

APOYO INSTITUCIONAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: ACTIVIDADES DEPORTIVAS DE INTEGRACIÓN

Gonzalo GALLARDO¹
Constanza ESPINOSA
Martín VERGARA
Macarena SANHUEZA
Soledad CRUZ

Observatorio de Juventud Universitaria, Dirección de Asuntos Estudiantiles,
Pontificia Universidad Católica de Chile.

Resumen: El presente documento ofrece los resultados de la evaluación de una iniciativa orientada a favorecer la integración social de estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile al comienzo de su primer año universitario. La iniciativa, denominada *actividades deportivas de integración*, es ejecutada por la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la institución y persigue favorecer el encuentro entre diversos estudiantes mediante el desarrollo de actividades cooperativas. Se describen vivencias de estudiantes participantes de esta iniciativa en los años 2012 y 2013. Y se ofrecen orientaciones para la acción que dan sustento al desarrollo de éstas y otras acciones que aspiran a promover la inclusión en la educación superior.

Palabras clave: integración social, inclusión y educación superior.

¹ Los autores, en su mayoría, trabajan actualmente en la Dirección de Asuntos Estudiantiles UC, siendo el Observatorio de Juventud Universitaria –espacio dedicado a investigar procesos de aprendizaje y desarrollo universitario desde la perspectiva de los propios estudiantes– el ámbito que los reúne. Son todos psicólogos y la mayoría posee formación en psicología educacional.

Para contactarlos puede visitar sus oficinas ubicadas en el 2° piso de las Aulas Lassen del Campus San Joaquín: Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago de Chile. También puede escribir al siguiente correo: observatorio@uc.cl. Los autores agradecen al área de Deportes UC por facilitar datos relevantes para la elaboración de este documento.

Este documento ofrecerá resultados de la evaluación de una estrategia institucional desarrollada desde el año 2012 por la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), con el fin de promover de manera intencionada el contacto intergrupalo positivo y cooperativo entre compañeros de carrera en primer año, antes de su ingreso a clases, aspirando a favorecer la integración social de todos los estudiantes.

Antes de describir la estrategia referida resulta importante enmarcar esta acción en el escenario general que la rodea: la ampliación de cobertura en el nivel terciario, la masificación del estudiantado, la consideración de la inclusión como tarea institucional y las dificultades particulares del primer año universitario.

Ampliación social de la educación superior

En el siglo XX, gradualmente, la educación superior pasó de ser una formación exclusiva para las elites a una instancia masiva, siguiendo un proceso histórico de escala global: “en Estados Unidos se dinamiza desde los años cincuenta; en Europa, desde los años sesenta; en Asia, desde la década de 1970, y en América Latina, desde la siguiente década” (Rama, 2009, p. 173).

En 2008, representantes de Latinoamérica y el Caribe coincidieron en concebir la educación superior como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC], 2008, p. 145). Para el caso de Chile, en 2014 el 59,7% de los jóvenes entre 18 y 24 años se encontraba estudiando en alguna institución de educación superior (SIES, 2014). En países de la OCDE, la tendencia del siglo XXI es la universalización de la provisión (Gale y Parker, 2014).

Masificación, diversificación del estudiantado y segmentación institucional

La población estudiantil actual de América Latina y el Caribe “no es comparable a la que antes configuraba el más exiguo, elitista y uniforme alumnado universitario, proveniente de una parte reducida de la sociedad” (Landinelli, 2008, p. 160). En Chile, la ampliación en cobertura de la educación superior ha permitido el ingreso a las instituciones de un cuerpo diverso de estudiantes en términos de “edad, género, condiciones económicas, calificaciones, capital cultural y expectativas” (Aequalis, 2011, p. 11).

Pese a lo anterior, en Chile, así como en Iberoamérica, el acceso a los estudios superiores es desigual (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2008), observándose una sobre-representación de los grupos acomodados en la educación superior y una participación significativamente menor de estudiantes provenientes de contextos vulnerables (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012; Meneses, Rolando, Valenzuela y Vega, 2010).

Hoy en día, la educación superior en Chile, además de estratificada socialmente, opera de manera segmentada, existiendo diferencias entre las modalidades de formación superior ofrecidas, su prestigio y las posibilidades de acceso a ellas. Institutos profesionales, centros de formación técnica y universidades reciben poblaciones de diferentes características socioeconómicas, etarias, de género y con distintas posibilidades de dedicación exclusiva a sus estudios (Donoso y Cancino, 2007; Sepúlveda y Ugalde, 2009).

En las universidades, en general, se identifican estudiantes de todos los quintiles de ingreso, muchos reciben apoyos económicos y una minoría (creciente) trabaja a la par de sus estudios (Donoso y Cancino, 2007). Sin embargo, también dentro del ámbito universitario se perciben diferencias de clase en la composición del estudiantado según instituciones (Leyton, et al., 2012; Valdivieso, Antivilo y Barrios, 2006).

