

CULTURA ESCOLAR: SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR ESTUDIANTES EN TORNO A SU INFLUENCIA EN LA PERMANENCIA Y ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Eduardo Guzmán Utreras

Universidad de Santiago de Chile Santiago, Chile.

Resumen

En la actualidad la educación chilena se encuentra en un período de crisis, las constantes desigualdades que emergen en las prácticas escolares permiten pensar en factores individuales, familiares, socioeconómicos y/o culturales que influyen en este problema. Diversos estudios aseguran que los instrumentos actuales de acceso a la universidad aumentan esta desigualdad, principalmente en aquellos estudiantes provenientes de escuelas vulnerables. Para solucionar este problema, se implementa el "Ranking de notas", como instrumento que considera a los individuos en relación a su propio rendimiento individual, más allá de las diferencias escolares de proveniencia, planteando nuevos desafíos a las universidades en relación a sus políticas de acceso efectivo e inclusivo. Sin embargo, entender a la escuela más allá de sus individualidades, como portadora de una cultura donde se construyen y dan significado a factores y realidades no siempre explícitas, de interrelación, compartidas en relación a "cómo educar", permite suponer que los significados compartidos y atribuidos por los estudiantes pueden influir en sus decisiones futuras más allá de esta. Se expone la información obtenida en una etapa inicial, cuyo objetivo es comprender los significados otorgados por los estudiantes a los factores de la cultura escolar que influyen en la decisión de permanencia o abandono de los estudios universitarios. La metodología de trabajo proyectada se enmarca en el paradigma cualitativo, con un diseño por fases y mediante entrevistas personales y grupales de sujetos participantes cuyo origen escolar sea en contextos de alta vulnerabilidad y cursen por primera vez una carrera universitaria en su primer año. Se espera obtener resultados que permitan comprender cómo los factores de la cultura escolar, que si bien irán disminuyendo a medida que se genera la adaptación universitaria, son valorados como importantes por los estudiantes frente a las decisiones de permanencia, otorgándole una significación como factores protectores o de riesgo.

Palabras clave: Cultura escolar; acceso; equidad; igualdad; universidad.

Abstract

The Chilean education is in a period of crisis, the continuing inequalities that emerge in school practices allow thinking individual, family, socio-economic and / or cultural factors that influence this problem. Several studies claim that current instruments increase these inequality accesses to college, mainly students from vulnerable schools. To solve this problem, the "ranking de notas" (qualification, score ranking) has been to implemented as an instrument that considers the students in relation to their own individual performance, beyond school differences in origin, posing new challenges to universities regarding their effective and inclusive policies of access. However, understanding the school beyond their individualities, as the bearer of a culture where they are built and give meaning to factors, not always explicit, to the realities of interaction, shared in relation to "how to teach" suggests that shared meanings and attributed by students can influence their future beyond this decision. The information obtained at an early stage, which aims to understand the

meanings given by students to the school culture factors that influence the decision to stay or abandonment of university studies exposed. The methodology proposed work is part of the qualitative paradigm, with a phases design and through personal and group interviews of participants from school whose origin is in contexts of high vulnerability who pursue first university in their first year. Results are expected for understanding how factors of school culture, which although will decrease as the university adaptation is generated, are valued as important by students against decisions of permanence, giving a meaning as protective factors or risk.

Keywords: School culture; access; equity; equality, university.

La situación actual y el problema

Por estos días en Chile una serie de movimientos sociales y políticos ha instalado en la discusión pública el problema de la aguda crisis en la educación. Las principales críticas, por un lado, se sistematizan en la “libertad de enseñanza” y la administración mercantil del país, el financiamiento como núcleo de la desigualdad, inequidad, segregación y lucro económico; y la excesiva estandarización de resultados, la cual deja de lado los procesos educativos, escondiendo así las notorias diferencias que son observadas solo a través de resultados académicos. Por otro lado, y sumado a lo anterior, la observación de los resultados en las últimas pruebas PISA han ubicado al país en un lugar muy frágil en tanto a calidad de la educación que se entrega, lo que ha generado una respuesta enérgica de parte de la sociedad chilena respecto a exigir mejoras sustanciales. Es así como el estado ha debido pronunciarse promoviendo una nueva reforma educacional principalmente centrada en aspectos como la gratuidad universal, la educación de calidad, el acceso público y equitativo a los distintos estamentos del proceso estudiantil, buscando reivindicar el fortalecimiento de la educación pública.

Probablemente el levantamiento más fuerte respecto de las exigencias de cambios en el sistema educativo se ha desarrollado en las consignas referidas a la educación para la igualdad y la equidad, la gratuidad universal en todos los niveles y el fin al lucro. Estas afirmaciones han impactado en asuntos como la selección y el acceso a las instituciones de educación primaria, secundaria y terciaria, constituyéndose en un gran problema de compleja solución. Hasta ahora el currículum nacional permite flexibilizar algunos de sus contenidos para anexarle elementos que cada una de las instituciones consideren adecuados, provocándose así una praxis desigual interna entre las instituciones, en tanto cómo se construyen y cómo conciben las prácticas pedagógicas respecto a los logros que se pretenden obtener.

Campos (2006) explica a este respecto que las diferencias básicas de las escuelas públicas con aquellas privadas se relacionan con los procedimientos internos y las dinámicas que se generan en ambos tipos de institución, considerando algunos factores importantes a saber: La implicancia de la familia en el proceso, los procedimientos administrativos, el gasto *versus* la inversión, la verticalidad u horizontalidad, y por último la atribución del logro/fracaso a partir de factores externos más que a deficiencias en los aspectos pedagógicos internos de los docentes; estos factores externos corresponderían a la poca inversión y los limitados recursos con se cuentan en el sector público, las características segregadas de sus estudiantes quienes se insertan en el sistema como única forma de acceder a la educación.

Situación no muy distinta se aprecia en el desempeño de la educación universitaria respecto a cómo funcionan dichas instituciones y la calidad que estas entregan a quienes se educan en ellas. No obstante, todo lo anterior, las principales críticas sociales y científicas han sido levantadas en relación a las demandas de un acceso actualmente inequitativo a este nivel, estableciéndose una diferencia consistente en relación a los modos de postulación e ingreso desde las escuelas secundarias. Diversos estudios han avalado la utilización de pruebas de selección universitaria a nivel del país, argumentando una buena capacidad predictiva del rendimiento académico de los estudiantes (Bravo, Manzi *et al.*, 2008; Manzi, Bravo, Del Pino, Donoso, Martínez y Pizarro, 2006); sin embargo esta evidencia se torna contradictoria cuando apreciamos estudios recientes que afirman que los mejores rendimientos académicos provenientes de sus respectivas escuelas logran mejores desempeños universitarios (Bravo *et al.*, 2010, Manzi *et al.*, 2006; Contreras, Gallegos y Meneses, 2009), argumentándose entonces que dichas pruebas de selección son más bien instrumentos que reproducen la inequidad en el sesgo de medición que perjudica a ciertos grupos provenientes desde sectores socioculturales y/o económicos desiguales y su “desajuste” académico en relación al objetivo para la cual fueron diseñadas.

Al detenerse en este problema se observa una situación que exige atención en el contexto actual de demandas y reformas centradas en la equidad, igualdad y gratuidad universal, las que se van interrelacionando en forma poco clara y un tanto confusa en el proceso de transición desde la escuela hacia la universidad. En palabras sencillas, los marcos curriculares escolares y las exigencias de ingreso a la universidad conforman un contexto de desigualdad de egreso e inequidad de acceso, dado que las escuelas son altamente diversas en sus métodos, prácticas y culturas internas, pero al mismo tiempo sus miembros pedagógicos son evaluados en forma igualitaria para enfrentarse a un nuevo desafío cultural, académico y social como lo es la universidad. Esta tensión ha intentado ser resuelta por medio de distintas políticas públicas afianzadas a la certeza que existen desigualdades en los individuos al egresar del sistema escolar dada la diversidad a la cual nos hemos referido (Gil, Paredes y Sánchez, 2013).

