidad de comprender la diversidad como una característica de la sociedad, por lo tanto, de los estudiantes y toda la comunidad que hay en una institución de educación superior y en los espacios educativos en general. "Las sociedades y la humanidad son pluriculturales, diversas culturalmente, es decir, están compuestas por múltiples grupos socioculturales en razón de su pertenencia nacional, étnica, de género, orientación sexual, etárea, etc." (Bascuñán y Riquelme, 2008). No obstante, esta diversidad no es sinónimo de segmentos en las sociedades, ya que las culturas son dinámicas y no estáticas, por ende, se entremezclan haciendo más compleja y enriquecedora la existencia de dichas diversidades.

3. DIVERSIDAD E IDENTIDADES EN LA CUESTIÓN DE LA RETENCIÓN

A partir de allí surge la cuestión de la identidad como un elemento trascendental del perfil estudiantil, por tanto de la diversidad existente en una institución de educación superior. La importancia de ésta radica en que la identidad "es un relato de nosotros mismos" (Bengoa, 2005), el cual se nutre de los imaginarios y visiones que mediante acciones e interacciones con otros vamos generando. Es decir, la identidad es una autoconstrucción y a la vez una construcción que otros hacen sobre un sujeto o comunidad determinada.

Las identidades son individuales y colectivas, por tanto, dinámicas e intercambiables. Junto a ello es un elemento sociocultural polivalente que, de no ser entendido como parte de la riqueza de la diversidad de las sociedades, puede generar estereotipos y estigmas, lo que va de la mano de la discriminación y exclusión.

La diversidad sociocultural que se representa mediante las múltiples identidades que existen en una comunidad educativa, son elementos fundamentales a considerar cuando se aborda la retención estudiantil, puesto que en los procesos de enseñanza-aprendizaje que implica la formación profesional conviven y dialogan.

Las experiencias durante la permanencia en la universidad, las experiencias previas al acceso universitario y las características individuales debieran ser susceptibles a las políticas y prácticas universitarias (Tinto, 1975).

Esto tiene que ver con que los estudiantes denominados no tradicionales o, desde otros enfoques, estudiantes vulnerables, tienen derecho ser parte de la educación superior, y las políticas universitarias debie-

ran diversificarse de manera de no constituirse como un factor de exclusión (Delors, 1996). El acceso y permanencia en la educación superior no debiera condicionarse a la procedencia y características socioculturales de los estudiantes. El Estado y las instituciones debieran garantizar que no haya distinciones de ese tipo al momento de obtener logros educativos, de manera que puedan estar en igualdad de condiciones y derechos, para luego insertarse en el mundo laboral y social desde su diversidad (CINDA, 2010).

Los estudiantes no tradicionales o vulnerables al sistema de educación superior se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje desde la adversidad, vale decir, desde el momento en que rinden la PSU ya son sujetos de posible exclusión, la misma situación ocurre cuando se deben financiar los estudios. Hay quienes sostienen que la incorporación y permanencia en la educación superior de estos grupos de estudiantes van de la mano con el concepto de resiliencia, puesto que “logran desarrollar y usar los recursos disponibles para sobreponerse a las circunstancias. En el caso de los estudiantes mapuche, estos utilizan todos los recursos administrativos disponibles para permanecer en la educación superior” (Navarrete, Candia y Puchi, 2013).

Esto quiere decir que los estudiantes que logran ingresar a la educación superior en contextos de vulnerabilidad y que logran permanecer y tener éxito académico, son capaces de realizarlo pese a los pocos recursos y al contexto en el que se sitúan. Dichos estudiantes son capaces de manejar parapeos y oportunidades para ir progresando en la educación superior.

Allí está la complejidad que conlleva ese escenario, puesto que todos los estudiantes debieran estar en igualdad de condiciones para enfrentar la vida académica. En el caso

de pueblos originarios, particularmente de estudiantes mapuche, existen choques culturales entre modelos de educación que los hacen vulnerables. “La educación mapuche se caracteriza por la reproducción oral de conocimientos y creencias, las cuales se regulan mediante un sistema de normas y reglas que operan desde la cotidianidad en todos los actos de convivencia social” (Navarrete, Candia y Puchi, 2013).

Por otro lado, y desde una perspectiva de sociedad, se observa que los pueblos originarios en Chile se sitúan en una permanente lucha por el reconocimiento y reivindicación de su identidad y autonomía, considerando que “han sido obligados a conocer y utilizar los códigos y epistemologías de la sociedad chilena” (Araya, 2014).

Entonces, en el desarrollo de la vida académica de los estudiantes de pueblos originarios en la educación superior (al igual que en el resto de la educación formal), se observa que existen diferencias en el nivel de conocimiento disciplinario básico, insuficiencia de redes de apoyo sociales y familiares, falta de apoyo económico y dificultades en la organización del tiempo (Navarrete, Candia y Puchi, 2013).

Todo esto da cuenta de que los estudiantes de pueblos originarios se encuentran ante una permanente situación de vulnerabilidad en la educación superior, la que, si no es abordada de manera pertinente, eficaz y oportuna, puede continuar traducéndose en discriminación y exclusión. En palabras de Jorge Araya al analizar la falta de reconocimiento, “en el caso mapuche, se puede apreciar una discriminación, marginación y exclusión histórica, que es una forma de opresión que se manifiesta en la imposición y subordinación cultural que impone la sociedad chilena en los ámbitos de la educación, las leyes, la salud, el consumo, etc.” (Araya, 2014).