En este escenario, el caso de la UC –universidad categorizada como tradicional, altamente selectiva y orientada a la investigación (Torres y Zenteno, 2011)– resulta particular. Esta institución es diversa en términos socioeconómicos, pese a la sobre-representación de estudiantes cuyas familias poseen altos ingresos (Valdivieso, et al., 2006). El desarrollo sostenido de acciones afirmativas orientadas a la ampliación social de su matrícula ha permitido esta diversidad (UC, 2010).

Las características mencionadas hacen de la UC una institución interesante para indagar respecto a procesos de integración social entre diversos estudiantes, ya que ofrece la oportunidad de encuentro en un plano de igualdad a estudiantes cuyas trayectorias escolares y sociales difícilmente se ligaron previamente, dada la alta segregación del sistema escolar chileno (Mizala y Torche, 2012).

El rol de las instituciones de educación superior

En el contexto general referido, ligado a la masificación de la educación superior, el rol de las instituciones resulta fundamental. Desde una perspectiva de derechos humanos, a las instituciones les corresponde adaptarse a sus nuevos estudiantes, considerándolos el centro y los protagonistas del proceso de cambio en desarrollo (UNESCO, 1998 y 2009).

Para el caso chileno, asumiendo que el sistema de educación superior “seguirá creciendo por la integración de estudiantes de los quintiles de menores ingresos económicos más que por el aumento de la cobertura en los niveles más pudientes” (Donoso y Cancino, 2007, p. 206), resulta fundamental generar las condiciones para que todos quienes lleguen a esta formación puedan integrarse y culminar sus estudios. La tarea de las instituciones, en este sentido, va más allá del acceso y supone una preocupación particular por favorecer la inclusión educativa (Blanco, 2006; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006).

La inclusión en educación superior, en tanto desafío y horizonte, no debiera comprenderse como un ejercicio que promueva la transformación de los nuevos estudiantes para calzar en antiguas estructuras; inclusión implica transformar las universidades en espacios de aprendizaje y desarrollo justo para todos (Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014; Tinto, 2008). Avanzar hacia la inclusión educativa implica –extendiendo una orientación elaborada para el mundo escolar– identificar y reducir las distintas barreras establecidas por la tradición universitaria que podrían limitar la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos grupos en condiciones de igualdad con sus pares en la universidad (Terigi, 2014; Echeita, 2008).

Resulta evidente el desafío al constatar que en Chile “existen diferencias en el ingreso, permanencia y titulación del sistema, dependiendo del tipo de enseñanza de la que egresa el estudiante y del establecimiento de origen” (González, Elizalde y Rolando, 2014, p. 2). Estas diferencias no son de responsabilidad exclusiva de los estudiantes o de sus formadores previos, ni se explican por variables individuales o procesos internos de los estudiantes: son producto de la interacción entre las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, sus disposiciones y la propuesta de relación, prácticas y discursos que ofrezcan las culturas académicas a su llegada a la universidad (Gallardo, et al., 2014; Carlino, 2005; Tinto, 2008; Zittoun, 2008).

El primer año universitario como proceso de transición

La transición de la secundaria a la universidad comporta desafíos importantes para todos los estudiantes, siendo este proceso –desplegado a lo largo del primer año, al menos– más intenso en general para estudiantes “no tradicionales” en la educación superior, novedosos para un sistema universitario en transición a la masificación (Bourdieu y Passeron, 2003; Carlino, 2005; Ezcurra, 2005; Lehmann, 2014; Roberts y Rosenwald, 2013; Gallardo, et al., 2014).

Al observar los procesos de transición a la universidad, es posible distinguir analíticamente entre integración académica e integración social (Hu y Kuh, 2000; Tinto y Goodsell, 1993):

- *Integración académica* implicaría percibir, por parte del estudiante, que tiene competencias para rendir y permanecer en la universidad, y apoyos disponibles en caso de dificultad.
- *Integración social* implicaría para el estudiante generar lazos con la institución, sentirse parte de ella y encontrar cabida para ser uno mismo y cambiar al mismo tiempo. Esta integración se liga “con las oportunidades de interactuar con pares y docentes, y también con la oferta y participación en actividades extracurriculares” (Canales y De los Ríos, 2007, p. 179).

Típicamente, las instituciones utilizan indicadores orientados al seguimiento de procesos de integración académica (rendimiento, aprobación de cursos, titulación oportuna). En tanto, sobre integración social, los esfuerzos de seguimiento resultan en general menos intencionados. Ambas formas de integración resultarían complementarias respecto al aprendizaje y la persistencia estudiantil (Pasarella y Terenzini, 2005; Clark, 2005; Coromina, 2001; Huh y Kuh, 2000; Tinto y Goodsell, 1993). Aspirando a la inclusión, ambas formas de integración debieran recibir atención y apoyo institucional (Tinto, 2008).