Como forma de establecer una posible solución a esta tensión descrita, se han establecido a nivel del país algunos mecanismos que buscan solucionar el problema, buscando así garantizar un egreso igualitario al sistema, dado que los indicadores actuales no permiten apreciar y considerar la transversalidad y la complejidad de los contextos, concentrándose solo en elementos instrumentales del aprendizaje como es el caso de lenguaje y matemática, máxime (Redondo, 2005).

Frente a este escenario nos permitimos formular algunas exclamaciones en torno al problema de acceso, pero ahora considerando un factor que en apariencia no ha tenido una consideración debidamente apropiada y explícita por parte de los estudios contemporáneos a este respecto, ni tampoco en los modelos más aceptados de acceso, permanencia y retención universitaria que revisaremos en adelante, pudiendo inclusive adelantar suposiciones acerca de que las diferencias culturales escolares de origen (en la lógica de la amenaza de estereotipo) podrían tener cierta influencia en los individuos mejor preparados según las lógicas universitarias, dado que en ellas se observan supuestos, creencias, valores y actitudes compartidas en relación a formas de asociación y organización (Escobedo, Sales y Fernández, 2012; Bolívar, 1996), es decir, en aquellos factores constitutivos de lo que se conoce como cultura escolar.

Como medida efectiva para intentar resolver este problema del acceso frente a contextos desiguales escolares, se ha implementado a partir del año 2013 un sistema que intenta hacer justicia a las desigualdades y convertirlas en equidad de acceso: El “*Ranking* de notas”. Este instrumento de evaluación busca generar condiciones de equidad mediante la comparación del individuo consigo mismo, con su rendimiento y con su institución de origen (Gil, 2006; Kri, Gil, González y Lamatta, 2013). Este procedimiento tiene sustento en la idea fundamental que existen distintos talentos en un contexto escolar, y estos se distribuyen por igual en forma democrática dentro de contextos socioeconómicos ventajosos, intermedios y de alta vulnerabilidad; entendiéndose que las condiciones de acceso para enfrentarse a pruebas estandarizadas de acceso no son las óptimas debido a diferencias culturales escolares y factores asociados a estas desde lo individual, familiar y social, y por tanto su rendimiento en dichas pruebas será inferior a lo esperado en relación a sus condiciones personales de estudiante talentoso, negando las posibilidades a los talentos académicos ocultos en las instituciones escolares (Gil, Paredes y Sánchez, 2013).

Los antecedentes anteriores permiten contextualizar la problemática. Por una parte, se tiene un sistema educativo chileno que, por definición y por evidencia, plantea serios problemas en término de las prácticas que conllevan procesos desiguales, y por tanto generadores de segregación; en tanto la universidad, como institución que determina sus propios procesos de ingreso y son quienes seleccionan a aquellos que pueden conformarla, instalan instrumentos que persiguen este objetivo. Las escuelas, entendidas como identidades situadas en un contexto particular, favorecido o desfavorecido, son transmisoras de la educación nacional más allá de las disposiciones curriculares que entregan las leyes, las reformas y el currículum mismo. Estas, por definición, poseen una misión, visión y elementos particulares que las identifican, con identidades construidas por sus propios integrantes históricos y presentes. Resulta necesario entender el concepto de educación y la praxis de “educar” en relación a las personas, a su necesaria y estricta diversidad en tanto sus características psicológicas y sociales dependen de los contextos en donde participan y cómo culturalmente construyen sus significados a través de los sentidos que ellos también construyen (Guitart, 2009).

Si articulamos las tensiones observadas con anterioridad, y entendemos que las universidades involucradas en estos procesos han elaborado algunas propuestas de base para ayudar a aquellos estudiantes bajo el Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE) (MINEDUC, 2015), ¿Qué elementos se están trabajando en estos programas para garantizar la permanencia y la retención en las universidades?, ¿“Qué de” la escuela se considera?. Como hemos visto, uno de los factores estudiados por la literatura es la influencia socioeconómica, otros han sido los factores protectores o de riesgo que principalmente se asocian a elementos enfocados en drogadicción, delincuencia, salud y fracaso escolar, pero culturalmente hablando: ¿Ha sido la escuela y su cultura uno de los factores a considerar como elemento protector del éxito o fracaso universitario de un estudiante en sus primeros años?; ¿Cuál es el significado que atribuyen a los distintos factores de la cultura escolar, sean estos protectores o de riesgo en su permanencia o deserción, los estudiantes universitarios provenientes de colegios con alto índice de vulnerabilidad escolar, y cuyo ingreso se generó vía *ranking* de notas?

Modelos conceptuales de la deserción

La deserción responde al abandono de un programa de estudios antes de la obtención de un título o grado correspondiente y supone un tiempo suficientemente largo para descartar la posibilidad de reincorporación del estudiante al sistema (Himmel, 2005, 2002). Estableciendo una analogía con Tinto (1989), esta definición podría ajustarse a una mirada individual e institucional de la deserción; la primera dado que se produce el hecho que no se cumplen las metas y expectativas de los individuos respecto a sí mismos; y la segunda porque se producen déficits importantes en la estabilidad de la institución en tanto se generan factores de baja credibilidad y financieros, entre otros.

La deserción puede ser explicada como el resultado de una serie de variables que interactúan entre sí y que afectan a los estudiantes. Es altamente probable que el fenómeno de la deserción se mantenga presente a lo largo del tiempo, dado que resulta inherente a la vida estudiantil, está demasiado presente en la realidad educativa de América Latina, y está relacionado con fenómenos dinámicos de selección, rendimiento académico y la eficiencia del sistema educativo en general (Díaz, 2008; Gajardo, 2005).

La gran cantidad de variables que se involucran en los estudios de la deserción en estudiantes universitarios han sido definidas desde distintas perspectivas: la psicología, la sociología, la economía y la organización. Barrios (2010), (Díaz, 2008), (Donoso y Schiefelbein, 2007) y Himmel (2002), entre otros, hacen referencia precisa acerca de los principales enfoques en esta materia.

Los distintos autores coinciden en señalar que los aportes de Cabrera, Nora y Castañeda (1992) y Braxton, Sullivan & Johnson (1997) orientaron la explicación de los fenómenos de deserción a partir de la sistematización en cinco grandes categorías de clasificación según la importancia y el foco desde donde centran su perspectiva de observación, sean estas personales, familiares o institucionales. Otros modelos, derivados de los anteriores, conforman los enfoques integrativos, los que buscan la explicación del fenómeno más allá de los lineamientos anteriores; siendo el más reconocido y representativo el de Tinto (1975).

La propuesta de Fishbein y Ajzen (1975) resulta una de las pioneras en el ámbito de los estudios propuestos desde un enfoque psicológico. A través de la *Teoría de la acción razonada* (Díaz, 2008), se entiende que el comportamiento está influido significativamente por creencias y actitudes, las cuales influyen en las conductas del individuo respecto a la deserción o permanencia en el sistema, por tanto cobran relevancia aspectos individuales como las conductas previas, las actitudes sobre la deserción y(o) persistencia, y las normas subjetivas de los individuos que generan intenciones conductuales (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Una segunda propuesta es la planteada por Ethington (1990), el cual examinando la validez del *Modelo de elección académica* (MEA) de Eccles *et al.* (1984), introduce una teoría más general, llegando a la conclusión que el rendimiento académico previo afecta al desempeño futuro dado que actúa sobre el autoconcepto del estudiante, su percepción, sus metas, valores y expectativas de éxito (Díaz, 2008). Ethington encontró empíricamente que el nivel de aspiraciones tenía un efecto directo sobre los valores personales, y que las expectativas de éxito estaban implicadas por el autoconcepto académico y la percepción de las dificultades de los estudios (Donoso y Schiefelbein, 2007); por tanto los valores y las expectativas de éxito influyen en la persistencia universitaria.

