

INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

RAMIRO ANTONIO LÓPEZ/DANIEL GONZÁLEZ LOMELÍ
UNIVERSIDAD DE SONORA

RESUMEN: Dos elementos claves del modelo de integración de Tinto son la integración académica y la integración social de los estudiantes al sistema universitario. De acuerdo a este modelo, cuanto más elevado es el nivel de integración, mayor es la posibilidad de que el estudiante permanezca hasta concluir sus estudios. En este trabajo se retoman estas dos dimensiones con el fin de identificar el nivel de integración académica y social de los estudiantes indígenas de la Universidad de Sonora, así mismo se buscó conocer cuáles son los principales problemas que afectan dicha integración. A través del uso de metodología cuantitativa se logró obtener datos acerca de las prácticas escolares de los estudiantes y su nivel de participación en actividades extracurriculares. Estos datos fueron posteriormente analizados

utilizando variables socio académicas como son el género, tipo de preparatoria de origen, situación laboral y semestre, así como nivel educativo de los padres. Los resultados obtenidos permitieron determinar el grado de integración de los estudiantes a los sistemas académico y social de la universidad y además permitieron identificar las variables que guardan una mayor relación con el nivel de integración logrado.

PALABRAS CLAVES: Integración Social, Integración Académica, Estudiantes Indígenas

Una breve mirada a la problemática educativa indígena

Uno de los principales problemas a los que se enfrentan los pueblos indígenas de México es a la falta de oportunidades educativas. Varias razones pueden ser señaladas como la causa de este problema. Lo alejado de las comunidades indígenas de los centros urbanos, la falta de preparación y el ausentismo de los maestros, falta de maestros que hablen la lengua indígena, ausencia de infraestructura adecuada, la pobreza, así como la falta de materiales didácticos en las lenguas indígenas, son solo algunas de ellas (Gallart y Henríquez 2006; Stavenhagen, 2005). Gracias a los esfuerzos gubernamentales, poco a poco ha ido cambiando el panorama para que los niños y jóvenes puedan tener

acceso a la educación básica (Sandoval, 2005); pero en el caso de la educación superior, las oportunidades de los jóvenes indígenas para acceder a ella son aun escasas y su participación es aún muy limitada.

A pesar de que numerosos tratados y convenios internacionales como el convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2010), y La Declaración de Las Naciones Unidas Sobre Los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), promueven la protección de los derechos de las comunidades indígenas, entre ellos el derecho a recibir educación en todos los niveles, esto sigue siendo aún una aspiración más que una realidad, pues como señala Stavenhagen (2007), el grado de analfabetismo, de bajos niveles educativos y baja asistencia a centros escolares, sobre todo a nivel medio y superior, tiende a ser más elevado entre los pueblos indígenas que en el resto de la población.

De igual forma, de poco ha servido la legislación nacional que promueve el derecho de los indígenas a recibir educación. A pesar de que el Artículo 2 de la Constitución Política de México hace un reconocimiento pleno de la multiculturalidad del pueblo de México y se garantiza el derecho de los indígenas a recibir educación en todos los niveles, en la realidad esto es solo letra muerta. Ni siquiera las garantías ofrecidas por las leyes secundarias como la Ley General de Educación ha permitido que la población indígena vea realizado su derecho a la educación en forma plena, y menos en lo que tiene que ver con la educación superior, pues los egresados de instituciones educativas ubicadas en comunidades rurales difícilmente logran pasar los exámenes de admisión para los estudios superiores y se calcula el número de estudiantes indígenas en educación superior en menos de 1% (Schmelkes, 2003).

Así que son pocos los jóvenes indígenas que logran acceder a la educación superior y son menos los que logran permanecer con éxito hasta lograr titularse. Dos elementos que la literatura reporta que son de suma importancia para lograr permanecer con éxito en los estudios de educación superior son la Integración Académica y la Integración Social al sistema universitario. En este estudio se retoman estos elementos para el caso de estudiantes indígenas de la Universidad de Sonora. El objetivo principal es identificar el nivel de integración de los estudiantes al sistema académico y social de la universidad, así como indagar cuáles son los principales problemas o situaciones que afectan esta integración.

Integración académica y social: elementos claves para la permanencia y el éxito escolar

Si bien es cierto, que este trabajo se enfoca en los estudiantes indígenas que persisten y se mantienen de manera exitosa en la institución universitaria, consideramos apropiado abordar la problemática de la deserción, especialmente usando el modelo de V. Tinto (1987), ya que como señala González-Lizárraga (2011), este modelo no sólo explica el proceso de abandono estudiantil, sino que también intenta explicar los procesos de permanencia.