La transición a la universidad es un proceso complejo que demanda la activación de recursos cognitivos, motivacionales y psicosociales por parte de los nuevos estudiantes, recursos imbricados de manera indisoluble con el aprendizaje (Bourgeois, 2009). La integración plena del estudiante, tanto social como académica, indicaría una transición satisfactoria (Hu y Kuh, 2000).

Desafíos a la integración social en la UC

La intervención que se describirá a continuación surgió al constatar que la experiencia de integración social de algunos estudiantes en la UC –en específico la de aquellos llegados desde otras regiones, o escuelas municipales, o particulares subvencionadas– podría llegar a resultar compleja, con mayor énfasis en carreras socialmente homogéneas (con 90% o más de estudiantes egresados desde escuelas particulares pagadas). Esta situación no sería mecánica ni operaría en todas las carreras por igual; de ocurrir, sería favorecida en parte por la existencia de prejuicios sociales cruzados, ausencia de redes en la UC para unos y fuertes redes sociales previas para otros, y pocas instancias de gestión de la diversidad, orientadas a promover intencionadamente el contacto positivo entre estudiantes diversos. Distintos estudios de la DAE han abordado estos aspectos (Gallardo y Morales, 2011; Gallardo y Moretti, 2013; Gallardo et al., 2014).

Si bien es posible considerar la diversidad en la educación superior como una oportunidad potencial de mejores aprendizajes, la diversidad social en sí no garantiza que exista necesariamente contacto positivo entre estudiantes (Sebastián, 2007). Por el contrario, cuando personas de distintas procedencias comparten espacio físico puede generarse segregación de forma “natural” (Clack, Dixon y Tredoux, 2004), segregación que en contextos educacionales tiene importantes consecuencias para las actitudes intergrupales (De Tezanos-Pinto, Bratt y Brown, 2010), pudiendo primar los prejuicios en las interacciones (Gallardo, et al., 2014).

La responsabilidad por la generación de contextos universitarios inclusivos es institucional y esta preocupación corresponde a todo miembro del sistema (Echeita, 2008). Aprovechar la diversidad como oportunidad demanda cambios en creencias, procesos y prácticas universitarias, tanto en las aulas como fuera de ellas. Cada comunidad académica, cada carrera, tiene responsabilidad en esto. También aportan los actores que operan institucionalmente desde fuera de las

carreras, en un nivel transversal. Las acciones de la DAE pueden ser categorizadas en este nivel de acción, promoviendo la construcción de un espacio universitario inclusivo que favorezca la transición de todos los nuevos estudiantes a la educación superior.

Considerando lo anterior, en 2011 la DAE asumió la necesidad de favorecer los primeros encuentros entre estudiantes en la UC, promoviendo intencionadamente el contacto positivo entre estudiantes diversos antes del comienzo de clases. Surgió así la idea de desarrollar las denominadas *actividades deportivas de integración*, cuya primera implementación ocurrió en 2012.

Corresponde a la DAE la realización de estas y otras acciones a lo largo de la formación de cada estudiante, dado que la misión de esta dirección es favorecer la formación integral y velar por la calidad de vida de los estudiantes en la UC, a través del desarrollo de actividades de apoyo, fomento y prevención, en el ámbito de la salud, deportes y vida universitaria. Se asume que las actividades ofrecidas cumplen un rol relevante en la formación estudiantil, aspirando a la conexión de las acciones realizadas con el currículo general y el plan de desarrollo de la universidad.

Las actividades deportivas de integración en la UC

Antes de describir estas actividades y su evaluación, resulta importante indicar que, desde un comienzo, esta transformación de prácticas ha sido concebida como un apoyo a la integración social universitaria; en ningún caso podría considerarse el fin de las preocupaciones al respecto. Se asumió necesaria su implementación por el posible impacto acumulativo de este tipo de acciones (Terenzini, Pascarella y Blimbling, 1999), por la necesidad de facilitar la integración social de todos los estudiantes y en la aspiración de promover un énfasis ligado al trabajo en diversidad para todas las carreras.