Desde la perspectiva de los enfoques denominados como sociológicos, Spady (1970) sostuvo que la deserción se produce por la falta de integración de los estudiantes al sistema educacional. Para el autor, el mismo proceso asociado a la teoría de Durkheim es el que explica la integración que afecta a la retención de los alumnos en la universidad. Al mismo tiempo, la familia es una de las principales fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, afectando así su nivel de integración social (Díaz, 2008), por tanto, si las influencias señaladas no se conducen en una dirección que promueva una visión positiva por parte del estudiante, se producirá rendimiento académico insatisfactorio, bajo nivel de integración social y de satisfacción, bajo compromiso institucional y una alta probabilidad de abandono de los estudios por parte de los individuos (Donoso y Schiefelbein, 2007; Himmel, 2002).

El enfoque organizacional plantea que la deserción depende de las características de la institución de educación superior y sus cualidades como determinantes de la integración social (Berger y Milem, 2000; Berger, 2002 y Kuh, 2002). En este contexto cobra especial importancia la calidad de la docencia (Braxton, Sullivan & Johnson, 1997) dada la relación existente con los estudiantes en el aula. Se anexa a esta mirada todo lo relacionado con beneficios estudiantiles, actividades complementarias, culturales, deportes y apoyos académicamente seleccionados, sumándosele elementos como la disponibilidad de recursos materiales como bibliotecas, laboratorios e indicadores de cantidad de estudiantes por profesor (Tillman, 2002 en Himmel, 2002).

Los enfoques económicos centran su explicación a la base de factores explicativos asociados al costo-beneficio. La base fundamental del modelo se afirma en la idea que a medida que los beneficios sociales y económicos asociados a los estudios sean mayores que los derivados de otras actividades, como lo son trabajo remunerado, etc. La percepción del estudiante sobre si es capaz de solventar los costos asociados a los estudios universitarios es un componente crítico de este modelo (Himmel, 2002). Sin embargo, esto no ocurre con una velocidad y rango esperado dado que el estudiante puede “adoptar otro racional de funcionamiento. Esto es, los beneficios no siempre son tan evidentes” (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Los enfoques integrativos o interaccionales de Vincent Tinto y John Bean

Si bien autores como Donoso y Schiefelbein (2007) catalogan al modelo de Tinto (1986, 1987, 1975, 1997) como respuesta a la perspectiva organizacional, Himmel (2002), Díaz (2008) y otros reconocen en este modelo una perspectiva integrativa o interaccional, constituyéndose como el de mayor influencia sobre estudios de esta índole. Tinto (1975), expandiendo el modelo de Spady, describe y explica su modelo de permanencia en educación superior como un ajuste entre el estudiante y la institución, dicho ajuste es adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales (integración) (Díaz, 2008). En épocas más contemporáneas, Tinto recurrirá al menos en sus ideas a la teoría de los ritos de transición de Arnold van Genneep.

Se constituye un modelo refinado en el cual se destaca el uso por parte de los estudiantes de la “teoría del intercambio” en la construcción de su integración social y académica. La base de la teoría del intercambio centra sus explicaciones en que los seres humanos evitan conductas que implican costos altos para ellos, y por el contrario, buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales (Nye, 1979).

En tanto transcurrieron las evidencias y hallazgos, el mismo Tinto (1989) profundizó la teoría y el modelo inicial argumentando que durante la trayectoria académica son diversas variables las que contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó; estas características o factores que influyen sobre su experiencia en la educación terciaria son los antecedentes socioeconómicos y culturales familiares, los valores que estas sustentan, los atributos personales y de la experiencia académica preuniversitaria (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Tinto (1987) alude a la integración académica como síntesis del rendimiento académico y del desarrollo intelectual. La integración social sintetiza una serie de elementos como lo son la interacción positiva con pares y docentes, las oportunidades de interacción con la comunidad universitaria, la participación en actividades extracurriculares, etc. En este sentido, la reevaluación que el estudiante realice de su propio compromiso respecto a su proceso universitario, se encuentra fuertemente determinada e influenciada por la integración académica y social, siendo la primera aquella que determina el nivel de compromiso con la obtención de un grado, y la segunda como determinante del compromiso institucional, pudiendo así vislumbrar una proyección respecto a si existe riesgo de abandono o deserción.

No obstante, los distintos estudios que han empleado el modelo de Tinto no han mostrado resultados estables en tanto al peso predictivo de los factores postulados según diferentes tipos o modalidades institucionales. Algunas investigaciones han confirmado la tesis del autor en tanto la capacidad predictiva directa de la integración social sobre la deserción (Grosset, 1991; Nora y Rendon, 1990; Pascarella y Terenzini, 1980, citados en Himmel, 2002, Donoso y Schiefelbein, 2007; Díaz, 2008, Saldaña y Barriga, 2010).

En la misma línea de Tinto, Bean (1980, 1983, 1985) anexó al modelo de Tinto las características del modelo de productividad desarrollado por Price en el contexto de las organizaciones laborales (1977), dado que reemplazó las variables de dicho ambiente laboral por aquellas más adecuadas a un contexto universitario, planteando que la satisfacción con los estudios es equivalente a los factores que permiten entender la satisfacción y bienestar laboral: 1) Factores académicos: preuniversitarios, integración académica y desempeño; 2) Factores psicosociales: metas, utilidad percibida, interacción con pares y docentes; 3) Factores ambientales: financiamiento, oportunidad de transferirse, relaciones externas; 4) Factores de socialización: rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional (Díaz, 2008). El modelo asume que la intencionalidad conductual se configura en un proceso donde las creencias generan actitudes, y estas a su vez intervienen sobre las intenciones conductuales; pero al mismo tiempo estas creencias son influidas por los componentes de la institución universitaria (Calidad de cursos, programas, docentes y pares) (Donoso y Schiefelbein, 2007). Bean reconoce que los factores externos a la institución pueden afectar “tanto a las actitudes como a las decisiones del estudiante durante la permanencia en la institución” (Himmel, 2002, p.103).

Vincent Tinto estructura su modelo a través de una propuesta de cinco etapas (Saldaña, 2009): 1) *Características propias del estudiante* (atributos previos al ingreso a la universidad, como sus variables personales, antecedentes familiares y la escolaridad previa (entendida principalmente como rendimiento académico); 2) *Compromisos* (metas y objetivos académicos que el estudiante posea, y el compromiso asumido con respecto a su ingreso a la educación superior); 3) *Experiencias al interior de la universidad* (constituidas por el desempeño y la interacción con el cuerpo docente y en el ámbito social); 4) *Integración*: Esta etapa es la resultante de las experiencias del estudiante en la etapa

anterior. (Si se desarrolla un buen rendimiento y una interacción positiva con docentes y pares, sumándose una red importante de amistades y participación en actividades extracurriculares, la posibilidad de desertar será menor); y 5) *Compromisos* (una vez en un nivel mayor, se genera una nueva cantidad de metas y objetivos reformulados, e incluso repensados por el estudiante en relación consigo mismo y con la institución).

Para Tinto, esta integración y la creación de renovados objetivos afecta al compromiso.

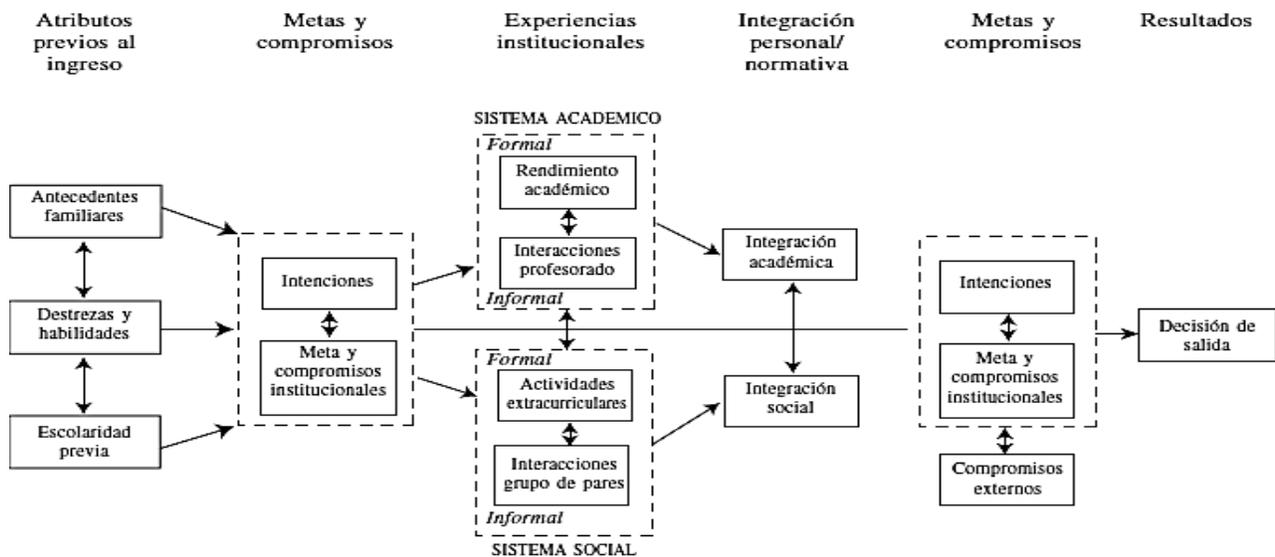


Figura no. 3. Modelo de Vincent Tinto sobre la deserción. (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Si ejemplificamos lo anterior, podemos señalar algunas condiciones que resultan más que imaginables en la actualidad. En el caso de un estudiante que logra superar las primeras tres etapas del modelo, y que en la cuarta etapa se enfrenta a diversos cambios percibidos en las condiciones laborales de la carrera elegida, es posible que se generen cambios en el compromiso inicial y se reformule por medio del costo-beneficio, pudiéndose inclusive probar la deserción. Los individuos dirigen sus mayores esfuerzos y energía hacia una actividad que le genere un reporte beneficioso en el tiempo, pudiendo inclusive presentarse condiciones externas que motiven cambios en su elección inicial.

Estudios posteriores de Tinto incorporaron nuevos elementos a su modelo, dado que reconoce que el original no entregaba suficiente importancia a ciertos elementos, como el aspecto económico y como los procesos longitudinales y transicionales como variables a considerar en la deserción. No es suficiente entender el inicio y el final del proceso, sino también resulta sumamente importante comprender el cómo y el por qué del fenómeno, entendiéndose las causas o procesos por los cuales el individuo opta por esta decisión.

Uno de los puntos más altos de la reformulación del modelo original se encuentra a partir del año 1988, cuando el autor recurre a la consideración del trabajo de Arnold van Gennep acerca de los *ritos de transición* en comunidades tribales, las cuales transmiten normas y creencias desde los adultos hacia las nuevas generaciones, caracterizándose por tres fases principales debidamente ritualizadas y

relacionadas con períodos de separación, cambio e incorporación (Tinto, 1992). Tinto realiza una analogía con esta teoría, intentando así explicar el proceso de incorporación de los estudiantes, provenientes de una institución escolar, a un nuevo grupo: 1) Etapa de separación (ruptura con situaciones grupales anteriores); 2) Etapa de cambio (el interés del individuo se centra en la adaptación conductual y/o personal concentrada en la incorporación a un nuevo grupo), y 3) Etapa de incorporación (el sujeto logra incorporarse al nuevo grupo, logrando un nivel de identidad y pertenencia).

El hecho de que estas etapas parezcan un proceso jerarquizado y ordenado no garantiza una homogeneidad en todos los individuos, dado que es necesario entender que los tiempos de las transiciones dependerán de los mismos sujetos en particular.

El interés que manifiesta Tinto respecto a la teoría de los ritos responde fundamentalmente a que el autor la considera como elemento de análisis para el estudio de los procesos longitudinales que intervienen en la permanencia o abandono de los estudios terciarios. Este proceso permitiría graficar las dificultades que presentan los estudiantes al deber superar con éxito el abandono de una situación escolar particular e integrarse a un sistema con nuevas reglas, dinámicas y condiciones construidas en el colectivo.

En la escuela secundaria, el proceso de separación generalmente es confuso en comparación con otras condiciones humanas, por tanto el ajuste de lo anterior con las nuevas demandas puede tornar un proceso importante dado que se busca un mínimo nivel de integración hasta lograr la graduación. El estudiante entonces debe “dejar atrás” la escuela, pero no tan solo esta, sino también implica separarse de una red que lo rodea en términos familiares, culturales, sociales y geográficos. En este sentido, existiría una disociación del estudiante, en particular en aquellos que provienen de lugares alejados a la institución, por tanto quizás les resultaría más estresante esta situación, dado que la integración dependería de la participación en el campus universitario, de los valores previos familiares y personales y de la escuela, en cuyos términos debe transferirse y adaptarse a la cultura universitaria (Saldaña, 2009; Gastélum, 2011).

En estos párrafos ha sido posible resumir muy brevemente la importancia específica del modelo de Vincent Tinto y la contribución que ha realizado al campo de la investigación en retención y deserción.

En Chile existe una gran variedad de estudios que han centrado sus esfuerzos en clarificar o dar respuestas a problemáticas asociadas a este tema, en especial en ámbitos específicos como la motivación, autoeficacia, elementos socio-económicos, etc.; pero dejando de lado el proceso longitudinal. En este estudio, resulta de suma importancia el modelo, pero principalmente aquella etapa centrada en la teoría de los rituales de van Gennep, no por el concepto de ritual en sí mismo, sino por la atención que requiere el entendimiento de una transición desde un “grupo” particular, llamado escuela, hacia otro “grupo” particular llamado universidad, en un contexto específico, y con características culturales particulares que, de una u otra manera, pueden afectar, influir o relacionarse como aporte al proceso de integración en la segunda etapa del proceso que Tinto describe analógicamente entre su modelo y la longitudinalidad del proceso.

A modo de resumen, los modelos expuestos incluyen dimensiones diversas que deben ser, a juicio de Himmel (2002), indagadas a nivel país con el fin de identificar sus combinaciones en las distintas

modalidades universitarias, de modo que se pueda actuar de manera eficaz sobre aquellos factores que son más controlables, reduciendo así el costo social y económico que conlleva la deserción.

Cultura escolar

Al referirnos a cultura escolar, debemos situarnos dentro de una concepción compleja de los fenómenos que ocurren en la escuela, dado que nos lleva a considerar a la institución educativa en forma holística, dejando atrás el reduccionismo y la simplificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La cultura escolar nos lleva a investigar e intervenir a través de una práctica comprensiva de las cuestiones educativas, tales como interacciones entre los actores que la constituyen, ritos, mitos, procedimientos, estructura, valores, normas, etc. (Guzmán, 2015).

Definir la cultura es una tarea compleja que requiere considerar antecedentes a partir de diversas fuentes científicas que se ocupan del estudio de esta materia. La historia y uso del término resulta excepcionalmente complejo. Cole (1996) argumentó que, al referirnos a cultura, nos referiremos a cómo los individuos insertos en una sociedad cultural particular, entretejen acciones sociales conjuntas entre ellos y las demás cosas que los rodean, sean estas símbolos, objetos y otros sujetos constructores de cultura.

Para Sáez (2006), la cultura constituye aprendizaje en tanto involucra costumbres, representaciones sociales, creencias, mitos, valores y rituales no pertenecientes a la herencia genética ni producida por aspectos asociados a esta. En síntesis, una gran cantidad de autores en la historia de la sociología, antropología, la educación y la psicología, entre otras disciplinas, han intentado aproximarse a este concepto, por tanto, sería imposible en este artículo ahondar en todos ellos.

La escuela en sí misma, como institución moderna, es el resultado de una hibridación entre las necesidades de la formación socio-histórica propia de la época industrial (a partir del orden moderno, el estado, la nación industrializada), como ideas propias del siglo XIX, las teorías pedagógicas y desarrolladas particularmente a partir del siglo XVI, en comunión con una práctica institucional nueva, existente y reconstruida. La escuela resultante de los componentes anteriores está conformada por elementos esenciales que suelen ser llamados *cultura* escolar, y cuya asociación permite especificar el *acto educativo* (Acosta, 2001).

La cultura escolar se conforma no tan solo por una comunidad educativa sino también por expectativas familiares y el tipo de contexto social donde está inmersa (Gálvez, 2006), indicando que no tiene una definición propia, clara y consistente, sino rescata desde la organización su definición y dimensión conceptual centrada en un conjunto de valores, creencias, actitudes, sentimientos y proyectos que se comparten entre sus miembros de (Stolp, 1994). Lobato y Ortiz (2001) entienden a la cultura escolar como un “un conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenidos de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela (Escobedo, Sales y Ferrández, 2012).

Esta cultura, no se define conceptual ni pragmáticamente como algo alejado de la historia, de la construcción social ni de su contexto, por el contrario, es un concepto histórico, contingente y en constante construcción dinámica, que evoluciona y se modifica a pesar de que en ocasiones parezca tener cierta estabilidad; transmitiéndose por medio de elementos formales y definidos por la misma cultura dominante, la cual le otorga sentido y significado (Bolívar, 1996).

De acuerdo a Elías (2015), la realización de múltiples investigaciones en el área de la cultura escolar dio origen a una diversidad de conceptualizaciones, poniendo en riesgo su potencia teórica dada su amplia utilización y poca precisión, ajustándose así al concepto de cultura en sí mismo como definición genérica analizada en el apartado anterior.

Así como han afirmado, entre muchos autores, Lacasa (1994), Bolívar (1996) y Posada (1999), la cultura de la escuela tiene relación con el currículo oculto de la institución, en tanto este es “productor” de micropolíticas internas implícitas, tensiones, énfasis de la enseñanza, reproducciones, transformaciones, presiones, resistencias, valores, normas, expectativas, reglas, etc. Asimismo, esta cultura se ha relacionado con elementos como el “clima escolar”. Van Houtte (2005) sostiene que existe un alto grado de ambigüedad entre los dos conceptos, pero que se han intentado algunas diferencias centradas en el foco de análisis y la metódica de estudio. En este caso, el *clima escolar* refiere a la percepción que se tiene de un ambiente o contexto y de sus compañeros, asunto que se evalúa por medio de escalas o encuestas, a diferencia de la *cultura escolar*, la que principalmente se ha trabajado bajo la lógica de entrevistas en profundidad y observaciones, en base a creencias o concepciones (Schoen, 2005). No obstante, estas diferencias más bien se entienden en una dimensión teórica, dado que en la práctica la ambigüedad de la cual hemos hablado permanece (Elías, 2015).

En relación a la diversidad de definiciones existentes, construidas e investigadas, existe consenso en señalar que la cultura escolar es dinámica y estática. Estática debido a que se instala como un carácter único que promueve un sentido de pertenencia y compromiso de los actores, socializándolos hacia un sentido de “verdad”, pero dinámica dada la participación activa de los miembros de la institución en tanto existen interacciones de ellos con nuevas ideas y enfoques (Elías, 2015).

Los factores que han sido identificados y descritos en los modelos culturales escolares, son aplicables a instituciones como la universidad, a modo de ejemplo, dado que se ajustan a un contexto situado de educación, enseñanza y escolarización, pero también comparten elementos transversales de los modelos de cultura organizacional y de la cultura como estudio y realidad genérica en lo social.

Con el afán de describir y organizar lo más eficazmente posible aquellos elementos que han intentado definir a la cultura escolar, sean estas normas, valores, artefactos y supuestos básicos, se han desarrollado diferentes clasificaciones que buscan el acercamiento al concepto en sí mismo. Si bien representan tan solo modos ideales, y se podría decir que son incompletos, constituyen al mismo tiempo instrumentos útiles para el análisis de la cultura escolar (Stoll y Fink, 1996).

De acuerdo a Elías (2015), existen dos tipos de clasificaciones, una orientada a la construcción de tipologías que caracterizan y catalogan a las culturas escolares de acuerdo a sus rasgos, y otra que se centra en el análisis de distintos niveles según su grado de accesibilidad y visualización explícita o implícita.

Las perspectivas asociadas a la tipología centran su foco de estudio en las investigaciones acerca del cambio escolar (Fullan) y las escuelas eficaces (Teddlie & Reynolds); buscando indagar en las características de la cultura escolar y su caracterización que se asocian a la producción de cambios en las escuelas y de mayores logros académicos.

Desde el otro ámbito, Schein (1985) indicó que la cultura escolar se articula en relación a distintos niveles los cuales son susceptibles de clasificar en forma jerárquica. Estos niveles han sido adoptados

por una amplia cantidad de diversos investigadores en el mundo dedicados a la educación (Maslowski, 2001). La clasificación de Schein está compuesta de tres niveles cuyas características difieren en cuanto son visibles dentro de las escuelas en forma explícita, al mismo tiempo que son conscientes entre los actores docentes y de las escuelas:

1. Primer nivel: Supuestos básicos, aquellos que no son necesariamente conscientes por los actores involucrados en la escuela.
2. Segundo nivel: Los valores se asocian a lo que se cree como “bueno” y “malo” según el profesorado y los actores, por lo que vale la pena trabajar.
3. Tercer nivel: Incluye los artefactos, los mitos, símbolos y prácticas, cuya definición son patrones de comportamiento observables.

De acuerdo a Martínez-Otero (2003), las funciones que desempeña la cultura escolar son variadas y enriquecen el análisis de los sistemas escolares. A menudo resulta aceptable pensar que la cultura establece límites a las instituciones, pero esto sin embargo es relativo, porque en ocasiones algunos centros educacionales comparten numerosas semejanzas culturales, más allá de sus propias especificidades, más allá de las, a veces, enormes mixturas culturales (como ejemplo, las instituciones educativas confesionales, por sectores socioculturales, etc.).

El eje enseñanza-aprendizaje y cultura escolar debe analizarse partiendo de la necesidad de relacionar el sujeto con la organización, con la escuela, como gestora de los contextos situados en donde se entienden los aprendizajes, dado que estos no son solo resultados de una estructura curricular, sino fundamentalmente del producto de las condiciones de producción. (Rivas, 2003).

Por otro lado, es posible asumir que la cultura escolar cumple un rol de adaptación y orientación con el objetivo de garantizar la continuidad del sistema educativo, construido en conjunto e históricamente por quienes lo conforman y vivencian sus factores o elementos, teniendo relación directa con los procesos de enseñanza-aprendizaje, con las teorizaciones y estrategias propuestas en torno a la motivación hacia el estudio (Gálvez, 2006).

Las funciones de la cultura escolar, señalan de manera académica cómo se puede explicar o comprender lo que ocurre en la cotidianidad escolar, pero vivir la cultura escolar no implica que de forma impositiva se diga cómo hacer las cosas, la cultura es sutilmente asumida. (García-Zárate, 2013).

Políticas públicas en el acceso a la educación universitaria en Chile

Hace más de cuatro décadas que en Chile la selección universitaria ha sido realizada mediante una serie de instrumentos estandarizados, los cuales intentan medir una serie de competencias definidas por las universidades tradicionales del país.¹ Este sistema, puesto en marcha el año 1966 con el nombre de Prueba de Aptitud Académica (PAA), se mantuvo vigente más de treinta años, dando paso posteriormente a la llamada Prueba de Selección Universitaria (PSU), en vigor en la actualidad. En común ambas pruebas tuvieron como objetivo la evaluación de materias y habilidades desarrolladas

¹ Corresponde la categoría de “universidad tradicional” a toda aquella institución universitaria chilena adscrita al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH). Estas tuvieron su origen antes de la reforma al sistema en la década de 1980, estatales o privadas con aporte del estado, y/o se generaron como nuevas instituciones a partir de las dos universidades públicas y estatales del país: Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado (Actual Universidad de Santiago de Chile).

en la enseñanza media a partir del currículum nacional del país; por tanto la decisión de cambiar la primera por la segunda respondió al cambio curricular que tuvo lugar en el último cuarto de la década de 1990 con la reforma educacional nacional.