En su modelo de integración Tinto plantea el proceso de abandono como un proceso longitudinal de interacciones entre el individuo y los sistemas académico y social de la institución. Las experiencias con estos sistemas pueden modificar constantemente las metas del individuo y su compromiso con la institución de tal manera que estas experiencias pueden conducir a que el estudiante persista o abandone. Una vez que el estudiante ingresa a la universidad debe integrarse al sistema académico y social de la institución, el primero incluye el rendimiento académico y el desarrollo intelectual, así como las relaciones con los maestros y compañeros en el plano académico; el sistema social incluye las interacciones que se dan entre el estudiante y los docentes y entre los compañeros en un contexto no académico, así como las actividades extracurriculares.

La experiencia del estudiante durante este proceso de integración puede modificar su nivel de compromiso inicial y en consecuencia, su decisión de persistir o desertar de la universidad. Tanto la integración social como la académica, así como el nivel de compromiso con las metas y con la institución son factores que influyen positivamente la decisión del estudiante. En palabras de Tinto (1975):

“Dados los niveles previos de las metas y el compromiso institucional, es la integración normativa y estructural de la persona a los sistemas académico y social la que conduce a nuevos niveles de compromiso. O lo que es lo mismo, mientras más grande sea el nivel de integración a los sistemas de la universidad, más grande será su nivel de compromiso con una institución específica y con la meta de completar su carrera” (p. 96).

Estas interacciones entre el estudiante y los otros miembros del sistema generan experiencias las cuales pueden ser positivas o negativas. Si son positivas, son integradoras y contribuirán a fortalecer las metas y el compromiso del estudiante y, en

consecuencia, la posibilidad de que permanezca en la institución es mayor. Así que la posibilidad de permanecer en la universidad está ampliamente determinada por el nivel de integración del estudiante a los sistemas académico y social.

Numerosos trabajos dan cuenta de la validez del modelo de Tinto. Por ejemplo Terenzini y Pascarella (1980), encontraron que las características con que el individuo ingresa al colegio influyen en la manera en la que este se relaciona con otros miembros de la institución y por lo tanto tienen un efecto en su integración al sistema. De igual manera encontraron que las interacciones informales fuera del salón de clases con los docentes guardan una relación positiva con la persistencia de los estudiantes en su primer año. También descubrieron que la calidad de estas interacciones puede contribuir a la retención de los estudiantes, y que estas interacciones afectan más de manera positiva a las mujeres que a los hombres. Otros trabajos corroboran en mayor o en menor medida la validez de este modelo (Cabrera, Castañeda, Nora y Henhstler, 1992; Mannan, 2001; Terenzini y Pascarella, 1977).

Si bien es cierto que la gran mayoría de los estudios que se han realizado en los cuales se hace uso del modelo de Tinto han sido para analizar la persistencia o abandono de estudiantes tradicionales, este modelo también resulta útil al aplicarlo al estudio de estudiantes pertenecientes a minorías. El mismo Tinto (1987) señala:

“Los estudiantes que pertenecen a minorías deben afrontar mayores problemas, tanto para satisfacer las exigencias académicas vinculadas con la tarea universitaria como para encontrar un microambiente adecuado en la vida social e intelectual de la institución, que los típicos estudiantes de la mayoría blanca” (p. 77).

Tinto reconoce la problemática específica de estudiantes minoritarios y este aspecto ha sido retomado por otros académicos, tal es el caso de estudios que se han hecho sobre estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios como negros, hispanos, asiáticos e indígenas americanos (Seidman, 2005). Un estudio relevante que establece conexiones entre los antecedentes étnicos de los estudiantes y el nivel de integración es el realizado por Cabrera y Nora (1996). Los resultados de su investigación mostraron cierta conexión entre la discriminación y el prejuicio percibido por los estudiantes en su contra y el nivel de integración y la decisión de abandonar los estudios. Otro estudio importante en relación con la integración y los antecedentes étnicos fue realizado por Eimers y Pike (1997, como se citó en Severiens y Wolf, 2008). Este estudio encontró que la falta de

integración académica tiene consecuencias negativas más frecuentemente para estudiantes de minorías étnicas que para estudiantes que no pertenecen a ninguna minoría.