Desarrollar estas actividades implicó cambiar el enfoque de las actividades deportivas de bienvenida que la UC realizaba tradicionalmente a inicios de marzo, a cargo del área de Deportes de la DAE. Considerando los antecedentes de contexto ofrecidos, se decidió aprovechar esta instancia para efectuar cambios orientados a favorecer el encuentro entre diversos estudiantes y la integración social de todos los novatos. Los cambios fueron los siguientes:

- **Formalización de invitación y coordinación inter-estamental:** en una actividad de tipo voluntaria y abierta, donde operaban las relaciones previas en la conformación de grupos, se definió la realización de una actividad de carácter formal para los novatos, con difusión desde las carreras y apoyo de los Centros de Estudiantes (CCEE). Siendo aún una actividad voluntaria, la invitación a participar hoy es mucho más enfática.
- **Mayor planificación de actividades de acogida por parte de las unidades académicas:** algunas carreras organizan la bienvenida a sus novatos con meses de antelación, en coordinación con las *actividades deportivas de integración*, siendo éstas parte de una serie de acciones de acogida que cada unidad ofrece (presentación de autoridades, exposición de salas, encuentro con tutores pares, recorrido por biblioteca, diálogo con docentes, etc.).
- **Conformación intencionada de grupos heterogéneos:** de la formación “natural” de grupos se pasó a la conformación designada de los grupos participantes por cada carrera, formando grupos diversos en género, origen social, colegio de egreso y procedencia geográfica. La conformación de grupos heterogéneos siguió un supuesto: favorecer el contacto intergrupual en situaciones cooperativas resultaría útil como estrategia para reducir prejuicios y favorecer el encuentro (González, 2005). En situaciones cooperativas, las personas se perciben interdependientes para alcanzar sus metas, apoyan los aportes de sus

compañeros, satisfacen sus necesidades mutuas y se evalúan de manera positiva (González y Fernández, 2006).

- **Desarrollo de actividades que demanden colaboración:** de actividades de tipo recreativas se pasó a actividades que explícitamente promueven la integración de los estudiantes, fomentando el trabajo en equipo por medio del desarrollo de pruebas grupales, donde el éxito se obtiene al trabajar de modo interdependiente y coordinado, en igualdad de condiciones y en función de objetivos comunes (como elaborar una balsa con materiales reciclados para participar en una carrera en la piscina, por ejemplo).
- **Actividad abierta a la comunidad de cada carrera:** de una actividad exclusiva para estudiantes de primer año, se pasó a una instancia abierta a la participación de todos los miembros de cada carrera (estudiantes, tutores pares, académicos, directivos, funcionarios).
- **Actividad con proyección más allá de marzo:** algunas carreras han optado por mantener los mismos grupos formados para la actividad, para desarrollar trabajos académicos específicos o tutorías grupales de pares a lo largo del primer semestre.

En 2012 se realizó y evaluó la actividad de modo piloto. En 2013 y 2014 se amplió a más carreras, llegando en 2015 a 32. En la Tabla 1 se puede apreciar el aumento sostenido en el número de estudiantes y unidades académicas participantes.

Año	2012	2013	2014	2015
N° de estudiantes	1.800	2.441	2.491	2.539
N° de carreras	17	25	28	32

Tabla 1. estudiantes y carreras participantes en las *actividades deportivas de integración*.

Desde 2012, las *actividades deportivas de integración* se desarrollan durante los dos primeros días de la primera semana de marzo, invitando con antelación a las carreras a participar en alguno de estos dos días. Las actividades se desarrollan en el campus San Joaquín de la universidad. El primer día las actividades comienzan a mediodía, tras la realización de una misa y la denominada “Feria Novata”; el segundo día empiezan en la mañana. Ambas jornadas se desarrollan aprovechando las instalaciones deportivas de la universidad, disponibles para el área de Deportes de la DAE (canchas, áreas verdes y piscina temperada).

El equipo a cargo de la ejecución de las actividades está compuesto por 15 profesores del área de Deportes UC, acompañados por 20 estudiantes ayudantes. Los materiales necesarios para la actividad son artículos deportivos, equipos de amplificación, escenarios, cámaras de neumáticos, maderas, retazos de tela y cuerdas.

Evaluación de la iniciativa

Durante 2012 y 2013, las *actividades deportivas de integración* fueron evaluadas desde el Observatorio de Juventud Universitaria de la DAE, mediante encuestas y grupos focales.

Año de evaluación	Instrumentos
2012	Encuesta: 981 estudiantes regulares, admisión 2012. Tres grupos focales: novatos de distintos establecimientos de egreso, de 14 carreras y de tres campus UC.
2013	Encuesta: 1585 estudiantes regulares, admisión 2012.

Tabla 2. Datos recopilados en la evaluación de las *actividades deportivas de integración*.

A continuación se describirán resultados de estos procesos de levantamiento de datos, reportando resultados transversales entre años evaluados de implementación de la estrategia de bienvenida, con énfasis en aspectos cualitativos recopilados. Se describirán vivencias

reportadas por los estudiantes antes de su ingreso a la UC, su experiencia en las actividades de bienvenida y los beneficios percibidos de la participación en ellas. Presentar algunas vivencias previas al ingreso resulta útil para ponderar sobre qué *telón de fondo* opera esta iniciativa de acogida.

Antes del ingreso: la emoción preponderante referida por los estudiantes al recordar sus vivencias antes del ingreso habría sido la ansiedad, dada por el desconocimiento general del nuevo mundo que la universidad habría representado. A la ansiedad percibida se le asociaron emociones que irían desde la alegría y motivación por el ingreso, al temor y la intranquilidad.

“No sabía cómo iba a ser (...) casi no dormí los últimos días pensando cómo iba a ser y cómo me iba a ir” (novato, 2012).

“Me daba nervio no conocer a nadie de mi carrera” (novato, 2012).

Recordando el primer día de clases, aquellos que llegaron a la institución con algún conocido (familiar, amigo) relataron un ingreso donde la ansiedad inicial resultó matizada por la compañía y seguridad de lo conocido dentro del nuevo contexto:

“Mi hermana me acompañó el primer día y me mostró todo, así que me sentí más tranquila” (novato, 2012).

“Nos juntamos varios compañeros de colegio y nos vinimos todos juntos” (novato, 2012).

Aquellos estudiantes sin redes previas en la universidad y que además entraron sin pares a la institución, reportaron mayor ansiedad y extrañeza inicial al recordar su primer día de ingreso: “me pasó que me pregunté ¿qué hago aquí?” (novato, 2012). Justamente este grupo identificó en las *actividades deportivas de integración* un apoyo institucional importante para la reducción de estas preocupaciones iniciales. Esta condición –la llegada a la educación superior con o sin redes– difiere

según origen social en la UC (considerando colegio de egreso como aproximación a este aspecto), siendo los estudiantes de liceos municipales no emblemáticos y egresados de colegios particulares subvencionados los que más requerirían atención actualmente al respecto. Esta condición es histórica, pero podría variar a futuro.

Experiencia de participación en actividades deportivas de integración: en las *actividades deportivas de integración*, en los dos años evaluados, participaron en mayor medida estudiantes egresados desde escuelas municipales y particulares subvencionadas. En 2012, por ejemplo, se encuestó a una muestra de 981 novatos de las carreras invitadas a las actividades. De ellos, el 51,6% participó de las *actividades deportivas de integración*. Analizando por dependencia escolar de origen, resultó significativamente mayor la participación porcentual de estudiantes egresados desde escuelas municipales y subvencionadas, ya que el 65,9% de los novatos encuestados que egresaron desde escuelas municipales sí participó de las actividades; de igual modo ocurrió con los egresados de escuelas particulares subvencionadas, donde el 60,6% de los encuestados de estas escuelas participó. Sólo el 46,1% de los novatos encuestados egresados de escuelas particulares se hizo presente en las actividades de integración. En 2013 las cifras fueron similares.

La principal motivación de participación en actividades deportivas reportada por los estudiantes fue conocer a sus nuevos compañeros.

“Yo soy de provincia, entonces por eso quería ir, para conocer gente” (novata, 2012).

“Yo no conocía a nadie, entonces quería sociabilizar” (novata, 2012).

“[Ir a las actividades] daba pie para no llegar a la sala sin conocer a nadie” (novato, 2012).

El rol de los tutores pares resultó relevante al motivar a participar de la actividad: “los tutores nos dijeron que era súper importante ir, porque íbamos a conocer y a tener más cercanía con los compañeros” (novato, 2012).

Una carrera aprovechó de vincular esta actividad con un proyecto académico a desarrollar por sus estudiantes durante el primer semestre. Esta situación derivó en un mayor incentivo a participar de las actividades deportivas de integración: “para nosotros era importante [participar] porque íbamos a conocer al grupo... era para conocer a las personas con que íbamos a trabajar durante el semestre” (novato, 2012).

Los estudiantes participantes de la actividad valoraron la instancia, en tanto pudieron compartir con sus compañeros de carrera, disminuyendo la ansiedad inicial mediante actividades gratas y lúdicas y generando lazos iniciales necesarios antes del ingreso a clases: “el primer día de clases, el lunes, fue un tema de conversación al haber sido un tema en común” (novato, 2012). Además, los estudiantes apreciaron la motivación de los monitores y el tiempo acotado de las actividades, así como la variedad y novedad de las pruebas que les ofrecieron.

En 2012 y 2013, quienes asistieron a estas actividades las calificaron con nota 5,8 en promedio (considerando una escala de 1 a 7, siendo 1 muy deficiente y 7 excelente). Algunos aspectos a mejorar que los estudiantes señalaron fueron: perfeccionar la coordinación con las carreras (en el sentido de mejorar la información y motivación que éstas ofrecían a los estudiantes para participar), favorecer la orientación en el campus para llegar a las actividades, considerar el calor (disponiendo de hidratación suficiente) y generar una instancia general de cierre de las actividades. Estas sugerencias han sido acogidas en nuevas versiones de las actividades.

Beneficios de la participación percibidos por los estudiantes: los principales beneficios percibidos por los estudiantes participantes de las *actividades deportivas de integración* fueron la posibilidad de contac-

tar y conocer a sus compañeros antes del inicio de clases y limitar el temor de estar solos(as) en la universidad. Secundariamente, participar de las actividades también les habría permitido conocer el campus.

“Fue muy beneficioso, ya que pude relacionarme con mis compañeros, si no, me hubiese costado tomar la iniciativa para conocerlos” (novato, 2012).

“Conocer a compañeros de curso, antes de empezar a estudiar, porque creo que a todos nos sirvió para tener un poco más de confianza y poder crear lazos” (novata, 2013).

“[Participar] colabora con la integración de los novatos al ambiente estudiantil y así su ingreso a la universidad no se limita únicamente a los estudios, sino que también lo hace consciente de que existen diversas instancias y actividades para la recreación y sociabilización” (novata, 2013).

Conservar unidos a los grupos formados en estas actividades a lo largo del primer semestre fue una situación valorada por algunos estudiantes: “me ayudó para conocer a mi grupo de tutoría, el cual fue de gran utilidad al entrar como novata a la universidad” (novata, 2013).

Aprendizajes recogidos desde la experiencia

Algunos de los principales aprendizajes que se han obtenido de la realización de esta innovación en prácticas de acogida, que podrían ser de interés para otras instituciones, son los siguientes:

- **La participación de las unidades académicas es clave:** dado que la asistencia a las actividades de integración es voluntaria, a lo largo de los años ha resultado clave el apoyo y compromiso de las unidades académicas, y la coordinación de éstas con sus CCEE y tutores pares. En este sentido, una tarea asumida

por la DAE, promovida por discursos y políticas de inclusión institucionales, ha sido persuadir a las carreras respecto a la relevancia de considerar la integración social de sus estudiantes como ámbito de acción fundamental en relación al rendimiento y retención en primeros años. El apoyo institucional se encuentra ampliamente documentado como un ámbito clave en el desarrollo de instancias que promueven la reducción de prejuicios y el encuentro entre diversos estudiantes (González, 2005).

- **Es posible promover el contacto positivo intergrupual a nivel universitario fuera del ámbito académico:** las actividades deportivas de integración ofrecen condiciones óptimas para reducir el prejuicio entre grupos sociales, condiciones que responden a los supuestos de la denominada “hipótesis de contacto”. Al respecto, González (2005) indica que, aspirando al contacto positivo intergrupual, (1) una situación debe facilitar la percepción de igualdad de estatus entre los participantes en torno a la consecución de un objetivo común, promoviendo interdependencia, (2) las actividades de encuentro deben ser cooperativas y (3) se debe facilitar el conocimiento entre los participantes, lo que favorece romper con estereotipos sostenidos previo al contacto.
- **Impacto moderado de la iniciativa, dependiente de acciones futuras:** como ya se ha señalado, el posible impacto de este tipo de acciones, más que inmediato y ligado en exclusiva a una iniciativa, sería acumulativo y dependería del entrelazamiento de ésta con nuevas acciones institucionales (Terenzini et al., 1999). Es posible suponer que actividades relacionadas con favorecer el encuentro y vínculo entre estudiantes diversos tendrán un efecto más importante si se asocian con prácticas, políticas y discursos permanentes en las instituciones educativas, especialmente al interior de cada comunidad académica.

- **Considerar sostener grupos a lo largo del semestre como una opción:** la conformación de grupos heterogéneos desde las carreras (y la continuidad de éstos a lo largo del semestre en labores académicas o como grupos de soporte extracurricular) pareciera aumentar la probabilidad de sostener el contacto intergrupal positivo más allá del inicio de la formación y aumentar las probabilidades de considerar la diversidad como oportunidad de mejores aprendizajes a nivel universitario. La gestión de estos espacios demanda trabajo y tiempo a las unidades educativas, sin embargo, la experiencia reportada por estudiantes de las carreras que optaron por esto en la UC, así como la evidencia disponible respecto a los beneficios que ofrece la colaboración en la promoción de mejores aprendizajes (Grau y Pino-Pasternak, 2012; Sebastián, 2007), pareciera indicar que dicho esfuerzo institucional se justifica.

El rol de las instituciones frente a la apertura social de la educación superior

Promover el encuentro entre estudiantes diversos y facilitar el contacto positivo intergrupal son objetivos perseguidos por las actividades antes descritas. Estos objetivos se sustentan en orientaciones para la acción que resulta relevante explicitar, pues dan sentido a sostener en el tiempo tanto estas actividades como otro tipo de iniciativas de apoyo a los estudiantes, acciones enmarcadas en un proceso de sostenida masificación de la educación superior:

- Pensar desde la inclusión en educación superior implica aspirar a reducir las múltiples barreras presentes en este nivel educativo, con el “fin de asegurar el acceso, la permanencia y el egreso [de los estudiantes], prestando especial atención a todos aquellos que, por diferentes causas, estén en situación de desventaja” respecto a sus pares (Blanco, 2006, p. 40).

- El ajuste de un estudiante con una institución se constituye en la relación entre la historia de aprendizaje del nuevo estudiante y la cultura académica y social de la comunidad de llegada (Zittoun, 2008; Carlino, 2005). A las instituciones les corresponde realizar acciones en este plano; de su actuar depende, en parte, la trayectoria que la transición de la secundaria a la universidad tome para cada estudiante.
- Favorecer institucionalmente la integración social es un camino para hacer efectiva la oportunidad que la masificación de la educación superior supone para grupos sociales antes excluidos, generando condiciones capaces de favorecer la construcción de sentido de pertenencia de los estudiantes con sus instituciones, donde todos se perciban genuinamente valorados y reconocidos, aspecto clave de la inclusión educativa (Lissi y Salinas, 2012).
- Favorecer el contacto positivo intergrupalo puede hacer de la diversidad un recurso para el aprendizaje y desarrollo cognitivo de todos los estudiantes (Sebastián, 2007); junto a ello, las relaciones satisfactorias entre compañeros favorecen el involucramiento académico: “cuando los estudiantes perciben tener buena relación con sus pares y se sienten aceptados por ellos, se sienten también más motivados” (Grau y Pino-Pasternak, 2012, p. 71).
- Dada la desigualdad en la distribución de las oportunidades educativas que caracteriza el presente (Gentili, 2009; Mizala y Torche, 2012; ONU, 2008), promover el encuentro entre diversos estudiantes en un plano de reconocimiento mutuo como iguales, es una oportunidad para fortalecer la sociedad democrática desde la educación superior. La educación en general “puede y debe hacer una contribución a la profundización de la convivencia democrática y no a su debilitamiento. Para lograrlo debemos avanzar en su democratización haciéndola más inclusiva” (García-Huidobro, 2013, p. 6).

Asumiendo la complejidad de los cambios que desafían a la educación superior, resulta necesario pensar la inclusión educativa como una tarea a abordar desde distintos frentes, tanto desde las políticas públicas como desde la acción local en cada institución, que es el caso que reporta este documento: “cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos” (Echeita, 2008, p. 12).

A futuro, es razonable pensar que actividades como las reportadas en este artículo, y otras que llevan por apellido la palabra “integración” o “inclusión”, podrían dejar atrás ese concepto y, como señala Sapon-Shavin (2003), pasar a ser simplemente *actividades o prácticas estándar*, modos de pensar y evaluar la acción incorporados cotidianamente por los distintos actores de las instituciones educativas. Cuando aquello suceda, entonces es esperable pensar que se habrán dado pasos importantes en el desafío de abrir caminos de participación a grupos históricamente excluidos de ámbitos clave para el desarrollo humano, como la educación, cuyo acceso no se encuentra distribuido con justicia en nuestra sociedad.

Para llegar a aquello, el desafío está en el presente. En este sentido, las palabras de Pablo Gentili resultan inspiradoras para abrirse al análisis crítico y transformador de las prácticas que la educación superior ofrece a sus estudiantes, tanto en acogida como en formación académica y acompañamiento: “una universidad abierta para pensar el mundo debe estar, primero, abierta a pensarse a sí misma. Una universidad abierta a cambiar el mundo debe ser, ante todo, una universidad dispuesta a cambiarse a sí misma” (2005, p. 18).

Bibliografía

- Aequalis (2011). *Propuestas para la educación superior. Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*. Santiago, Chile: INACAP.
- Blanco, R. (2006). *Inclusión en la Educación Superior*. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior* (pp. 37-40). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canales, A. y de los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 26, pp. 173-201.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Clack, B., Dixon, J. & Tredoux, C. (2004). Eating together apart: patterns of segregation in a multiethnic cafeteria. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15(1), 1-16. Doi: 10.1002/casp.787.
- Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshman year: challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development (JCSJ)*, 46(3), 296-316. Doi: 10.1353/csd.2005.0022.
- Coromina, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- De Tezanos-Pinto, P., Bratt, C. & Brown, R. (2010). What will the others think? In-group norms as a mediator of the effects of intergroup contact. *British Journal of Social Psychology*, 49: 507-523. Doi: 10.1348/014466609X471020.
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 26, pp. 205-244.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y Quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 2, pp. 9-18.
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 27(107), 118-133.
- Gale, T. & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753.

- Gallardo, G. y Morales, Y. (2011). *Una universidad para el aprendizaje de todos. Orientaciones para una docencia inclusiva en primeros años*. Santiago, Chile: PUC.
- Gallardo, G. y Moretti, R. (2013). *Mi primer año en la UC: el proceso de transición a la educación universitaria desde la perspectiva de estudiantes egresados de liceos municipales*. Trabajo presentado en las XIII Jornadas Internacionales de Psicología Educacional, Universidad de La Serena, La Serena, Chile.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de la transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo*, 51(2). Doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.10.
- García-Huidobro, J.E. (2013). *Educación Inclusiva y Democracia*. Notas de presentación en el Colloque international L'éducation inclusive: une formation à inventer. París-UNESCO, 17 y 18 de octubre de 2013.
- Gentili, P. (2005). Introducción. En P. Gentili & B. Levy (Eds). *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp. 19-57.
- González, J.L. y Fernández, D. (2006). Racismo, discriminación y prejuicio. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 798-804). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- González, M., Elizalde, L. y Rolando, R. (2014). *Transición de educación media a educación superior. La experiencia de la cohorte de egreso 2006*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- González, R. (2005). Movilidad social: el rol del prejuicio y la discriminación. En *Foco*, 59, 1-23.
- Grau, V. y Pino-Pasternak, D. (2012). Colaborar para aprender en contextos de diversidad: El aprendizaje mediado por pares y la riqueza de las diferencias. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (Eds.), *Educación y Diversidad. Aportes desde la psicología educacional* (pp. 71-94). Santiago de Chile: Ediciones UC.

- Hu, S. & Kuh, G. (2000). A Multilevel Analysis on Student Learning in Colleges and Universities. Sacramento, CA: *Association for the Study of Higher Education* (ASHE).
- Landinelli, J. (2008). Escenarios de Diversificación, Diferenciación y Segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En A.L. Gazzola y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Lehmann, W. (2014). Habitus transformation and hidden injuries: successful working-class university students. *Sociology of Education*, 87(1), 1-15. Doi: 10.1177/0038040713498777.
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Revista Calidad en la Educación*, 37, pp. 62-97.
- Lissi, M. y Salinas, M. (2012). Educación de niños y jóvenes con discapacidad. Más allá de la inclusión. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (Eds.), *Educación y Diversidad. Aportes desde la psicología educacional* (pp. 199-237). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela, M. y Vega, M. (2010). *Ingreso a la educación superior. La experiencia de la cohorte de egreso 2005*. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) y División de Educación Superior del MINEDUC.
- Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., & Blimling, G. S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of college student development*. Mizala, A. & Torche, F. (2012). "Bringing the school back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system". *International Journal of Educational Development*, 32, pp. 132-144.
- ONU (2008). *Situación y desafíos de la juventud en Iberoamérica*. San Salvador: Cepal.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students. Volume 2: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, pp. 173-195.

- Roberts, J. S. & Rosenwald, G. C. (2013). Ever upward and no turning back: social mobility and identity formation among first generation college students. En D. P. McAdams, R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *Turns in the road. Narrative studies of lives in transition* (pp. 91-119). Washington D.C.: American Psychological Association (APA).
- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: A matter of Social Justice. *Educational Leadership*, (61), 2, pp. 25-28.
- Sebastián, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 26, pp. 81-101.
- Sepúlveda, L. y Ugalde, P. (2010). Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. *Revista Calidad en la Educación*, N° 33, pp. 64-99.
- SIES (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. Santiago: División de Educación Superior, MINEDUC.
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En C. Feijóo & M. Poggi (Coords.), *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tezanos-Pinto, P., Bratt, C. & Brown, R. (2010). What will the others think? In-group norms as a mediator of the effects of intergroup contact. *British Journal of Social Psychology*, 49(3), 507-523.
- Tinto, V. & Goodsell, A. (1993). Freshman interest groups and the first-year experience: Constructing student communities in a large university. *Journal of the Freshman Year Experience*, (6), 1, pp. 7-28.
- Tinto, V. (2008). *Access Without Support is Not Opportunity*. Conferencia ofrecida en la 36th Annual Institute for Chief Academic Officers, The Council of Independent Colleges, Seattle.
- Torres, R. y Zenteno, M. E. (2011). El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características. En M. Jiménez y F. Lagos (Eds.), *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (pp. 13-77). Santiago, Chile: AEQUALIS.
- UC (2010). *Plan de Desarrollo 2010-2015*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: Unesco.
- UNESCO (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: Unesco.
- UNESCO-IESALC (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias: Unesco-Iesalc.
- Unicef (2006). *Por la inclusión*. Ginebra: Fundación Unicef, Comité Español.
- Valdivieso, P., Antivilo, A. y Barrios, J. (2006). Caracterización sociodemográfica de estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en universidades del consejo de rectores. *Revista Calidad en la Educación*, 24, pp. 319-361.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: the role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181. Doi: 10.1007/BF03172743.