Hoy por hoy , el sistema de ingreso a la universidad ha sufrido cambios respecto a lo señalado anteriormente. Bajo la premisa del acceso con equidad e igualdad, en la última década se desarrolló un sistema de ingreso a la educación terciaria que, por el momento, funciona en forma complementaria a la evaluación estandarizada provista por la PSU: El *Ranking* de Notas; el cual se fundamenta en la lógica que no todos los estudiantes tienen la misma posibilidad de acceder a una educación de calidad en su etapa secundaria, y frente a una evaluación estandarizada que mide contenidos “iguales” desde el punto de vista curricular, se produce segregación en aquellos postulantes que se ven desventajados frente a la desigual educación secundaria desde la que provienen.

Esta historia se remonta, en su comprensión más actual y contemporánea, hacia el año 1966 cuando un grupo de académicos investigadores diseñaron una prueba piloto que fue aplicada en un grupo de estudiantes egresados de secundaria. Los resultados de esta prueba experimental, que fue aprobada por la Universidad de Chile en 1966, conformaron lo que se llamó la Prueba de Aptitud Académica (PAA), instaurándose como instrumento oficial de selección para todas las carreras de la universidad en el año 1967, y ampliándose la oferta para que las siete universidades restantes la utilizaran para los mismos fines. Este sistema perduró durante treinta y cinco años como elemento de selección para el ingreso a la universidad, modificándose parcialmente con la inclusión de la prueba específica obligatoria de Historia y Geografía de Chile a comienzos de la década de 1980; rindiéndose en forma anual al finalizar el período lectivo de educación secundaria (Caro, 2012).

La implementación de la reforma curricular en 1997, en el marco de la reforma educacional chilena de la década de 1990, obligó a repensar las condiciones de acceso a la universidad. Por tanto, en el año 2000 el Ministerio de Educación (MINEDUC) solicitó a una comisión experta el análisis de las condiciones curriculares vigentes y la construcción de una propuesta de una nueva forma de acceso a la educación superior. El resultado preliminar constituyó el llamado *sistema de ingreso a la educación superior* (SIES). El SIES constaba de nuevas pruebas, a diferencia de la PAA; estas se orientaban no solo a la selección de estudiantes para el ingreso a la universidad, sino también cumplían un segundo propósito: evaluar los aprendizajes de la enseñanza media en seis asignaturas: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencia y Ciencias Sociales (Koljatic y Silva, 2011).

El cambio a este sistema de evaluación fue muy criticado por especialistas de diversas áreas dado que los fundamentos teóricos y técnicos sobre los cuales descansaba la propuesta fueron puestos en tela de juicio por su debilidad y falta de argumentación. Finalmente, el proyecto fue abandonado y se creó la llamada Prueba de selección universitaria (PSU), puesta en marcha el año 2003 y hasta la actualidad.

Bajo la certeza de que los estudiantes “deben ser capaces de adquirir todas aquellas competencias que les permitan aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir en sociedad y aprender a ser” (Mineduc, 2005), se desarrolla este nuevo instrumento estilo prueba de razonamiento, cuyo objetivo es evaluar las habilidades cognitivas y los modos y métodos que se utilizan para la resolución

de problemas asociados a los CMO, específicamente en lenguaje, matemática y temas específicos (DEMRE, 2006).

Resulta importante recalcar que la PSU no es una prueba que busque evaluar sino más bien seleccionar —a diferencia del SIMCE—, busca ordenar a los postulantes según las dimensiones descritas para que las universidades tradicionales capten y matriculen a los estudiantes que, según la predicción, tendrán un mejor rendimiento académico. Evaluar los factores involucrados en la PSU implica “evaluar en dos aspectos al sistema educacional chileno: en cuanto a los factores que determinan el competitivo acceso a la universidad, por una parte, y en cuanto a los factores que explican los aprendizajes en ese nivel educativo, por otra” (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007).

Por más de treinta años el sistema de ingreso a la universidad fue *monopolizado* por las pruebas estandarizadas y la ponderación que se les entrega a dichas pruebas y al rendimiento académico por medio de las notas de enseñanza media (NEM). Según Gil, Paredes y Sánchez (2013), de aquellos que ingresan a la universidad por medio de la PSU, menos del 10% logran su titulación dentro de los marcos curriculares oficiales.

Frente a esta situación, sumada a diversas experiencias realizadas por algunas universidades estatales o públicas, se desarrolla la idea del “*Ranking de Notas*”, otorgándole al rendimiento académico escolar un lugar importante en la posibilidad de acceso a la universidad. Esta idea persigue incluir a aquellos individuos que presentan talentos académicos, y que han sido distribuidos aleatoriamente en toda la sociedad, pero que al mismo tiempo han visto mermadas las posibilidades de aprendizaje y estimulación en los distintos establecimientos educacionales del país o de proveniencia. Este *ranking* por establecimiento busca comparar entre sí a los jóvenes que tuvieron equivalentes posibilidades educativas, premiando a quienes obtuvieron mejores resultados y así demostraron aprovechar las oportunidades escolares otorgadas por su realidad cultural y social (Koljatic y Silva, 2013).²

Castro, Meneses, Paredes y Silva (2011, citados por Mineduc, 2013) analizaron la capacidad de predicción y éxito académico del *ranking* en una muestra de 9,055 estudiantes en su primer año, concluyendo que este *ranking* en conjunto con los resultados PSU y NEM permite mejorar la predicción buscada en sectores de menor nivel socioeconómico. Aún así, los resultados no son concluyentes dado que se trabajó con estudiantes aceptados por vía regular (Mineduc, 2012).

A pesar de lo anterior, al día de hoy resulta evidente que los trabajos específicos sobre el tema del *ranking* de notas y sus implicancias en la equidad, selección y mejora en la calidad de la educación terciaria recién comienzan y resulta prematuro aventurarse a otorgar conclusiones. Resulta entonces fundamental continuar con los estudios de forma de comprender esta medida y comprometer el objetivo final que se pretende con esta acción, para así afirmar con evidencia que efectivamente es una acertada forma de predecir el éxito académico y reducir los niveles de abandono universitario en el país. La discusión aún sigue abierta.

Discusión

En relación a los antecedentes que hemos presentado, observamos una serie de tensiones y problemas de histórica permanencia, por una parte, pero completamente emergentes por otra; es

² La forma del cálculo del *ranking* es un tema que, en forma voluntaria, no nos haremos cargo en este texto dado que se aleja del contenido central de discusión.

decir: se tiene un sistema educativo chileno que, por definición y por evidencia, plantea serios problemas en términos de las prácticas que conllevan procesos desiguales, y por tanto transforman y reproducen la segregación.

Desde la perspectiva universitaria, las instituciones como entidades autónomas determinan sus propios procesos de ingreso y selección de quiénes pueden conformarla, y por tanto buscan instalar instrumentos que persiguen este objetivo. A diferencia de esta realidad, las escuelas, entendidas como identidades situadas en un contexto particular, favorecido o desfavorecido, son transmisoras de la educación nacional más allá de las disposiciones curriculares que entregan las leyes, las reformas y el currículum mismo. No obstante, estas por definición poseen una misión, visión y elementos particulares que las identifican, con características identitarias construidas por sus propios integrantes históricos y presentes.

Resulta necesario entender el concepto de educación y la praxis de “educar” en relación a las personas, a su necesaria y estricta diversidad en tanto sus características psicológicas y sociales dependen de los contextos en donde participan y cómo culturalmente construyen sus significados a través de los sentidos que ellos también construyen (Guitart, 2009).