En el contexto Mexicano hay múltiples trabajos que dan cuenta de la difícil problemática que enfrentan los estudiantes indígenas que estudian en el nivel superior para poder integrarse y lograr éxito en sus estudios (Chávez, 2008; Gallard y Henríquez 2006). Estos estudios nos muestran la importancia de realizar más investigación que permita ampliar el conocimiento acerca de los estudiantes indígenas y tratar de encontrar soluciones a la problemática que enfrentan.

Método

Participantes

La muestra fue seleccionada a través de un muestreo intencional no probabilístico, haciendo uso de la base de datos de la universidad en la cual están registrados los alumnos que al momento de su ingreso se identificaron a sí mismos como indígenas. Se seleccionó un total de 100 estudiantes indígenas de la Unidad Regional Sur, ubicada en Navojoa Sonora. La distribución de participantes por división fue de 44 de la división de Ciencias sociales, 38 de La división de ciencias biológicas y de la salud, 14 de la división de ciencias económicas y administrativas y cuatro de la división de ingeniería. De los cien sujetos que participaron en el estudio 97 son solteros, 66 son mujeres, 18 hablan una lengua indígena, 80% no realiza ningún trabajo remunerado, 82 viven en casa de sus padres, 62 tiene al menos un hermano que cursa o curso estudios de educación superior, 14 reportaron que su padre cuenta con estudios de educación superior y en el caso de 10 la madre cuenta con estudios del nivel universitario.

Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó el instrumento desarrollado por González-Lizárraga (2011). Este instrumento consta de 46 reactivos que evalúan las dimensiones de Integración Social, Integración Académica y Problemas Comunes a la Integración académica y social. La primera dimensión considera variables relacionadas con los hábitos de estudio de los estudiantes como son hacer tareas, realizar lecturas adicionales a la clase, resúmenes, preguntar en clase, entre otras. La dimensión de Integración Social

considera variables como son el interés por hacer amigos, relaciones con profesores y compañeros, sentirse importante en su carrera, y otras similares. En la dimensión Problemas de Integración se involucran los problemas como la falta de hábitos de estudio, problemas de salud, problemas familiares y mala elección de la carrera. Las opciones de respuesta van de 1 a 4 en una escala de respuesta tipo Likert, donde a mayor valor de la respuesta elegida mayor es el nivel de integración.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 16. Se utilizó el estadístico T de Student para muestras independientes para el caso de las variables género y situación laboral. Para comparar las diferencias de integración en lo relacionado con las variables semestre, educación del padre y educación de la madre se realizó un análisis de varianza (ANOVA). Se utilizó el estadístico alfa de Cronbach para analizar la consistencia interna del instrumento, obteniendo un Alpha de cronbach de .709.

Resultados

Los resultados evidenciaron que en términos generales los estudiantes tienen una buena integración a la universidad. Se apreció que reportaron realizar frecuentemente actividades de integración académica con una media de 3.13 ($ds=.52$) y también se percibe un nivel de integración social alto donde la media es 3.21 ($ds=.56$). En lo relativo a los problemas que afectan la integración reportaron que la incidencia de estos es baja siendo la media 2.04 ($ds=.68$).

Se comparó la integración de estudiantes del sexo masculino y femenino utilizando una prueba t de Student para muestras independientes; se apreció que únicamente existieron diferencias significativas en el factor Actividades de Integración Académica, donde la media para el caso de los hombres es de 2.96 ($ds=.62$) y para el caso de las mujeres la media es de 3.26 ($ds=.39$). Se observa una diferencia significativa $p=.004$. Observándose que las mujeres realizaron mayores actividades que contribuyen a la integración académica que los hombres.

Con respecto a las diferencias en el nivel de integración entre los sujetos que desempeñan alguna actividad laboral y aquellos que no, se observa que los que no trabajan realizan mayores actividades académicas (media=3.18, $ds=.47$), que los que sí

desempeñan alguna actividad laboral (media=2.93, ds=.68), aunque la diferencia está en el margen del nivel de significatividad ($p=.059$).

A través de un análisis de varianza de una vía (Anova), se observó que existen diferencias significativas en función del semestre solo para el factor Problemas de Integración. Un análisis Post hoc a través del método Scheffé permitió identificar que tales diferencias son significativas para el séptimo semestre ($p=.002$), presentando una media (2.42, ds=.68), mayor que los otros semestres en cuanto los problemas de integración reportados.

Así mismo, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar el nivel de integración en relación con la variable educación del padre. Posteriormente utilizando el método post hoc scheffe se comprobó que en el caso de esta muestra no existe diferencia significativa en el nivel de integración de los estudiantes con relación al nivel de estudios del padre. El mismo procedimiento se llevó a cabo con la variable nivel educativo de la madre, obteniendo resultados similares, no se encontró diferencias significativas entre el nivel de integración académica y social entre los estudiantes independientemente del nivel educativo de la madre.