OBJETIVO

Analizar las estrategias de adaptación a la vida universitaria en estudiantes de pueblos originarios.

METODOLOGÍA

Estudio de carácter descriptivo, en tanto se orienta a la identificación de estructuras de datos. Según su diseño de experimentación, es un estudio no experimental, puesto que no pretende medir efectos de variables independientes, ni construcción de grupos, así como tampoco se procedió a la aleatorización de las unidades muestrales.

Según la temporalidad del estudio, sigue un diseño transversal o sincrónico, en tanto mide el fenómeno en un determinado tiempo.

Para la realización del estudio, se utilizan datos secundarios, provenientes de fuentes bibliográficas originadas en distintas unidades de la institución estudiada: Dirección General de Análisis Institucional, Dirección de Control y Registro Académico y Programa Tutores.

RESULTADOS

El análisis descriptivo de la adaptación a la vida universitaria de los estudiantes de pueblos originarios de la cohorte 2012 de la Universidad del Bío-Bío, se ha efectuado en el área temática relativa al desarrollo académico, puesto que, tal como se observa en la literatura, el abordaje de la retención y el éxito académico dependen de diversas variables: vocacionales y motivacionales, sociales, económicas y académicas.

Las políticas universitarias de la Universidad del Bío-Bío que buscan abordar la retención estudiantil son de carácter universal, es decir, para todos los estudiantes de la institución y, salvo el Programa Tutores que es una política sólo para primer año, abarcan toda la vida universitaria.

Desde el punto de vista del desarrollo académico, se analizan los resultados de los estudiantes al 1° y 3° año de estudios, relativos al porcentaje de aprobación de asignaturas. En relación al 1° año también se analiza la participación de los estudiantes de pueblos originarios en el Programa Tutores y sus resultados académicos.

Caracterización estudiantil

El análisis de los resultados de este estudio parte por caracterizar a la población estudiantil, considerando que desde el año 2007 la Universidad del Bío-Bío utiliza esta descripción como herramienta que otorga las principales referencias acerca de los nuevos estudiantes.

Es por ello que se han escogido doce ítemes a comparar entre el total de la admisión 2012 y los estudiantes que señalan pertenecer a pueblos originarios, comparación que ha dejado ver que, dentro del contexto de vulnerabilidad propio de los estudiantes UBB, quienes pertenecen a pueblos originarios presentan mayores condiciones de este tipo en algunos aspectos como el quintil de ingreso, tipo de colegio de procedencia, acceso a computador y condición de parentalidad.

Es pertinente conocer aspectos de procedencia que caracterizan a los estudiantes, puesto que es información que adelanta causales que pueden influenciar el éxito o fracaso dentro del contexto universitario.

Aspectos demográficos

En los aspectos demográficos se presenta la distribución por género, quintil, tipo de colegio de procedencia, región de procedencia, sede a la que ingresa, acceso a computador, discapacidad, hijos e información laboral.

En relación al *género*, cabe señalar que las diferencias no son significativas al hacer la comparación entre ambas poblaciones (UBB y pueblos originarios), no obstante, históricamente ha habido una brecha de género estudiantil institucional que da cuenta en su mayoría la población es masculina, con un 56,8% total UBB y 55,1% pueblos originarios, mientras que la población femenina alcanza un 43,2 y 44,9%, respectivamente.

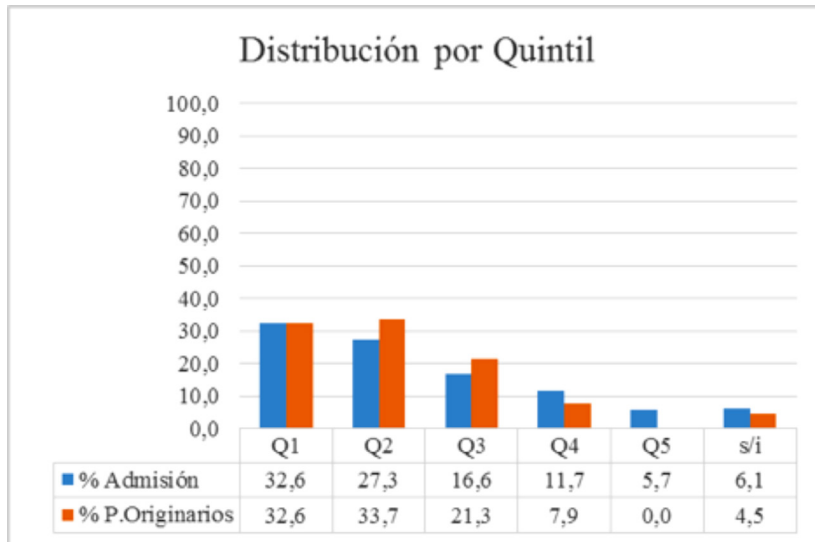
Por otro lado, desde el punto de vista socioeconómico, el *quintil* permite tener una mirada acerca de la procedencia socioeconómica de los estudiantes, siendo la medida usada a nivel nacional para la distribución de beneficios socioeconómicos. No obstante, además da cuenta del origen social y familiar de los estudiantes.

El quintil de ingreso, al dar cuenta de la procedencia económica familiar, permite identificar una variable concreta referida a los ingresos familiares, siendo un elemento clave, pues, desde un enfoque de elec-

ción racional, el fracaso académico afecta directamente en lo económico, por ende, teóricamente ambos aspectos se relacionan directamente.

Por otro lado, el quintil como dato de procedencia y de ingresos familiares, muestra la disponibilidad de recursos para estudiar, en tanto, “la mayor o menor disponibilidad se constituye en una restricción objetiva a las alternativas disponibles de los jóvenes” (Quintela, 2013, p. 83).

En relación a la población estudiada, se puede observar que el 76,5% del total de los estudiantes de la cohorte 2012 pertenece a los tres primeros quintiles, es decir, el ingreso per cápita está bajo los \$184.909 (Ministerio de Educación, 2015), mientras que el 87,6% de la población específica de pueblos originarios de la UBB está en dicho rango, tal como se observa en el gráfico. Esto da cuenta que hay un aumento en este rango de un 11,1%, poniendo a los estudiantes de pueblos originarios en una situación de vulnerabilidad económica mayor que el resto de la población estudiantil, la cual ya presenta bajos niveles de ingreso económico familiar. Se observa, además, que no hay estudiantes de pueblos originarios del quintil 5, mientras que del quintil 4, sólo corresponde el 7,9%, un 3,8% menos del total de la cohorte.



Fuente: Dirección de Control y Registro Académico, Universidad del Bío-Bío.

Por otro lado, cabe destacar la *procedencia educacional* de los estudiantes, debido a que diversos estudios señalan que quienes ingresan a la educación superior suelen provenir de establecimientos particulares y particulares subvencionados, habiendo una fuerte segmentación y exclusión hacia los jóvenes que cursaron estudios en establecimientos municipales debido a las falencias de ésta (Mauna, 2013).

En el caso de la Universidad del Bío-Bío, el 96,8% del total de los estudiantes de la cohorte 2012 proviene de establecimientos municipales y particulares subvencionados, siendo mínimo el ingreso de alumnos de establecimientos privados (3%), y cuando esta información se analiza sólo con estudiantes de pueblos originarios de esta institución, se observa que el 100% de ellos es de dichos establecimientos.



Fuente: Dirección de Control y Registro Académico, Universidad del Bío-Bío.

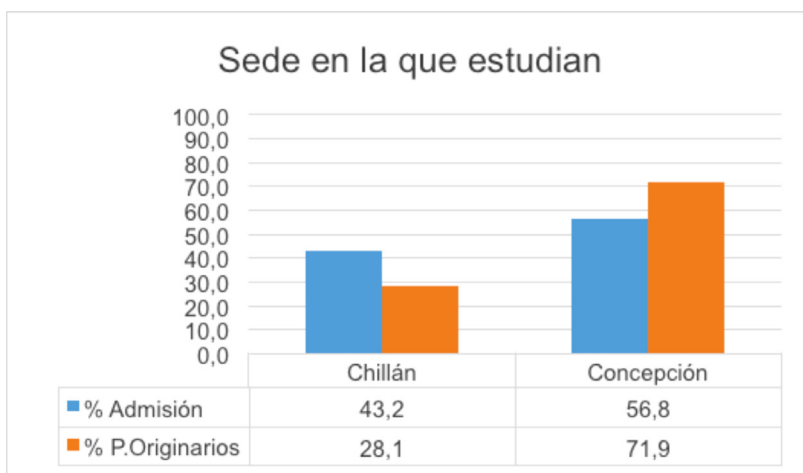
Si se profundiza sólo en establecimientos municipales, hay una brecha de un 16,8% de diferencia inclinada hacia los estudiantes de pueblos originarios, de quienes el 60% proviene de un establecimiento de la educación municipal del país mientras que la procedencia del total de la admisión llega a un 42,8%.

Otro dato clave de la caracterización de los estudiantes tiene que ver con la *región* de procedencia, donde se observa que los estudiantes de pueblos originarios, al igual que el total de la admisión, provienen mayoritariamente de la región del Biobío, con un 83,1% y un 88,6% respectivamente, dato que permite validar la ascendencia Mapuche como pueblo originario predominante en la UBB.

Los estudiantes que se matriculan en la Universidad del Bío-Bío pueden hacerlo escogiendo una de las dos *sedes* ubicadas en Concepción (casa central) y Chillán, las cuales se diferencian por las facultades que hay en cada una. Es así como en la sede Concepción se encuentra la Facultad

de Ingeniería (10 carreras), Arquitectura, Construcción y Diseño (3 carreras), Ciencias Empresariales (4 carreras), Ciencias (2 carreras) y Educación y Humanidades (1 carrera). En la sede Chillán se encuentra la Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño (1 carrera), Ciencias Empresariales (3 carreras), Educación y Humanidades (10 carreras), Ciencias de la Salud y Alimentos (4 carreras) y Ciencias (2 carreras). Esta diferenciación de facultades permite observar que en la sede Concepción predomina las carreras del área de ingeniería y en Chillán las carreras de corte humanista.

El total de la admisión 2012 se distribuye con un 43,2% de matriculados en la sede Chillán y un 56,8% en la sede Concepción, habiendo una tendencia mayor hacia la casa central. Al observar sólo a los pueblos originarios, se observa que prevalece la preferencia hacia las carreras de la sede (Concepción), con un 71,9%, mientras que los matriculados en la sede Chillán corresponden sólo al 28,1%.

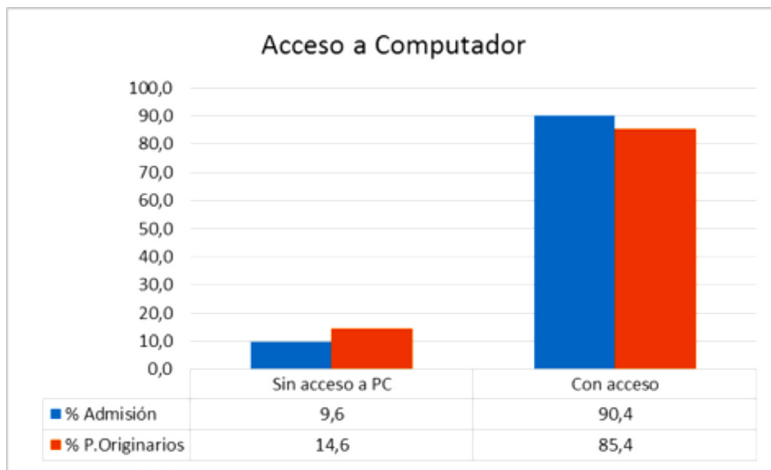


Fuente: Dirección de Control y Registro Académico, Universidad del Bío-Bío.

Por otro lado, también es importante considerar dentro de las características de los estudiantes, el *acceso a herramientas tecnológicas*, las cuales son consideradas como parte de la cotidianidad, sin embargo, son recursos que acompañan el aprendizaje, pero que no están a disposición de todos los estudiantes.

Las herramientas tecnológicas han alcanzado tal nivel de familiaridad y cotidianidad, que son vistas como una oportunidad en el abordaje de la disparidad de los estudiantes, transformándose en elementos que colaboran en la comunicación entre ellos, pero además en soluciones académicas

igualitarias en contextos de diversidad. La tecnología es vista como una “oportunidad emergente, aunada con un alumnado cuya vida cotidiana es, en cierta forma, dependiente de la tecnología, son una ventana abierta al cambio” (Pedró, 2012) En el caso de los alumnos de la Universidad del Bío-Bío, se observa que el 9,6% del total de matriculados durante el año 2012 no tiene acceso a un computador, mientras que la población específica de pueblos originarios alcanza un 14,6%, lo que da cuenta de la existencia de una población importante que no tiene acceso a una herramienta tecnológica de ese tipo.



Fuente: Dirección de Control y Registro Académico, Universidad del Bío-Bío.

Otra característica que se aborda como dato demográfico relevante en la Universidad del Bío-Bío, es la condición de *discapacidad* de los estudiantes. Situación que es considerada dentro de las vulnerabilidades, debido a que “todas aquellas necesidades educativas, surgidas de la discapacidad, que el entorno educativo puede abordar para lograr que éstas no se transformen en barreras para el aprendizaje de los alumnos”

(Lissi, 2013). En esta institución, durante el año 2012, el 9% de los estudiantes que se matricula presenta algún tipo de discapacidad, mientras que el 12,4% de los estudiantes de pueblos originarios también la presenta.

Otro dato relevante tiene que ver con la situación de parentalidad estudiantil, es decir, la condición de *padres o madres*. Al momento de matricularse, se observa que

el 3% del total de la cohorte tiene al menos un hijo, mientras que los estudiantes de pueblos originarios lo son en un 7,9%, situación que también complejiza la vida universitaria de los estudiantes, al cumplir con roles más complejos que el resto.

Finalmente, otro dato relevante que en la caracterización de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío aparece, tiene que ver con el *trabajo*. Acá se observa que ambas poblaciones presentan características similares, y que además dan cuenta del contexto socioeconómico de procedencia. Se visualiza que el 47,2% del total de la cohorte y en el mismo porcentaje de estudiantes de pueblos originarios, señala que “Si ha trabajado”, a su vez, el 36% del total de la cohorte y el 32,6% de la población específica, manifiesta que durante el curso de sus estudios “Si piensa trabajar”. La complejidad de esta información, que presenta altos porcentajes en ambas poblaciones, se relaciona con la importancia del factor económico y su relación con el rendimiento académico, ambos factores están fuertemente ligados considerando el costo que implica mantenerse en la educación superior.

Desarrollo académico

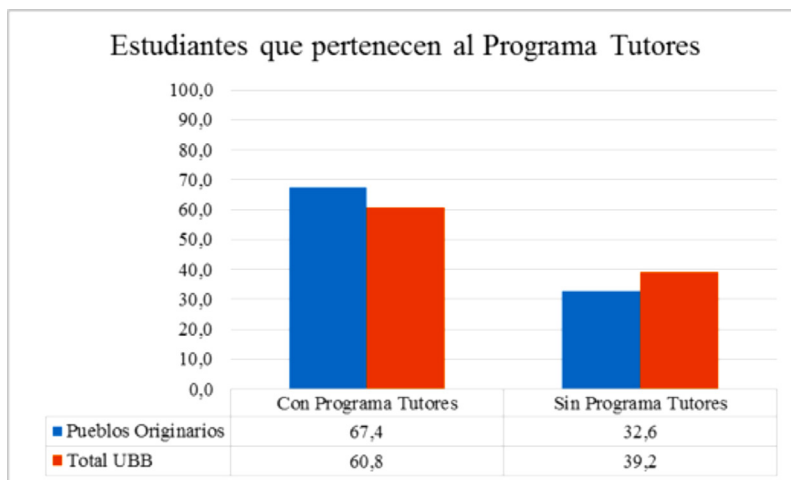
Para efectos de este estudio, se analizarán resultados de los estudiantes de pueblos originarios relacionadas a las acciones que a partir de allí se implementan, específicamente

el Programa Tutores, puesto que es una política que busca incidir mediante una metodología de pares, en indicadores académicos que influyen en la decisión de desertar de los estudiantes, tales como rendimiento académico y aprobación de asignaturas, acciones que se focalizan a estudiantes de carreras de ciencias básicas durante el primer año de estudios.

Además de ello, se revisarán los resultados de dichos indicadores de éxito académico al tercer año de estudios, y el comportamiento de los indicadores de retención durante el tiempo que los estudiantes llevan en la Universidad del Bío-Bío.

Resultados al 1º año de estudios

En relación a los datos de éxito académico de los jóvenes analizados al primer año de estudios, se debe señalar que del total de los estudiantes de pueblos originarios que se matriculan en la Universidad del Bío-Bío el año 2012, el 67,4% pertenece al Programa Tutores, mientras que el 60,8% del total de los estudiantes UBB lo hace. Este dato da cuenta de la preferencia de carreras que seleccionan los alumnos, lo que coincide con el alto porcentaje de estudiantes de la sede Concepción, la cual es mayoritariamente de carreras del área de Ingeniería, y el Programa Tutores tiene como población objetivo los estudiantes de primer año que cursan carreras de ciencias básicas.

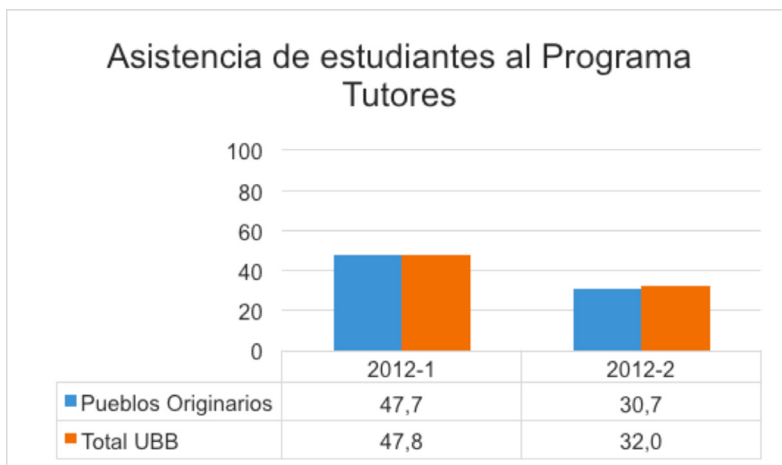


Fuente: Programa Tutores, Universidad del Bío-Bío.

El Programa Tutores, a través de la metodología de pares, busca contribuir a “mejorar las tasas de aprobación y disminuir las tasas de deserción para asegurar el éxito académico de los estudiantes de primer año de la Universidad del Bío-Bío mediante la aplicación de estrategias de inclusión y adaptación a la vida universitaria y el desarrollo de competencias específicas y genéricas” (Universidad del Bío-Bío, 2011), debido a que los estudios de deserción efectuados por la institución dan cuenta que las principales dificultades de los estudiantes se concentran en asignaturas críticas, tales como álgebra, cálculo y química, “lo que se debería principalmente a tres factores: mala base desde la enseñanza media, insuficiencias de los profesores para impartir las materias, no entender las materias por no haberlas visto nunca y no dedicar el tiempo necesario para el estudio” (Serch Consultores, 2009). Todas estas causales son abordadas mediante la disposición de estudiantes

de cursos superiores denominados Tutores, quienes acompañan durante todo el primer año de estudios a los alumnos que estudian en carreras que tienen el componente de ciencias básicas.

En el gráfico se observa que el 67,4% de los estudiantes de pueblos originarios ha escogido una carrera cuyo componente se relaciona a las ciencias básicas y, por tanto, de manera directa, pertenecen a este Programa de acompañamiento, el cual es universal, vale decir, la única distinción tiene que ver con la carrera, y todos los alumnos de las carreras seleccionadas tienen un tutor, quien efectúa actividades semanales con grupos de doce estudiantes en promedio, seleccionados aleatoriamente. La participación de los estudiantes de primer año en el Programa es voluntaria y varía durante cada semestre. En el siguiente gráfico se observa la participación de los alumnos en el Programa Tutores.

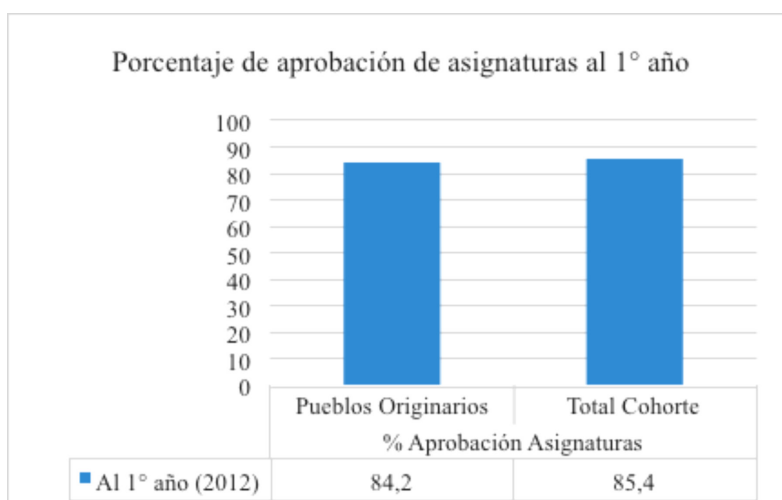


Fuente: Programa Tutores, Universidad del Bío-Bío.

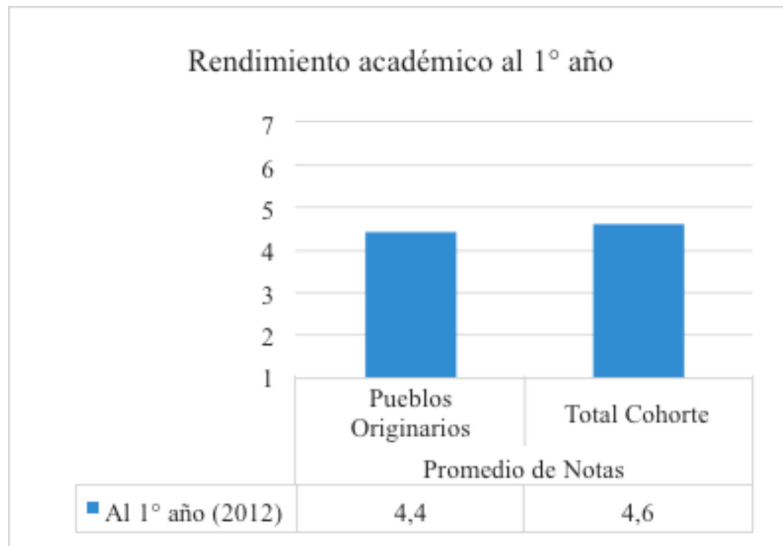
Rendimiento académico y aprobación de asignaturas

En relación a los resultados de éxito académico, relativos a las notas y aprobación de asignaturas, se debe señalar que existe un

seguimiento de la cohorte al primer año, donde, al comparar ambas poblaciones, se observa que los estudiantes de pueblos originarios tienen resultados menores que el total de la cohorte.



Fuente: Dirección General de Análisis Institucional.

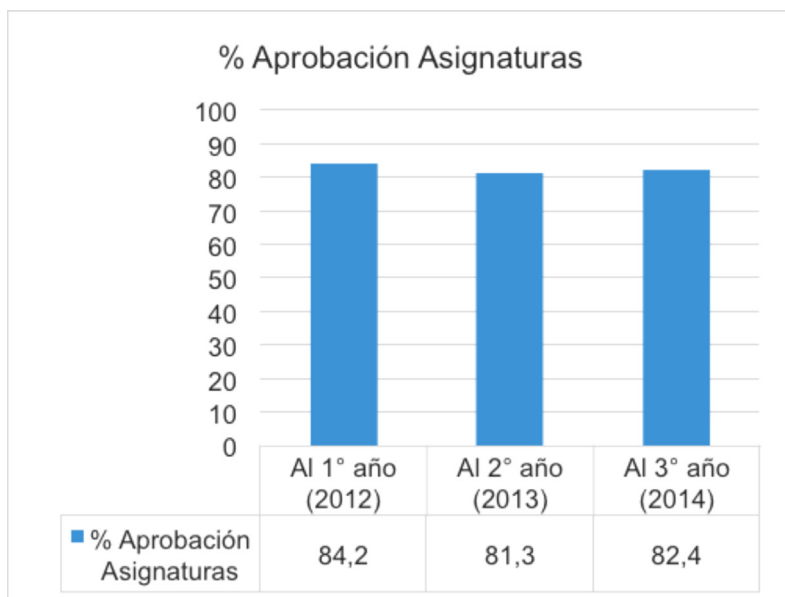


Fuente: Dirección de Control y Registro Académico.

A lo largo de la vida universitaria de los estudiantes de pueblos originarios, los resultados académicos son los siguientes:

Se observa, que el porcentaje de aprobación de asignaturas se mantiene sobre

el 80% durante todos los años de estudio. Durante el primer año es cuando mayor porcentaje de asignaturas aprobadas tienen, mientras que el segundo y tercer año disminuye y se mantienen similares.



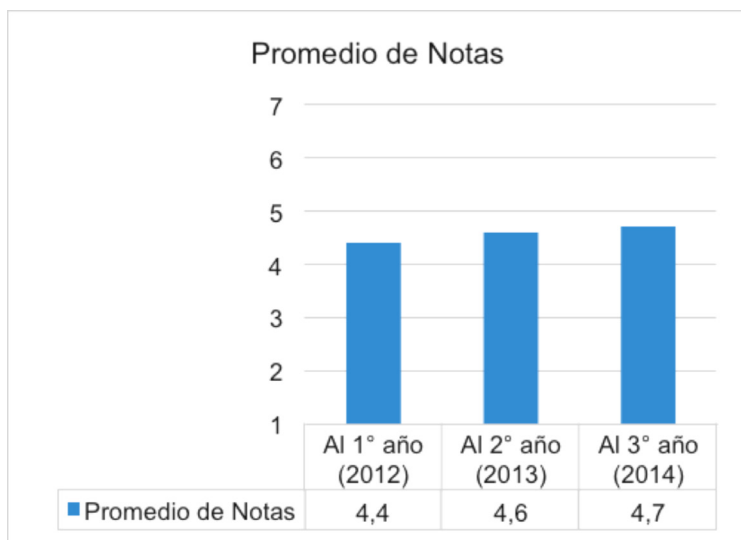
Si estos porcentajes se comparan con la nota promedio de cada año, se observa que éstas van aumentando en la medida que avanzan sus años académicos.

Esto podría inferir que los estudiantes que van aprobando asignaturas comienzan a disminuir, no obstante su resultado académico es mayor. En otras palabras, los estudiantes durante su segundo y tercer año aprueban menos asignaturas, pero con mejor nota.

El tercer año da cuenta del aumento de ambos datos estudiados, lo que podría indicar que, a medida que se van adaptando a la vida universitaria, los estudiantes van obteniendo resultados más sólidos. Mientras que al primer año, que es cuando más

porcentaje de asignaturas tienen aprobadas, su nota es menor, lo que da cuenta de la complejidad que implica para el estudiante adaptarse durante dicho periodo a la vida universitaria.

Para poder comparar estos datos con la población total de la Universidad del Bío-Bío, sólo se considerará el primer año, en el cual se observa que ambos resultados son menores en la población de pueblos originarios. El porcentaje de asignaturas es similar entre ambas poblaciones, mientras que el promedio de notas es menor en los estudiantes de pueblos originarios, quienes alcanzan dicho resultado (4,6) en su segundo año de estudios.



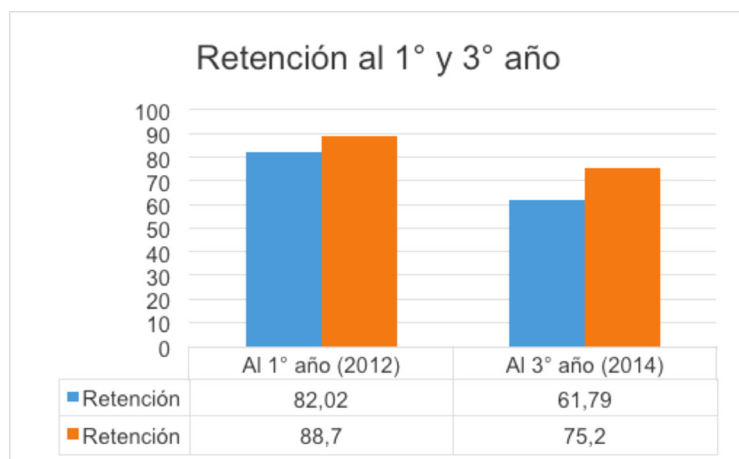
Retención estudiantil

La descripción del desarrollo académico e integral de los estudiantes de pueblos originarios durante su vida universitaria muestra

resultados del éxito académico y del uso de las instancias institucionales que dan cuenta de sus preferencias, y de la incorporación de éstos a las diferentes redes sociales de la universidad.

Todo lo anterior busca incidir de manera positiva en la retención de los estudiantes de toda la institución, por lo tanto, es clave

observar si ésta se alcanza en términos similares entre toda la cohorte y la población específica de pueblos originarios.



En el gráfico se observa que, tanto al primer año como al tercer año de estudios, la retención de estudiantes de pueblos originarios es menor a la de la población total de la cohorte. Durante el primer año, la diferencia es en un 6,7%, mientras que en tercer año la brecha es de un 13,4%. Por lo tanto, es un hecho concreto que en la Universidad del Bío-Bío los estudiantes de pueblos originarios desertan más que el total de la población universitaria en los dos periodos estudiados. Al tercer año de estudios, el 24,8% de los estudiantes del total de la cohorte desertó de la institución, mientras que en los estudiantes de pueblos originarios esto aumenta al 38,2%.

CONCLUSIONES

Cuando se habla de la necesidad de la generación de políticas y estrategias que permitan a los estudiantes mantenerse en la educación superior con el objetivo de favorecer la retención (institucional) y la movilidad social (personal), se enfrenta a una realidad compleja, que necesariamente se debe abordar como tal. Esto implica reconocer a la diversidad estudiantil como un valor para las instituciones y, por tanto, un desafío en cuanto al desarrollo de acciones diferenciadas, con un enfoque de equidad para alcanzar la igualdad de oportunidades en educación superior.

1. El desafío de la enseñanza aprendizaje en contextos diversos

El proceso de enseñanza aprendizaje es efectivo cuando hay igualdad de condiciones frente a un contexto de diversidad cultural, lo que no significa homogeneizar a la población, sino que otorgar herramientas pertinentes y colaborativas, en un clima de aprendizaje propicio. En este sentido, los estudiantes provenientes de pueblos originarios son vistos como iguales en el universo de la institución, sin embargo, se sabe que responden a una cosmovisión diferente, más aún cuando estamos frente a un grupo que, ante la pregunta ¿pertenece o descendes de alguna etnia o pueblo originario del país?, su respuesta fue sí, lo que, si bien no indica qué es ser de un pueblo originario, por lo menos da cuenta de la existencia de una identidad que lo diferencia del resto.

¿Por qué esto es importante? Porque estamos frente a un segmento de la comunidad universitaria que tiene requerimientos distintos o tal vez más profundos que los ofrecidos por la UBB. En el contexto del presente estudio no lo podemos saber, lo que sí podemos decir es que en su mayoría los estudiantes de pueblos originarios se diferencian del resto, por ejemplo, en los programas que buscan aumentar el rendimiento académico, proporcionalmente son más de pueblo originario.

Un estudiante de pueblo originario se ve en situaciones y condiciones similares al resto de la población universitaria, no obstante carga con una “mochila” cultural distinta. Esa es la principal diferencia, y de ahí la importancia de efectuar un trabajo pertinente.

Estudiantes de pueblos originarios son sujetos de alta exclusión, al igual que muchos estudiantes de la UBB. Es por esto que el comportamiento que ellos tengan no es tan distinto al del resto de los estudiantes. La responsabilidad con los estudiantes de

pueblos originarios es igual que con la del resto de la población estudiantil; no obstante, al ser parte de un pueblo originario, se requiere generar acciones de visibilización en tanto pueblos; la precarización de ellos tiene que ver con la pobreza urbana y con invisibilización de su identidad.

2. Identidades socioculturales e inclusión social

La identidad es importante para que los estudiantes se reconozcan como tales, y además puedan proyectarse desde allí, lo cual puede repercutir de mejor manera en su éxito académico, puesto que es más pertinente. Por lo tanto, es clave fortalecer la identidad, con todo lo que implica el concepto. Acciones pertinentes a sus necesidades, enfocadas en los pueblos originarios, repensarse como mapuche dentro del contexto actual en el que viven, etc.

Si se quiere fortalecer la retención, necesariamente se debe tener claridad de a quién se va a retener para poder generar un desarrollo académico e integral pertinente. Y es esto lo que se pretende generar con este trabajo, en primera instancia visibilizar la diferencia entre los estudiantes y caracterizarlos para poder contar con una herramienta que permita poner sobre la mesa la necesidad de generar estrategias distintas si se quiere fortalecer la calidad de la educación desvinculándose del paradigma de los “vulnerables” y pasando a la de los “diferentes”.

3. El reconocimiento y la interculturalidad como política de calidad

La educación superior juega un rol clave en la formación y promoción de una ciudadanía reflexiva y crítica, que comprenda y acepte la cohabitación de diversas culturas en la sociedad y, por tanto, sea capaz de dia-

logar y convivir en un marco de democracia intercultural.

Que en las aulas de las universidades chilenas se reconozca esta diferenciación cultural, constituye un gran paso para alcanzar una convivencia armónica. Y la señal político institucional, relativa a un trabajo concreto en estrategias con pertinencia cultural, constituye un avance ceñido.

En este sentido, la Universidad del Bío-Bío debiese asumir el desafío de abordar la calidad de la educación desde dicha perspectiva, ya no tan solo procurando la retención, sino que ahora procurando el desarrollo de una comunidad educativa y un entorno favorable de aprendizaje que considere las diversidades y la colaboración como eje de trabajo.

Es clave que tanto la institución estudiada, como las universidades en general, incorporen diferentes cosmovisiones en su cotidianeidad y en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. “El aprendizaje se convierte así en un aprendizaje de ciudadanía, donde el colocarse en el lugar del otro garantiza la resignificación de sentidos de identidad plasmada en términos de nacionalidad, etnia, clase social, comunidad, etc. Para tornarse en un espacio plural en el que se entrecruzan múltiples narrativas y lenguajes” (Tellez, 2004).

BIBLIOGRAFÍA

- ARAYA, J. (2014), Lucha por el reconocimiento y la identidad étnica y territorial: una mirada desde la ética y el reconocimiento de Charles Taylor. En A. Azócar, L. Nitriual y A. Olate, *Lenguas, literatura y comunicación. 20 años de investigación en la Universidad de la Frontera* (pp. 159-172). Temuco, Chile: Universidad de la Frontera.
- BASCUÑÁN, E., y RIQUELME, S. (2008), *Educación intercultural como política pública para la ciudadanía diversa*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- BENGOA, J. (2005), *La comunidad reclamada*. Santiago, Chile: Catalonia.
- BORDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia S.A.
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA) (2010), *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*. Santiago, Chile: CINDA, Colección Gestión Universitaria.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- DONOSO, S., DONOSO, G. y ARIAS, Ó. (2010), Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad en Educación*, 33, 15-61.
- LEMAITRE, M. y DURÁN, F. (2013), *Arquitectura del sistema de educación superior*. Santiago, Chile: Aequalis.
- LISSI, M. (2013), *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MAUNA, P. (2013), Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: Aspectos estructurales y subjetivos. En Aequalis, *Foro de Educación Superior, Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 15-50). Santiago, Chile: Aequalis.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (11 de agosto de 2015), *Ayuda Mineduc*. Obtenido de <https://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/ae0363b-2e29-e211-8986-00505694af53>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012), *Deserción en la educación superior en Chile*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Mineduc.
- MORALES, F., RIQUELME, S., BASCUÑÁN, E. y NAVARRETE, M. (2014), Estudio sobre el éxito académico de estudiantes de Ciencias Empresariales de la Universidad del Bío-Bío. Concepción, Chile: XXX Congreso Nacional de Facultades de Administración y Economía.
- MUÑOZ, E. y GÓMEZ, J. (2005), Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.

- NAVARRETE, S., CANDIA, R. y PUCHI, R. (2013), Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Calidad en la Educación*, 44-79.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2009), *Informe sobre la contribución de la educación superior en el desarrollo regional*. Región del Biobío, Chile: Banco Mundial.
- PEDRÓ, F. (2012), ¿Nuevas oportunidades, nuevas políticas para América Latina? En C. E. (CEPAL), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina* (pp. 15-20). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- QUINTELA, G. (2013), Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico. En Aequalis, Foro de Educación Superior, *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 53-95). Santiago, Chile: Aequalis.
- SERCH CONSULTORES (2009), *Estudio y análisis de la deserción estudiantil en el periodo 2007-2008 en la Universidad del Bío-Bío*. Concepción, Chile.
- TEJEDOR, F. y GARCÍA-VARCARCEL, A. (2006), Causas del bajo rendimiento académico del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- TELLEZ, M. (2004), Educación, comunidad y libertad: Notas sobre el educar como experiencia ética y estética. *Revista de Pedagogía*, 25(73), 243-260.
- TINTO, V. (1975), La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-195.
- UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO (2011a), *Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío*. Concepción, Chile: Universidad del Bío-Bío.
- UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO (2011b), *Sistema de inducción, adaptación y vinculación a la vida universitaria de los alumnos vulnerables del quintil I y II de la Universidad del Bío-Bío*. Beca de Nivelación Académica. Concepción, Chile: MINEDUC.