Si entendemos los factores protectores o de riesgo a partir del fracaso escolar, que han sido descritos en la literatura, y cuyo énfasis se ha centrado en la influencia familiar, en el contexto y en el individuo, entendemos también los modelos descritos por las diversas teorías e investigaciones asociadas en su contexto escolar. Por otra parte, si entendemos los factores teóricos y empíricos que describen los distintos modelos de retención y deserción universitaria, en el entendido que apuntan a un objetivo común en relación a los estudios sobre fracaso y abandono escolar, podríamos también entender que el problema acerca de la relación entre ambos puede tener una explicación posible.

Sin embargo, y a partir de esto, es posible sustentar una gran tensión a destacar en esta investigación. Si insertamos en el contexto interactivo escuela-universidad una variable poco estudiada hasta hoy – dado su carácter de “novedosa” en el contexto actual–, como es el caso del “*Ranking* de Notas”, donde se abren varias posibilidades focalizadas de acceso en equidad hacia aquellos estudiantes talentosos y democráticamente distribuidos a lo largo de cada una de las escuelas, debemos entender las transformaciones construidas y ocurridas frente a esta nueva modalidad de evaluación para el acceso, en el entendido que pueden existir factores personales, familiares, culturales y escolares que se pueden transmitir en forma inter-institucional como parte de aquellos individuos que los poseen; es decir, aquellos elementos culturales que le son propios a los estudiantes y que les permiten obtener rendimientos adecuados en un contexto cultural, llamado escuela, pero que no otorgan una garantía de éxito ante un contexto cultural distinto llamado universidad.

Aponte-Hernández (2008) plantea que la ampliación de las oportunidades de acceso, sin considerar las diversas necesidades de los grupos en los niveles de capacidad cognitiva y de conocimiento, constituyen fundamentos que tienden a elevar las tasas de deserción y repitencia; González (2006) indica que solo la consideración del acceso a la universidad genera un problema en tanto resulta complejo comprender cómo una persona que tiene un déficit educativo previo será capaz de avanzar en una malla curricular que no ha pensado en ella ni en las potencialidades personales latentes.

Conviene entonces hacerse algunas preguntas como las siguientes: ¿Es suficiente afirmar que los individuos se movilizan por sí solos sin considerar un desarrollo situado en un plano doble formativo

contextual y personal?; ¿Existen otros elementos paralelos a la persona misma o a las instituciones de destino, que puedan influir en las decisiones de los estudiantes en tanto permanencia o abandono de sus estudios universitarios?; ¿Qué sucede con aquellos estudiantes provenientes de escuelas de alto índice de vulnerabilidad social, las que no reconocen explícitamente la universidad como una opción principal de vida, respecto a la apertura en el acceso a estudios universitarios por medio de su rendimiento académico personal en un contexto desigual?, ¿Podrán ciertos factores de la cultura escolar, o esta en su totalidad, constituirse como un factor protector o de riesgo en el rendimiento universitario de los primeros años?, ¿Podría transformarse la cultura escolar en un elemento protector, en la universidad, de aquellos estudiantes de alta vulnerabilidad que han logrado el acceso a la educación superior?

Si articulamos las tensiones y preguntas observadas-descritas con anterioridad, y entendemos que las universidades involucradas en los procesos de acceso con equidad propedéutica actual han elaborado algunas propuestas de base para ayudar a aquellos estudiantes bajo el “programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE) (Mineduc, 2015), ¿Qué elementos se están trabajando en estos programas para garantizar la permanencia y la retención en las universidades?, ¿académicos?, ¿cognitivos?, ¿situados?; ¿Consideran a la escuela como un contexto más allá de los rendimientos académicos cuyo origen es el currículum oficial?

Para Hargreaves *et al.* (1998), la mejora escolar por medio de cambios debe ser liderada por la propia escuela y se debe centrar en la cultura escolar, dado que esta recoge un conjunto de elementos que conforman lo que los docentes hacen y piensan, el conocimiento de una línea base, la creencia en el éxito y la satisfacción personal en torno al contexto de aprendizaje.

Hemos podido observar que existe una gran fuente de datos que permite aproximarse, por una parte, a explicaciones teórico-prácticas que intentan aportar al problema global del fracaso escolar, entendido a partir de variables y factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos e institucionales; gran parte de la literatura especializada da cuenta de una realidad que permanece sin solución, pero que al día de hoy tiene explicaciones diversas que permiten tomar decisiones desde este ámbito. Por otro lado, y en forma casi homóloga, el ámbito de la educación universitaria ha desarrollado distintos modelos y explicaciones para lo que se conoce como retención y abandono-deserción, en tanto existen explicaciones sociológicas, psicológicas, económicas y sociales de intercambio con las instituciones que permiten elaborar acciones concretas que, bien dirigidas, nos permitirían afrontar el problema en este sentido.

La persistente gran diferencia entre ambos sistemas educativos formales –escuela, universidad– sigue provocando una serie de tensiones cuando la primera, con sus particularidades propias y validadas por un currículum nacional, genera un estilo también particular de formación en relación a sus propias creencias, concepciones y certezas sobre cómo se debe desarrollar un proceso educativo más allá de las normativas nacionales, proceso que podemos conocer como la construcción de una propia identidad cultural escolar; pero al mismo tiempo la universidad y las instituciones terciarias buscan elegir a los mejores sin considerar las diferencias particulares de las escuelas a las cuales hemos hecho alusión.

En la literatura revisada no se ha encontrado suficiente evidencia que desarrolle la posibilidad de considerar, en este contexto, elementos del tipo *inter-sujeto* como la cultura escolar, tal y como la

hemos descrito acá, como un *hecho* que de manera eventual promueve factores protectores en los estudiantes, los que generan una identidad con una escuela de origen proveedora de una cultura específica, y con la cual emigran hacia un sistema terciario que no garantiza, inicialmente, que dichos factores particulares sean desarrollados o reproducidos. ¿Cuáles serían las consecuencias si los factores protectores de esta cultura escolar permitieran desarrollar o generar el talento, o generar incentivos para que los estudiantes desarrollen la motivación de ingreso a estudios superiores?; ¿Existe alguna relación entre esta cultura escolar y el proceso de inclusión académico-social que el estudiante posee en los primeros años universitarios?; ¿Podrán algunos factores de la cultura escolar de origen colaborar en la adaptación a la universidad, o por al contrario, transformarse en un factor de riesgo en dicha integración?.

Frente a estos supuestos, y anexándole la variable “*Ranking de Notas*”, que entrega una nueva posibilidad de acceso más equitativo a la educación superior, prometiendo eliminar las barreras en el acceso académico desigual a partir de la diversidad de escuelas secundarias, ¿Es posible que los factores constitutivos de la cultura escolar se traspasen paralelamente al *ranking* de notas y se instalen en los primeros años de la universidad como factores protectores o de riesgo en el desempeño académico?

Los estudios sobre el ranking de notas han otorgado un porcentaje muy positivo que permite valorar en forma muy alta el rendimiento de los estudiantes que han ingresado por esta vía, destacándolos en sí mismos como individuos talentosos pero vulnerados en sus derechos; ¿serán los factores de la cultura escolar uno de los factores que influyan en este éxito?, ¿Es importante conocer esta posibilidad de parte de quienes vivencian esta nueva etapa universitaria?; pues entonces se inicia la discusión final que lleva a la decisión metodológica de realizar una investigación que permita aproximarse a la siguiente pregunta definitiva: ¿Cuál es el significado que atribuyen a los distintos factores de la cultura escolar, sean estos protectores o de riesgo en su permanencia o deserción, los estudiantes universitarios provenientes de colegios con alto índice de vulnerabilidad escolar, y cuyo ingreso se generó vía *ranking* de notas?

En virtud de lo revisado, descrito, reconstruido y expresado en este texto, y a modo de conclusión, la presente investigación busca aportar nuevos antecedentes para intentar dar respuesta a esta problemática, por medio de la comprensión de los significados otorgados por los estudiantes a la cultura escolar y a los factores de esta que influyen en la decisión de permanencia o abandono de los estudios universitarios, como objetivo general, a través de la identificación de los elementos de la cultura escolar que son valorados como influyentes en el nivel de compromiso, metas iniciales e integración académico-social al momento de acceder al sistema universitario por medio del *ranking* de notas, su caracterización en el discurso de los mismos estudiantes, y el análisis de las posibles relaciones existentes entre dichos factores identificados como protectores o de riesgo, la integración académico-social universitaria y la decisión de permanencia/abandono descrita; todo esto en estudiantes provenientes de colegios con alto nivel de vulnerabilidad, precisamente aquellos más “beneficiados” por el sistema de acceso mediante dicho *ranking*.

Para esto se proyecta una metodología de tipo cualitativo-interpretativo, con un diseño por fases y mediante entrevistas personales y grupales; la que se implementará en períodos específicos determinados por el cumplimiento de semestres universitarios en Chile, con sujetos participantes cuyo

origen escolar sea en contextos de alta vulnerabilidad y cursen por primera vez una carrera universitaria en su primer año.

La entrega de nueva evidencia situada permitirá entregar lineamientos al respecto para resolver problemas de retención en los primeros años universitarios desde la óptica de la comprensión del significado que los estudiantes mismos otorgan a los factores de la cultura escolar de origen en su inclusión universitaria, como complemento teórico a los programas asociados a la ley PACE, sus investigaciones y sus líneas de acción propedéuticas instaladas en diversas universidades preocupadas de los procesos inclusivos actuales y contingentes de discusión en la educación chilena.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias pedagógicas*, 20 (1), 93-105.

Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, UNESCO, IESALC. Recuperado de http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_04__Aponte.pdf

Barrios, A. (2010). Financiamiento estudiantil y deserción de las universidades chilenas. Tesis de Magíster no publicada. Escuela de Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Berger J. & Milem J. (2000). Organizational behavior in higher education and student outcomes. En Smart J. (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (pp. 268-338.). New York, USA.

Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Revista Bordon*, 48 (2), 169-177.

Bravo D., Bosch M., Manresa G., Retamales G., Manzi J., Martínez M. y Pizarro, R. (2010). Documentos técnicos, validez diferencial y sesgo de predictividad de las pruebas de admisión a las universidades chilenas. Comité técnico asesor, Consejo de Rectores de Universidades de Chile.

Braxton J., Sullivan A. & Johnson R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In: Smart J. (ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 107-164). New York, USA.

Cabrera A., Castañeda M., Nora A. & Hegnstler D. (1992). The convergence between two theories of colleges persistence. *Journal of higher education*, 63 (1), 143-164.

Cabrera A., Nora A. y Castañeda M. (1992). The role of the finances in the persisting process: A structural model. *Research in higher education*, 33, 571-593.

Campos, N. (2006). *Filosofía de la educación*. Santiago: FCB.

- Caro, S. (2012). *Evaluación del sistema de selección universitaria y su predictibilidad en el rendimiento académico en matemática*. Trabajo de graduación para la obtención del grado académico de Magíster en educación de las ciencias, mención matemáticas. Universidad de Talca. Recuperado de [http://dspace.otalca.cl:8888/instituto quimica de recursos naturales/mag ec/66766 .pdf](http://dspace.otalca.cl:8888/instituto_quimica_de_recursos_naturales/mag_ec/66766.pdf)
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. London: Harvard University Press.
- Contreras, D., Gallegos S., y Meneses, F. (2009). *Determinantes de Desempeño Universitario: ¿Importa la habilidad relativa? Análisis ex-ante y ex-post de una política pública*, Informe final. Santiago: CNE.
- Demre (2006). *Las Pruebas de Selección Universitaria*. Santiago de Chile. Recuperado de www.demre.cl
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, XXXIV (2), 65-86.
- Donoso y Schiefelbein (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, XXXIII (1), 7-27.
- Elias, M. (2015). La cultura escolar: un concepto complejo. *Educare*, 19 (2), 285-301.
- Escobedo P., Sales A. y Ferrández R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Edetania*, 41, 163-175.
- Gajardo, M. (2005). *América Latina: políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias y perspectivas*. UNESCO, UNICEF. Políticas Educativas y Equidad. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Gálvez, A. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento psicológico*, 2 (6), 87-101.
- García-Zárate, M. (2013). *La caracterización de la cultura escolar de una escuela Normal a través de su normativa, ceremonias y valores*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO. Recuperado de <http://rei.iteso.mx/handle/11117/1212>
- Gastélum, C. (2011). *Integración académica y compromisos individuales en estudiantes universitarios*. Tesis de Magíster en Innovación Educativa. División de Ciencias Sociales, Universidad de Sonora, México. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/32622/1/gastelumvaldezcarmen.pdf>
- Gil F., Paredes R. y Sánchez I. (2013). El *ranking* de las notas: inclusión con excelencia. *Centro de políticas públicas UC*, 3-19.

- González, L. (2006). Repitencia y deserción en la educación universitaria de Chile. En Lavados I. y Rama C. (ed.), *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*, (pp. 119-148). Chile: centro de desarrollo universitario CINDA.
- Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, IX (2), 7-23.
- Guzmán, E. (2015). Cultura escolar: reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. *Summa Psicológica*, 12 (2), 7-17.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*. 2º semestre. 91-107.
- Kri, F., González, M., Gil, F. y Lamatta, C. (2013). *Ranking de notas como predictor del éxito en la USACH*. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/260078942_RANKING_DE_NOTAS_COMO_PREDICTOR_DEL_XITO_EN_EDUCACION_SUPERIOR_ESTUDIO_DE_CASO_USACH
- Koljatic, M. y Silva, M. (2011). *Acceso a la información y sistemas de medición en educación en Chile: El caso de las pruebas de admisión*. Fundación Pro Acceso. Recuperado de http://www.proacceso.cl/files/Informe%20AIP%20y%20Sistemas%20de%20Medicion%20de%20la%20Educacion%20en%20Chile%20el%20caso%20de%20las%20pruebas%20de%20admission_0.pdf
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Lobato, X y Ortíz, C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la Escuela inclusiva. En Coruña, A. (ed). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*, (pp. 677-684). España: Universidade da Coruña.
- Manzi, J., Bravo D., Del Pino G., Donoso G., Martínez M. Y Pizarro R. (2006). "Estudio acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores". Comité Técnico Asesor del CRUCH.
- Manzi, J., Bravo D., Del Pino G., Donoso G., Martínez M. y Pizarro R. (2008). "Estudio acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores". Comité Técnico Asesor del CRUCH.
- Martínez-Otero, V. (2003). Cultura escolar y mejora de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 14, 57-82.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance [Cultura escolar y desempeño escolar]* (Tesis de doctorado). University of Twente, Enschede, the Neetherlands. Recuperado de <http://www.ub.utwente.nl/webdocs/to/1/t0000012.pdf>
- Mineduc (2015). *Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE)*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2013). *Inclusión del ranking de notas en el proceso de admisión 2013: posibles efectos en la equidad de acceso a la educación superior (Serie Evidencias)*. Santiago: Centro de estudios Mineduc.

- Nye, J. (1976). Independence and interdependence. *Foreign Policy*, 22, 130-161.
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en la educación?. *Última década*, 22 (1), 95-110.
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339 (1), 859-881
- Saldaña M. (2009). Perfil del alumno desertor en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Un estudio de caso. *Tesis para optar al Grado de Magíster en Investigación Social y Desarrollo*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Chile.
Recuperado de
http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/787/Tesis_Perfil_del_alumno_%20desertor_en_la_Universidad.Image.Marked.pdf?sequence=1
- Schoen, L. (2005). *Conceptualizing, Describing, and Contrasting School Cultures: A Comparative Case Study of School Improvement Processes* (Tesis de Doctorado). Louisiana State University, Louisiana. Recuperado de http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-01262005-072743/unrestricted/Schoen_dis.pdf
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. *Clearinghouse on Educational Policy and Management*. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* Anuies, 71, 1-9.
- _____. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior.
- _____. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 43 (1), 89-125.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09243450500113977>
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.