Conclusiones

Este estudio permitió confirmar que algunas las características socio académicas de los estudiantes son de gran importancia para lograr una buena integración a los sistemas universitarios. Por ejemplo, en lo relacionado con la variable género, se confirmó que nivel de integración logrado por las mujeres es mayor que el de los hombres, lo cual coincide con lo reportado por González-Lizárraga (2011). Lo mismo es cierto para las personas que además de estudiar trabajan, estos dedican menor tiempo a cuestiones académicas dependiendo del número de horas que trabajan (Porto y Di Grecia, 2004). Sin embargo, en lo relacionado con el semestre los resultados de este estudio difieren de lo que otros han indicado, pues en este caso se observó que al menos para esta muestra de estudiantes indígenas es en el séptimo semestre donde se reportan mayores problemas que afectan la integración y no durante los primeros semestres como indican la mayoría de los estudios. Lo mismo es cierto en el caso del nivel de estudio de los padres, no se encontró diferencia en el nivel de integración entre los estudiantes independientemente del nivel educativo de los padres, lo cual resulta contradictorio a los resultados de otras investigaciones. Sin duda los resultados obtenidos exigen un

mayor análisis o investigación futura a fin de encontrar una explicación científica satisfactoria.

Bibliografía

- Borglum, K. y Kubala, T. (2000). Academic and social integration of community college students: A case of study. *Community College Journal of Research and Practice*. Taylor and Francis.
- Cabrera, A. y Nora, A. (1996). The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. *The Journal of Higher Education*, 67 (2). Recuperado de <http://www.jstor.org/pss/2943977>
- Cabrera, A., Castañeda, M., Nora, A. y Henhstler, D., (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1982157>
- Chávez, M. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior* 37 (148), 31-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n148/v37n148a3.pdf>
- Gallart, M. y Henriquez, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*, 32, 27-37. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37303206>
- González, M. (2011). Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral. Universidad de Montreal. Recuperado de https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/5991/4/Gonzalez_Ma_Guadalupe_GMG_2011_these.pdf
- Mannan, M. (2001). An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the University of Papua New Guinea. *Higher education* 41. Kluwer academic publishers. DOI 10.1007/s10734-005-2496-y
- OIT (2010). Monitoreo de los derechos de los pueblos indígenas y tribales a través de los Convenios de la OIT: Una recopilación de los comentarios de los órganos de control de la OIT 2009-2010. Organización Internacional del Trabajo. Ginebra: OIT.
- ONU (2007). Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=205016387012>
- Porto A. y Di Grecia L. (2004) *Revista de Economía y Estadística* Vol. XLII, Instituto de Economía y Finanzas - Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Recuperado de <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/ree/article/viewFile/3800/3640>
- Sandoval, A. (2007). La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México. Un estudio con base en los datos del EXANI-I. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5, (1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2212296>
- Stavnhagen, R, (2005). México: Minorías étnicas y política cultural. Centro de estudios Miguel Enrique. Recuperado de http://www.archivochile.com/Pueblos_originarios/otros_doc/POotrosdoc0006.pdf
- Stavnhagen, R. (2007). Los pueblos indígenas y sus derechos. México: UNESCO. Recuperado de <http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2008/Indigenas/libro%20pdf/Libro%20Stavnhagen%20UNESCO.pdf>
- Schmelkes, S. (2003). Educación Superior intercultural el caso de México. Conferencia impartida en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, “Vincular los Caminos a la Educación Superior”, organizado por la Ford Foundation, la

Unidad de APoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, los días 17 a 19 de noviembre de 2003.

- Seidman, A. (2005). Minority student retention: resources for practitioners. *Journal of college student retention: research, theory and practice* (125) 7-24. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=996511b1-747a-40a6-bb72-7ae7b81c0dd4%40sessionmgr10&vid=5&hid=8>
- Severiens, S. y Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education* 33 (3) June, 253–266.
- Terenzini, P. y Pascarella, E. (1977). Voluntary freshman attrition and patterns of social and academic integration in a university: A test of a conceptual model. Syracuse University
- Terenzini, P. y Pascarella, E. (1980). Towards the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. *Research in higher education*, 3 (12), 271-282.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of educational research*, 45 (89). DOI: 10.3102/00346543045001089
Recuperado de <http://rer.sagepub.com>
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM.