

Progresión Académica de Estudiantes de Pueblos Originarios en una Universidad del Sur de Chile: Un Análisis Comparativo

Academic Progression of Indigenous Students at a University in Southern Chile: A Comparative Analysis

César André Millán Guarda *, Jorge Eduardo Soto Cárcamo, Eduard Willian Burgos Berna y Juan Carlos Millaquipay Albarrán

Universidad de Los Lagos, Chile

RESUMEN:

Este estudio analiza las brechas socioeducativas y académicas entre estudiantes pertenecientes a pueblos originarios (PP.OO.) y no pertenecientes, en una universidad pública del sur de Chile, en un contexto de masificación y políticas de inclusión educativas. Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo, longitudinal y comparativo con datos de las cohortes 2017 y 2018. Se analizaron variables socioeducativas, tasas de permanencia, progresión académica, aprobación de asignaturas, promedios de notas y titulación oportuna, diferenciando según pertenencia a PP.OO., género y área de residencia. Se evidenciaron diferencias significativas en puntajes de ingreso y rendimiento académico en asignaturas y promedios de notas, favoreciendo a estudiantes no pertenecientes a PP.OO. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en tasas de permanencia y titulación oportuna entre los grupos. Aunque las y los estudiantes de PP.OO. presentan brechas en rendimiento, muestran resiliencia y capacidad de permanencia similar a sus pares. Estos hallazgos sugieren la necesidad de profundizar en factores motivacionales y de apoyo institucional para favorecer la equidad en la educación superior.

DESCRIPTORES:

Equidad educativa, Pueblos originarios, Permanencia estudiantil, Rendimiento académico, Apoyos institucionales.

ABSTRACT:

This study examines socioeducational and academic gaps between Indigenous students and non-Indigenous peers at a public university in southern Chile, within a context of massification and educational inclusion policies. A quantitative, descriptive, longitudinal, and comparative study was conducted with data from the 2017 and 2018 cohorts. Socioeducational variables, retention rates, academic progression, course passing rates, grade averages, and timely graduation were analyzed, differentiating students by Indigenous status, gender, and area of residence. Significant differences were found in entrance scores and academic performance, favoring non-Indigenous students. However, no significant differences were observed in retention and timely graduation rates between groups. Although Indigenous students experience academic performance gaps, they exhibit resilience and retention comparable to their peers. These findings highlight the need to explore motivational factors and institutional support to enhance equity in higher education.

KEYWORDS:

Educational equity, Indigenous peoples, Student retention, Academic performance, Institutional support.

CÓMO CITAR:

Millán Guarda, C. A., Soto Cárcamo, J. R., Burgos Berna, E. W. y Millaquipay Albarrán, J. C. (2026). Progresión académica de estudiantes de pueblos originarios en una universidad del sur de Chile: un análisis comparativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 20(1), 81-100.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100081>

1. Introducción

El sistema educativo chileno, de marcado carácter monocultural (Abarca y Zapata, 2007; Iglesias, 2017), ha hecho su parte en el proceso de colonización. Los despojos, la violencia y la discriminación (Bengoa, 1996; Pinto, 2003), han llegado a gatillar trauma intergeneracional que está detrás, por ejemplo, de mayores tasas de deserción universitaria entre estos estudiantes (Frietas et al., 2013; Gaywish y Mordoch, 2018). En muchos contextos universitarios, el estudiantado de pueblos originarios (en adelante: PP.OO.) debe enfrentar dificultades tales como menor desempeño académico y discriminación racial que se expresa en mayores problemas de salud mental, desmotivación, pobreza, entre otros (Chávez, 2008; Delgado, 2016; Gellman, 2021; González et al., 2023; Mato, 2026; Ojeda y González, 2012; Ortiz et al., 2022).

Desde la década de 1980, la educación superior chilena se ha expandido por la vía de la diversificación y privatización de la oferta, fenómeno que ha sido común en varios países latinoamericanos (Blanco y Meneses, 2011; Espinoza, 2015). Adicionalmente, el estado chileno ha ido optando cada vez más por subsidiar la demanda a través de créditos y becas, incluyendo el Programa de Becas Indígenas, implementado desde 1991 (Abarca y Zapata, 2007). Hoy el mecanismo más importante es la política de gratuidad de la educación superior, que desde 2016 financia a estudiantes provenientes del 60% de hogares con menores ingresos. Sin embargo, se ha señalado que esta apertura ha reproducido las brechas existentes en los demás niveles del sistema educativo que desfavorecen al estudiantado tanto por su situación socioeconómica como por condiciones tales como: ruralidad, género, discapacidad, y pertenencia a PP.OO. (Blanco y Meneses, 2011; Espinoza y González, 2011). Es decir, a la par de avances en inclusión (mayor cobertura), persisten condiciones de inequidad que restan oportunidades a las poblaciones históricamente postergadas (Aponte-Hernández, 2008; Bello, 2009). Es más, en un país “marcado” por la estratificación y desigualdad social, la educación superior, en su configuración actual, ha contribuido a segregar más a la población por su situación socioeconómica de origen (Espinoza, 2015). Un ejemplo cercano de este fenómeno se halla en un estudio focalizado en la misma zona del país que nuestra pesquisa. Pareja et al. (2021) observaron que, si bien el mecanismo de gratuidad amplía el acceso a los sectores más pobres, esta apertura es diferenciada, pues, por factores adyacentes, las y los estudiantes de menores ingresos optan por universidades regionales, mientras que los más aventajados apuntan a universidades más centrales o metropolitanas, que gozan de mayor prestigio y financiación, como lo indican también Valenzuela et al. (2023).

Estas evidencias, aunque centradas en la inequidad de clase, son relevantes también para pensar en la situación de los PP.OO., ya que este sector de la población se ve más afectado por la pobreza y otros indicadores de vulnerabilidad. Esto se comprueba en datos de la encuesta CASEN, donde la población de PP.OO. adolece de mayor incidencia de pobreza y menor promedio de años de escolaridad, tendencias que han sido consistentes en los distintos años de medición hasta la actualidad (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2022). Esta brecha tiene un grado tal que la Agencia de Calidad de la Educación (2021) ha calificado a la etnicidad como un factor concurrente con resultados educativos más bajos, que actúa por sí misma y más allá de la brecha socioeconómica tan usualmente documentada. E incluso un informe reciente revela sobrerrepresentación relativa de estudiantes de PP.OO. en el subsistema técnico profesional, mayor pobreza por ingresos y brechas en titulación (Subsecretaría de Educación Superior, 2026).

El objetivo de esta indagación es, por tanto, identificar brechas académicas que afectan al estudiantado de pregrado perteneciente a PP.OO. en su tránsito por la universidad, particularmente enfocado en el caso de la Universidad de Los Lagos (en adelante: ULagos), una institución de educación superior pública y regional, ubicada en un contexto de importante presencia sociodemográfica mapuche. Analizamos longitudinalmente las cohortes que ingresaron entre 2017 y 2018, al ser las más recientes de quienes ya es factible observar su trayectoria universitaria de principio a término. Primeramente, caracterizamos el perfil socioeducativo de ingreso de las cohortes mencionadas según su pertenencia a PP.OO., y, a continuación, comparamos sus puntajes de ingreso, tasas de permanencia y progresión académica (aprobación de asignaturas, promedios de notas, titulación oportuna). Esta mirada cuantitativa y comparativa nos permite observar tendencias generales y avanzar hacia la ponderación de qué diferencias se pueden imputar a condiciones que se hallan vinculadas a la pertenencia étnica.

Si bien existe amplia evidencia de la inequidad en la educación postsecundaria, especialmente en cuanto al acceso, en contextos regionales y nacionales, se ha acusado una falta de información sobre cómo ésta se expresa en las trayectorias formativas más allá del consabido indicador de deserción (Cepeda et al., 2019). Este vacío es más patente para el caso del estudiantado de PP.OO., donde conocer sus tasas de egreso y titulación, así como su desempeño académico, permitiría abordar el fenómeno con propiedad (Ávila et al., 2018; Espinoza, 2015; Núñez, 2017; Suárez, 2017). Por ello, este artículo analiza un caso que puede iluminar esta realidad desde lo cuantitativo, complementando así estudios de corte más cualitativo y fenomenológicos como algunos de los citados en la siguiente sección. Así, buscamos aportar evidencia sobre los modos en que la segregación educativa continúa afectando a los PP.OO., en este caso en la educación superior.

2. Antecedentes

2.1. Progresión académica universitaria y factores asociados a PP.OO.

De acuerdo con Espinoza y González (2011), avanzar en equidad en la educación superior implica considerar no solo el acceso, sino también la permanencia, el logro, el desempeño y los resultados. Así, tanto la investigación como las políticas sectoriales se han abocado a identificar factores asociados a la deserción (decisión de abandonar los estudios) y en favorecer la retención (continuación de los estudios) y permanencia estudiantil (capacidad de persistir en los estudios), entendidas además como indicadores de calidad institucional (Tinto, 2017).

Desde la década de 1970, la investigación se ha centrado principalmente en la deserción, ya sea para explicar sus causas o con fines predictivos (Castillo et al., 2019). En esta línea, diversos autores han identificado modelos teóricos de alcance medio, entre los que destaca el propuesto por Vincent Tinto y sus sucesivas modificaciones. Este modelo, basado en la sociología de la integración, plantea que variables previas (familiares, habilidades y antecedentes académicos) influyen en las metas y compromisos iniciales del estudiante, lo que repercute en su integración académica y social a la institución (Tinto, 1993). Dicha integración, mediada por actividades formales e informales, y condicionada por factores externos, disminuye la probabilidad de deserción. Sin embargo, este enfoque ha recibido críticas respecto de su aplicabilidad a estudiantes no tradicionales (como minorías, estudiantes extraedad o jefes de hogar), en la medida en que supone un esquema de adaptación normativa única

del sujeto a la institución, con base en un modelo de asimilación que implica el distanciamiento de las adscripciones previas (Pava et al., 2013; Rendón et al., 2000).

En Chile, se han desarrollado diversos modelos explicativos que consideran tanto variables individuales como institucionales (años de acreditación, complejidad, selectividad, entre otras). Sin embargo, los resultados no son generalizables ni comparables debido a la heterogeneidad tanto de metodologías empleadas, como de las instituciones y, dentro de ellas, entre facultades y carreras (Schmidt et al., 2023).

En el caso de estudiantes provenientes de grupos sociales minoritarios (o minorizados) como los PP.OO., se han identificado tres dimensiones que afectan su acceso y trayectorias universitarias: la capacidad financiera, la preparación académica y las redes de apoyo (Carter, 2006). Estas variables se relacionan con indicadores de compromiso e integración (Tinto, 2017), así como con factores personales y contextuales vinculados a estudiantes de primera generación (Flanagan et al., 2023).

En relación a la capacidad financiera, se incluyen factores como la distancia geográfica hacia ciudades que cuentan con instituciones universitarias, y las consiguientes dificultades para costear transporte, hospedaje, alimentación y materiales de estudio (Carnoy et al., 2002). Este tipo de obstáculos son parte consustancial de la pobreza, constituyéndose así en un factor “interseccional”, donde la desigualdad de clase y de etnicidad se cruzan, limitando para estos grupos su capacidad de escoger determinadas carreras e instituciones (Gellman, 2021). Por contraparte, el deseo de mejorar las condiciones económicas y de vida propias, familiares y comunitarias constituyen un facilitador para la permanencia y titulación (Suárez, 2017).

La preparación académica constituye tanto una barrera para el acceso como una tara durante la trayectoria formativa que puede desembocar en la deserción. Específicamente tiene que ver con una menor calidad de la educación recibida en la enseñanza primaria y secundaria, que conlleva menor rendimiento en pruebas de admisión (Carnoy et al., 2002). También remite a dificultades para adaptarse a tareas académicas que requieren un capital cultural distinto, como el lenguaje académico y modalidades de enseñanza propias de las universidades, habilidades que se desarrollan en el interjuego entre la herencia familiar y el proceso escolar bajo condiciones de desigualdad social (Meneses, 2011; Navarrete y Candia, 2015).

En cuanto a las redes de apoyo, se comprende desde una perspectiva amplia y compleja que incluye factores psicológicos individuales, el ajuste sociocultural entre el estudiante y la institución, y el clima y composición social de la institución (Smedley et al., 1993; Johnston, 2023). Este arco de factores influye de manera conjunta en la adaptación del estudiante. Se habla de “barreras culturales”, “choque migratorio” o “traumas de adaptación”, que incluyen diferencias entre campo y ciudad, lingüísticas, e incluso situaciones de discriminación y de invisibilización de sus matrices o sistemas de conocimiento (Carnoy et al., 2002; Freitas et al., 2013; García et al., 2024). Por contraparte, la identificación étnica positiva actúa como facilitador de la permanencia (Freitas et al., 2013; Rodríguez y Ossola, 2022; Suárez, 2017), asociándose al concepto de “resiliencia” como rasgo actitudinal de proactividad y consciencia por parte del estudiante acerca de las dificultades y las oportunidades que ofrece el sistema universitario (Navarrete y Candia, 2015).

Esto revela una tensión entre la cultura de origen del/la estudiante de PP.OO. y la cultura universitaria de tradición “occidental”. Su dinámica de resolución, expresadas en ámbitos como la literacidad (Silas-Casillas y Lombardi, 2021), la evaluación, el reconocimiento cultural, la interacción entre docentes y estudiantes, y entre los propios

estudiantes, entre otros, es clave para entender la permanencia o deserción. Por último, mencionamos como elemento igualmente relevante las expectativas familiares y del entorno de origen, que impactan en la motivación y el consiguiente desempeño académico (Gellman, 2021).

Kristoff y Cottrell (2021) complementan esta dimensión enumerando cuatro tipos de apoyo social que fortalecen las oportunidades de estudiantes de PP.OO. en la educación superior:

- Apoyo emocional: empatía, confianza y preocupación en el trato con estudiantes.
- Apoyo instrumental: disponibilización de recursos tangibles específicos para el logro académico.
- Apoyo informacional: orientación y generación de espacios de expresión para el estudiantado.
- Apoyo de valoración, reconocimiento y retroalimentación adecuada y culturalmente pertinente.

Por su parte, Suárez (2017) agrupa varias de las causas de deserción aquí mencionadas en cuatro ámbitos: las que se relacionan con la situación de los PP.OO., las atinentes a las instituciones de educación superior, las que apelan al currículum, y las relacionadas con las políticas públicas en educación superior. Esta propuesta tiene el valor de poder vincular estos factores a unos determinados niveles de acción. Así, las dimensiones de capacidad financiera y preparación académica, que exceden el campo de acción estrictamente universitario, pueden ser abordadas desde políticas públicas. En tanto que las acciones de fortalecimiento de las redes de apoyo, relacionadas con la adaptación del estudiante al medio universitario, pueden ser emprendidas desde la propia institución, y van desde actualizar el currículum en pos de la pertinencia cultural, hasta la generación de experiencias de educación intercultural desde y para PP.OO. (Muñoz, 2006).

2.2. Contexto institucional y territorial

La ULagos es una universidad estatal, de vocación pública y regional. Está asentada principalmente en la Región de Los Lagos, espacio que se solapa en términos generales con la fracción del territorio ancestral mapuche denominada Fütawillimapu (“Grandes Tierras del Sur”). Desde fines del siglo XVIII, este territorio ha estado marcado por procesos de evangelización misional, colonización y campesinización que han trastocado el orden sociopolítico mapuche williche y han alejado a las comunidades de sus tradiciones culturales (Cárcamo, 2016).

Otro aspecto relevante es la composición de su estudiantado. Diversas mediciones en los últimos años permiten cifrar la proporción de estudiantes de PP.OO. en torno a un 40 %. Se trata de una composición muy distinta a la tendencia nacional, donde el estudiantado de PP.OO. de pregrado conforma el 11,4 % (SES, 2024).

En su dimensión socioeconómica, el 83,9 % del estudiantado de esta universidad pertenece a los tres quintiles de menores ingresos; el 52,2 % son egresados de la educación secundaria pública, en tanto que el 73,8 % proviene de la misma región, producto de la baja movilidad interregional de las y los estudiantes de menores recursos (Pareja et al., 2021).

Cabe, por último, mencionar que la ULagos se encuentra en proceso de reconocer su vínculo con los PP.OO. Así, desde el año 2024 cuenta con una política universitaria que orienta su actuar institucional en esta materia (ULagos, 2024). Además, el mismo año, estudiantes mapuche comenzaron a organizarse bajo la agrupación estudiantil “Chillkatujo ULagos Mo”, realizando diversas actividades de visibilización del sujeto mapuche y su cultura dentro del espacio universitario.

3. Método

El estudio es de carácter cuantitativo, con un enfoque descriptivo-comparativo, buscando identificar diferencias entre grupos de estudiantes pertenecientes y no pertenecientes a PP.OO. Además, es un estudio longitudinal, ya que analiza variables de permanencia y progresión académica en distintos momentos de las trayectorias universitarias.

La población objetivo corresponde a estudiantes de pregrado de la ULagos que ingresaron en las cohortes 2017 y 2018. La información proviene de bases de datos institucionales y sistemas nacionales (SIES y DEMRE). Las bases institucionales suministran antecedentes socioeducativos y registros académicos (notas, aprobación y titulación), mientras que el SIES aporta datos de matrícula para estimar retención, y el DEMRE entrega puntajes de admisión universitaria. Todas las bases incluyen una variable de autoidentificación indígena, lo que permite comparar estudiantes pertenecientes y no pertenecientes a PP.OO.

Se trabajó bajo una estrategia censal con todas las observaciones válidas disponibles, garantizando representatividad por cohortes.

Variables de estudio

El análisis se desarrolló en dos fases:

1. Caracterización socioeducativa, considerando las siguientes variables:
 - Género, área de residencia (urbana/rural).
 - Área de conocimiento y tipo de programa (técnico/profesional).
 - Rama educacional y dependencia del establecimiento de origen.
 - Situación laboral, parental y participación en programa de integración escolar (PIE).
2. Progresión académica, incluyendo:
 - Puntaje PSU (solo en carreras profesionales y admisión regular).
 - Permanencia al primer y tercer año.
 - Aprobación y promedio de notas al primer y tercer año.
 - Titulación oportuna.

Técnicas de análisis

El análisis descriptivo se realizó mediante tablas de frecuencias y porcentajes.

Para el análisis comparativo se examinó diferencias entre grupos según pertenencia a PP.OO., y adicionalmente se consideraron cruces con género y área de residencia.

Se trabajó con un nivel de significancia $\alpha = ,05$, comparándolo con el valor p para la toma de decisiones. Cuando $p \leq \alpha$, se rechazó la hipótesis nula, determinándose la existencia de diferencias significativas. Por el contrario, cuando $p > \alpha$, se determinó que no hay diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto a las pruebas empleadas, para las variables continuas (puntajes y promedios) se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, por no cumplirse los supuestos de normalidad y homocedasticidad. En tanto que para las variables categóricas (retención, aprobación y titulación), se aplicaron pruebas de chi-cuadrado de independencia (χ^2).

4. Resultados

Se presentan las dos fases del estudio: a) caracterización socioeducativa del estudiantado de PP.OO., incluyendo su comparación con sus pares no pertenecientes a PP.OO., y b) análisis comparativo de la progresión académica entre ambos grupos.

4.1. Caracterización socioeducativa de estudiantes de PP.OO.

4.1.1. Caracterización del grupo estudiantil perteneciente a PP.OO.

El primer dato observado es que 35,3 % de las y los estudiantes encuestados declaran pertenecer a PP.OO., casi en su totalidad (98 %) al pueblo mapuche. De éstos, una ínfima minoría (3 %), correspondiente a 46 estudiantes, declara tener algún nivel de competencia en su lengua originaria, desde una comprensión básica o menos que básica (76 %) hasta un nivel intermedio o avanzado (24 %). Un 22 % (370 estudiantes) manifiesta ser partícipe de prácticas culturales del pueblo originario al que pertenecen.

4.1.2. Perfil comparativo

En esta fase se analizaron variables socioeducativas relativas a: composición demográfica, carrera escogida, establecimiento de origen y condicionantes del rendimiento académico. Para cada una se evaluó la significancia estadística de las diferencias entre estudiantes de PP.OO. y no pertenecientes a PP.OO. El Cuadro 1 presenta una síntesis de estos resultados.

En términos de una caracterización demográfica general, se observan diferencias significativas entre los grupos de estudiantes de PP.OO. y no pertenecientes a PP.OO., tanto en la distribución por género como por área de residencia. Por una parte, si bien en ambos grupos hay mayor proporción de mujeres, esta tendencia es más acentuada entre el estudiantado de PP.OO. (60,7 %) que entre los no pertenecientes a PP.OO. (54,7 %). De manera similar, existe una asociación estadísticamente significativa entre pertenecer a un pueblo originario y vivir en un área rural o urbana. En este caso, las y los estudiantes de PP.OO. residen con mayor frecuencia en zonas rurales (24,9 %) que quienes no pertenecen a PP.OO. (19,6 %).

El área y tipo de formación no presentan diferencias significativas según pertenencia a PP.OO. Para ambos grupos de estudiantes, más de la mitad ingresaron a carreras de educación y de tecnología, seguido de las áreas de administración y comercio, salud y ciencias sociales (sumando en torno al 40 %). Estas cifras están meramente vinculadas a la oferta académica. En cuanto al tipo de carrera escogida, tampoco hay evidencia estadísticamente significativa de que la elección del tipo de carrera esté asociada a la pertenencia a PP.OO. Es decir, la distribución entre carreras de pregrado y técnicas es similar en ambos grupos.

Cuadro 1***Variables socioeducativas de estudiantes de cohortes 2017-2018, según pertenencia a PP.OO.***

Variable	Categorías	Población general	Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	<i>p</i>
Género	Mujer	56,8% - 2.681	60,7% - 1.012	54,7% (1.669)	< 0,001*
	Hombre	43,2% - 2.040	39,3% - 656	45,3% - 1.384	
Área de residencia	Rural	21,5% - 1.013	24,9% - 415	19,6% - 598	< 0,001*
	Urbana	78,5% - 3.709	75,1% - 1.254	80,4% - 2.455	
Área del conocimiento	Educación	28,7% - 1.353	29,8% - 497	28,0% - 856	0,183
	Tecnología	28,4% - 1.341	27,3% - 455	29,0% - 886	
	Administración y Comercio	17,8% - 841	18,9% - 315	17,2% - 526	
	Salud	13,1% - 617	13,1% - 219	13,0% - 398	
	Ciencias Sociales	10,4% - 489	9,0% - 151	11,1% - 338	
	Arte y Arquitectura	1,4% - 66	1,6% - 26	1,3% - 40	
	Ciencias Básicas	0,3% - 15	0,4% - 6	0,3% - 9	
Tipo de carrera	Pregrado	45,5% - 2.147	46,6% - 777	44,9% - 1.370	0,142
	PSL o Técnicas	54,5% - 2.574	53,4% - 891	55,1% - 1.683	
Rama educacional de origen	Humanista Científico	62,4% - 2.161	58,6% - 714	64,5% - 1.447	< 0,001 *
	Técnico Profesional	37,6% - 1.302	41,4% - 504	35,5% - 798	
Dependencia establecimiento de origen	Municipal	57,0% - 1.455	58,6% - 518	56,1% - 937	0,013*
	Particular Subvencionado	41,7% - 1.065	41,0% - 362	42,1% - 703	
	Particular Pagado	1,3% - 34	0,5% - 4	1,8% - 30	
Situación de empleo	No trabaja o trabaja ocasionalmente	73,2% - 3.455	75,9% - 1.267	71,7% - 2.188	0,009*
	Trabaja regularmente	26,8% - 1.267	24,1% - 402	28,3% - 865	
Situación parental	No tengo ni tendré hijos	77,5% - 3.659	79,3% - 1.324	76,5% - 2.335	0,028*
	Tengo hijo(s) o tendré pronto	22,5% - 1.063	20,7% - 345	23,5% - 718	
Ex estudiante PIE	No	92,3% - 4.270	91,1% - 1.491	92,9% - 2.779	0,027*
	Sí	7,7% - 357	8,9% - 146	7,1% - 211	

Nota. Sólo se muestra el valor *p* de las pruebas χ^2 realizadas; los valores de χ^2 y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar el cuadro. El asterisco (*) en el valor *p* indica una diferencia estadísticamente significativa. Elaboración propia.

En cambio, sí se observan diferencias en las características del establecimiento de origen. El estudiantado de PP.OO. proviene de establecimientos técnicos en una proporción significativamente mayor (41,4 %) que sus pares no pertenecientes a PP.OO. en la rama Técnico Profesional, comparado con quienes no pertenecen (35,5 %). De manera similar, la proporción de estudiantes que asistieron a establecimientos municipales es ligera pero significativamente mayor entre quienes pertenecen a PP.OO. (58,6 % versus 56,1 %). Esta diferencia es más acentuada en la asistencia a establecimientos particulares pagados: 0,5 % del estudiantado de PP.OO. versus 1,8 % de sus pares no pertenecientes a PP.OO.

Relacionado con lo anterior, entre las y los estudiantes de PP.OO. hay mayor participación en PIE: 8,9 % versus 7,1 %. Esta diferencia es estadísticamente significativa. Esto indica que fueron identificados con necesidades educativas especiales, ya sean transitorias o permanentes, durante su trayectoria escolar.

Por último, se examinaron variables relacionadas con la ocurrencia de trabajo remunerado (situación laboral) y de responsabilidades parentales que pudiesen afectar su desempeño académico. Para ambas variables se hallaron diferencias estadísticamente significativas. Específicamente, el estudiantado de PP.OO. tiende a encontrarse en una situación de trabajo y estudio en menor proporción (24,1 %) que quienes no pertenecen a PP.OO. (28,3 %). Además, al inicio de su trayectoria

universitaria, este grupo estudiantil tiene menor tendencia a tener hijos o estar próximos a tenerlos (20,7 %) que sus pares no pertenecientes a PP.OO. (23,5%).

4.2. Progresión académica

4.2.1. Puntaje PSU

En relación con el Puntaje PSU, se registra una diferencia significativa en la cohorte 2017 que sitúa al estudiantado de PP.OO. por debajo de sus pares no pertenecientes a PP.OO. En la cohorte 2018 no se alcanza a registrar dicha tendencia.

Desde la categoría de género, se observa una diferencia significativa en el grupo de mujeres de la cohorte 2017: las estudiantes no pertenecientes a PP.OO. presentan un puntaje mayor (533) que aquellas pertenecientes a PP.OO.

En la comparación según área de residencia, las y los estudiantes urbanos de PP.OO. obtuvieron un puntaje PSU significativamente inferior que sus pares urbanos no pertenecientes a PP.OO.

Para complementar este resultado, también se aplicaron pruebas sobre los demás tipos de puntajes de ingreso (Puntaje Ranking y NEM), no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en éstos.

Cuadro 2

Puntaje PSU según género y área de residencia

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	525	533	0,021*
		Hombre	534	542	0,054 ¹
	Área de residencia	Rural	526	532	0,288
		Urbano	529	538	0,003*
	General		528	537	0,001*
2018	Género	Mujer	523	527	0,3
		Hombre	535	542	0,101
	Área de residencia	Rural	522	530	0,174
		Urbano	530	534	0,11
	General		528	534	0,058 ²

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas U realizadas; los valores de U y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar el cuadro. El asterisco (*) en el valor p indica una diferencia estadísticamente significativa. 1 = La significancia de 0,054 está en la región de indecisión, por lo cual se cotejó con ANOVA (0,066) y la prueba de la mediana (0,246), cuyos resultados nos conducen a conservar la hipótesis nula de igualdad. 2 = Se obtuvo un valor de 0,061 con la prueba no paramétrica de la mediana y un valor de 0,039 con la prueba U, conduciendo cada prueba a decisiones diferentes. Se aplicó una tercera prueba, ANOVA, obteniendo una significancia de 0,058 (presentada en el cuadro), lo que lleva a conservar la hipótesis nula en esta comparación. Elaboración propia.

4.2.2. Permanencia estudiantil

En la población general y para las dos cohortes analizadas (2017 y 2018) no se evidencian diferencias significativas en las tasas de permanencia de primer año según pertenencia a PP.OO. Esto es observable también en el desglose por género y por residencia.

Cuadro 3***Tasa de permanencia al primer año según género y área de residencia.***

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	79,80%	82,00%	0,303
		Hombre	76,30%	73,90%	0,419
	Área de residencia	Rural	78,90%	76,40%	0,492
		Urbano	78,30%	78,90%	0,736
	General		78,40%	78,40%	0,996
2018	Género	Mujer	76,20%	79,60%	0,123
		Hombre	74,30%	72,60%	0,529
	Área de residencia	Rural	77,90%	72,90%	0,184
		Urbano	74,70%	77,20%	0,19
	General		75,40%	76,40%	0,583

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas χ^2 realizadas; los valores de χ^2 y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar el cuadro. Elaboración propia.

Esta tendencia homogénea se repite en la permanencia a tercer año, donde la tasa es similar en ambos grupos, sin incidencia de las variables de género y residencia.

Cuadro 4***Tasa de permanencia al tercer año según género y área de residencia.***

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	68,40%	69,10%	0,870
		Hombre	61,40%	58,60%	0,580
	Área de residencia	Rural	67,70%	65,90%	0,773
		Urbano	65,30%	64,10%	0,742
	General		65,90%	64,50%	0,645
2018	Género	Mujer	66,30%	68,90%	0,481
		Hombre	58,30%	53,90%	0,355
	Área de residencia	Rural	67,40%	58,80%	0,188
		Urbano	62,10%	63,10%	0,761
	General		63,30%	62,30%	0,753

Nota: Sólo se muestra el valor p de las pruebas χ^2 realizadas; los valores de χ^2 y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar el cuadro. Elaboración propia.

4.2.3 Aprobación de asignaturas

En la variable de aprobación de asignaturas al primer año (Cuadro 5), para la cohorte de 2017 el grupo de estudiantes no pertenecientes a PP.OO. supera significativamente al grupo de estudiantes de PP.OO. En tanto que en la cohorte de 2018 las tasas de aprobación del primer año son iguales entre los grupos de comparación por pertenencia a PP.OO.

En la categoría de género, se evidencia que en la cohorte de 2017 las mujeres no pertenecientes a PP.OO. superan significativamente a sus pares pertenecientes a PP.OO. en la aprobación del primer año. En los hombres de esta cohorte se mantiene la hipótesis de igualdad. Y tampoco en la cohorte de 2018 se aprecian diferencias significativas por género.

Según categoría de área de residencia, se evidencian diferencias en el estudiantado urbano. En la cohorte 2017, las y los estudiantes no pertenecientes a PP.OO. presentan

una tasa de aprobación del primer año significativamente mayor en comparación con el grupo perteneciente a PP.OO. De manera similar, en la cohorte 2018, esta diferencia se mantiene en favor del estudiantado no perteneciente a PP.OO. Por otra parte, se constata una diferencia en sentido inverso en la población rural de la cohorte 2018, donde el estudiantado de PP.OO. supera significativamente a sus pares sin ascendencia de PP.OO.

Cuadro 5

Tasa de aprobación al primer año según género y área de residencia

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	85,90%	89,40%	< 0,001*
		Hombre	82,60%	82,00%	0,483
	Área de residencia	Rural	83,50%	84,20%	0,521
		Urbano	85,10%	86,80%	0,001*
	General		84,70%	86,30%	0,001*
2018	Género	Mujer	87,30%	87,90%	0,250
		Hombre	83,40%	83,80%	0,581
	Área de residencia	Rural	86,50%	84,10%	0,018*
		Urbano	85,40%	86,50%	0,032*
	General		85,70%	86,10%	0,401

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas χ^2 realizadas; los valores de χ^2 y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar la tabla. El asterisco (*) en el valor p indica una diferencia estadísticamente significativa. Elaboración propia.

En relación con la tasa de aprobación al tercer año, las pruebas estadísticas indican que estas distribuciones son homogéneas entre estudiantes con y sin pertenencia a PP.OO. Tampoco se registran diferencias por área de residencia.

Según la categoría de género se observa una diferencia en la cohorte 2018, en el grupo de mujeres: las estudiantes no pertenecientes a PP.OO. presentan una mayor tasa de aprobación en comparación con aquellas que sí reportan pertenencia a PP.OO.

Cuadro 6

Tasa de aprobación al tercer año según género y área de residencia

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	92,90%	93,70%	0,244
		Hombre	86,30%	85,40%	0,459
	Área de residencia	Rural	88,20%	90,10%	0,173
		Urbano	91,60%	90,70%	0,212
	General		90,7%	90,6%	0,835
2018	Género	Mujer	95,20%	96,30%	0,033 *
		Hombre	91,60%	92,40%	0,416
	Área de residencia	Rural	93,90%	95,30%	0,178
		Urbano	94,00%	94,70%	0,176
	General		94,00%	94,80%	0,075

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas χ^2 realizadas; los valores de χ^2 y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar la tabla. El asterisco (*) en el valor p indica una diferencia estadísticamente significativa. Elaboración propia.

4.2.4 Promedios de notas

Para la cohorte 2017, el estudiantado no perteneciente a PP.OO. presenta promedios de nota en el primer año estadísticamente mayores en comparación con el grupo perteneciente a PP.OO. Para la cohorte 2018, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

En relación al género, las cifras evidencian que en la cohorte 2017, las mujeres sin pertenencia a PP.OO. tienen un promedio de calificaciones significativamente superior a las mujeres con pertenencia a PP.OO. En la cohorte 2018, por su parte, los hombres no pertenecientes a PP.OO. muestran promedios significativamente mayores que sus pares de PP.OO. En los demás casos analizados, se mantiene la hipótesis de igualdad en los promedios.

Considerando el área de residencia, los resultados favorecen al estudiantado no perteneciente a PP.OO. de residencia urbana de ambas cohortes. En la cohorte 2017, las y los estudiantes no pertenecientes a PP.OO. obtuvieron promedios de nota significativamente superiores en comparación con quienes registran pertenencia a PP.OO. Y en la cohorte 2018, las y los estudiantes urbanos no pertenecientes a PP.OO. rindieron un promedio significativamente superior que sus pares pertenecientes a PP.OO. No se registraron diferencias significativas entre los grupos de residencia rural.

Cuadro 7

Promedios de calificaciones de primer año según género y área de residencia

Cohorte	Categorías	Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia	
2017	Género	Mujer	5,02	5,19	< 0,001*
		Hombre	4,86	4,87	0,415
	Área de residencia	Rural	4,9	4,96	0,08
		Urbano	4,98	5,08	< 0,001*
	General		4,96	5,06	< 0,001*
2018	Género	Mujer	5,14	5,16	0,591
		Hombre	4,91	4,97	0,010*
	Área de residencia	Rural	5,08	4,99	0,278
		Urbano	5,04	5,09	0,025*
	General		5,05	5,07	0,106

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas U realizadas; los valores de U y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar la tabla. El asterisco (*) en el valor p indica una diferencia estadísticamente significativa. Elaboración propia.

En relación con el promedio de notas al tercer año, no se observaron diferencias significativas en la población estudiantil general de ambas cohortes.

En el desglose por género, se observó una diferencia significativa en la población femenina de la cohorte 2017: las estudiantes no pertenecientes a PP.OO. obtuvieron promedios significativamente más altos que aquellas pertenecientes a PP.OO.

En cuanto a la categoría de área de residencia, se encontró una diferencia significativa en la cohorte 2017 de estudiantes provenientes de localidades rurales: las estudiantes que declararon no pertenecer a PP.OO. obtuvieron promedios estadísticamente más altos que aquellos pertenecientes a PP.OO.

Cuadro 8***Promedios de calificaciones de tercer año según pertenencia a PP.OO. y género***

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	5,35	5,48	< 0,001*
		Hombre	5,08	5,02	0,098
	Área de residencia	Rural	5,15	5,32	< 0,001*
		Urbano	5,3	5,3	0,81
	General		5,26	5,3	0,05
2018	Género	Mujer	5,61	5,63	0,856
		Hombre	5,38	5,37	0,836
	Área de residencia	Rural	5,53	5,58	0,478
		Urbano	5,53	5,53	0,549
	General		5,53	5,54	0,766

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas U realizadas; los valores de U y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar la tabla. El asterisco (*) en el valor p indica una diferencia estadísticamente significativa. Elaboración propia.

4.2.5. Titulación oportuna

Esta variable no evidencia ninguna diferencia estadísticamente significativa, tanto a través de ambas cohortes analizadas como por categorías de género y área de residencia.

Cuadro 9***Tasa de titulación oportuna según género y área de residencia***

Cohorte	Categorías		Perteneciente a PP.OO.	No perteneciente a PP.OO.	Significancia
2017	Género	Mujer	85,30%	84,20%	0,684
		Hombre	79,10%	79,60%	0,918
	Área de residencia	Rural	78,80%	87,30%	0,067
		Urbano	84,70%	81,40%	0,205
	General		83,30%	82,60%	0,766
2018	Género	Mujer	90,30%	91,20%	0,678
		Hombre	87,90%	81,70%	0,087
	Área de residencia	Rural	89,20%	91,70%	0,49
		Urbano	89,60%	86,60%	0,16
	General		89,50%	87,50%	0,291

Nota. Sólo se muestra el valor p de las pruebas χ^2 realizadas; los valores de χ^2 y grados de libertad (gl) se omiten para simplificar la tabla. Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

En primer término, se confirma la importancia del componente de PP.OO. para esta universidad: 35,3 % de sus estudiantes (cohortes 2017 y 2018) pertenecen a PP.OO., proporción que es mayor que en la población general (28 % en la región de Los Lagos, según censo 2017).

La caracterización socioeducativa evidencia que, si bien en los dos grupos predominan las mujeres, esta tendencia es significativamente más acentuada entre el estudiantado de PP.OO., donde aproximadamente 3 de cada 5 son mujeres.

Respecto al área de residencia, al comparar con el dato del censo 2017 en la región de Los Lagos, observamos que para ambos grupos la proporción de ruralidad en el estudiantado (24,9 % PP.OO.; 19,6 % no PP.OO.) es menor que en la población general (29,3 % PP.OO.; 25,2 % no PP.OO.). Sin embargo, el origen rural es mayor entre el estudiantado de PP.OO., lo que refleja con bastante precisión la realidad de su contraparte regional. Lo anterior se puede interpretar como evidencia de un mayor acceso y preferencia de poblaciones usualmente desfavorecidas (mujeres, campesinos, PP.OO.) en esta universidad. Esto se condice con una tendencia nacional ya resaltada en 2003 por un informe publicado por el Banco Mundial, según el cual no habría barreras para el acceso de PP.OO. a la educación superior en Chile más allá de aquellas asociadas a su situación socioeconómica (Repetto, 2003). Es decir, mientras que en otros espacios más centrales y hegemónicos del sistema universitario persisten barreras de acceso para dichos grupos (Pareja et al., 2021), esta universidad regional logra integrarlos a la ruta hacia la profesionalización.

En la elección de la carrera, tanto del nivel (técnico o profesional) como del área de conocimiento, no se registran diferencias significativas como sí las hay en el origen educacional. Las y los estudiantes de PP.OO. tienen mayor tendencia a provenir de establecimientos municipales, y de la enseñanza media técnico profesional, coincidiendo con lo referido por otros estudios (Blanco y Meneses, 2011). Sin embargo, a diferencia de lo registrado a nivel nacional (Subsecretaría de Educación Superior, 2026), las y los estudiantes de PP.OO. en la ULagos se encuentran igualmente distribuidos entre carreras técnicas y profesionales, y prácticamente no hay barreras ideológicas que afecten a estudiantes de PP.OO. en su decisión sobre la carrera a seguir, al menos entre las y los estudiantes mapuche (Bello et al., 1997).

En cuanto a factores que pueden afectar de manera más directa e individual el rendimiento académico, no se observan desventajas significativas para estudiantes de PP.OO. Más bien al contrario, éstos tienen menor tendencia que sus pares no pertenecientes a PP.OO. a encontrarse trabajando de manera regular y paralela a sus estudios, y menor incidencia de responsabilidades parentales actuales o próximas. Al comparar la progresión académica, se observan dos situaciones dispares. Por una parte, una homogeneidad general y específica (por género y área de residencia) en las variables de permanencia (1er y 3er año) y titulación oportuna. Por otra parte, algunas diferencias significativas en los puntajes de ingreso (PSU, Ranking, NEM) y en las variables de rendimiento académico (aprobación de asignaturas y promedio de notas, 1er y 3er año). Se advierte aquí el arrastre de la desigualdad educativa que coloca en desventaja al estudiantado de PP.OO. ya desde los niveles previos a la educación superior. Esto se expresa de partida en las diferencias observadas en los puntajes de ingreso (Carnoy et al., 2002) y en la mayor tendencia a problemas de aprendizaje previos (participación en PIE), si bien no habría que descartar posibles sesgos culturales en las pesquisas de necesidades educativas especiales (Alonqueo et al., 2024). Ya en la educación superior, estas desventajas pasan a configurar diferencias en el rendimiento académico. El hecho de que estas últimas sean más profundas da cuenta de que no sólo se arrastra una desigualdad en la calidad de la preparación académica, sino también una diferencia en el capital cultural que habilita con mayor o menor suficiencia para encarar los estudios universitarios (Meneses, 2011; Navarrete y Candia, 2015). Y, por lo tanto, también es plausible atribuir esta desventaja a sesgos culturales en los sistemas y prácticas de enseñanza de manera continua entre escuela y universidad (Carnoy et al., 2002).

Por otra parte, la ausencia de diferencias en la permanencia al primer y tercer año entre estudiantes pertenecientes y no pertenecientes a PP.OO. se confirma con lo observado por Hofflinger (2020) en esta universidad, así como en otras instituciones del país (Von

Hippel y Hofflinger, 2020), donde la etnicidad y otras variables previas (tales como NEM, PSU, género, tipo de enseñanza media) no muestran valor predictivo sobre la retención universitaria. Así, aunque se observan desventajas para los estudiantes de PP.OO. en rendimiento académico, éstas no estarían afectando la permanencia ni la titulación, pues ambos grupos logran persistir y graduarse en proporciones similares. Esto contrasta con la brecha de titulación para estudiantes de PP.OO. observada a nivel nacional (Subsecretaría de Educación Superior, 2026).

Lo anterior podría explicarse como un efecto de acciones de apoyo e inclusión orientadas a PP.OO. en diferentes niveles y ámbitos (Kristoff y Cottrell, 2021; Muñoz, 2006; Suárez, 2017), o bien desde la capacidad de adaptación de este grupo de cara a condiciones heredadas de desventaja social y académica. Más plausible sería pensar que ambos factores actúan de manera combinada, aun si no es de manera coordinada.

Desde lo institucional, dos factores podrían relacionarse con estos resultados. Primeramente, en 2018 la ULagos instauró un modelo integral de seguimiento, monitoreo y acompañamiento académico y psicoeducativo para estudiantes de pregrado, sistema que ha coincidido con mejoras generales en los indicadores de retención entre 2017 y 2023 (Soto et al., 2025). En segundo lugar, la composición social de esta universidad (Johnston, 2023; Smedley et al., 1993), en particular su alta proporción de estudiantes de PP.OO. y la poca variabilidad del perfil socioeconómico, probablemente reduce las dificultades de integración social, en comparación con otras universidades con una composición estudiantil más elitista. Sin embargo, en cuanto a apoyos institucionales dirigidos específicamente a PP.OO., los pasos más decididos adoptados por la ULagos se comenzaron a esbozar apenas en 2016, cuando representantes mapuche williche y autoridades universitarias discutieron algunos principios para un nuevo marco relacional (Fuenzalida, 2016), el cual vendría a formalizarse como política universitaria recién en 2024. Por ende, las cohortes analizadas no alcanzaron a recibir el apoyo instrumental e informacional (Kristoff y Cottrell, 2021) que ahora está comenzando a ofrecer la ULagos a sus estudiantes de PP.OO. Por lo demás, no es descartable vincular las diferencias en rendimiento y resultados académicos al diseño curricular y las prácticas docentes en el aula.

La otra parte de la explicación parece bascular entonces hacia el sentido de agencia y resiliencia de estos estudiantes en pos de obtener el título universitario (Navarrete y Candia, 2015; Suárez, 2017). No contamos de momento con datos sobre motivación de los estudiantes o de sus expectativas personales, familiares y comunitarias (Gellman, 2021), siendo ésta una limitación del estudio en esta fase. La encuesta de caracterización que aplica la ULagos a sus estudiantes nuevos incluye este tipo de preguntas sólo en sus versiones más recientes.

Así, habiendo establecido esta tendencia a partir de estos resultados, quedan expuestas algunas interrogantes por profundizar y así avanzar hacia análisis explicativos a partir de esta base descriptiva, particularmente en lo relacionado a la experiencia del estudiantado de PP.OO. Una fuente de información privilegiada para tal efecto es el discurso de los propios estudiantes sobre sus trayectorias universitarias, para explorar motivaciones, expectativas y estrategias de adaptación. También convendría examinar el accionar institucional (currículum, docencia y dispositivos de apoyo estudiantil), para identificar los apoyos disponibles y ponderar sus efectos.

El arrastre de la desigualdad, visible en los puntajes de ingreso y el rendimiento escolar previo, confirma que la mera ampliación del acceso universitario no es suficiente para revertir las brechas históricas (Espinoza y González, 2011; Espinoza et al., 2021). La evidencia presentada en este artículo, sumada a la de otras realidades institucionales,

respalda que, sin acciones de apoyo robustas, con pertinencia cultural, y que dialoguen con los procesos de agencia individual y colectiva de los estudiantes de PP.OO., se arriesga que la inequidad educativa se reproduzca bajo nuevas formas, incluso en escenarios de inclusión.

Agradecimientos

Este estudio fue realizado en el marco del proyecto ADAIN ULA2193 “Universidad y Pueblos Originarios: hacia la construcción de un necesario vínculo basado en los derechos”, a cargo de la Dirección de Pueblos Originarios de la Universidad de Los Lagos y financiado por el Ministerio de Educación (Chile). Contó con el apoyo técnico de la Dirección de Estudios Estratégicos y la Dirección de Análisis Institucional de la misma universidad.

Referencias

- Abarca, G. y Zapata, C. (2007). Indígenas y educación superior en Chile: El caso Mapuche. *Calidad en la Educación*, 26, 57-79. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.233>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2021). *Etnicidad como variable de ajuste a la categoría de desempeño*. AEC.
- Alonqueo, P., Alarcón, A. e Hidalgo-Standen, C. (2024). Prácticas culturales y maneras de aprender en niños y niñas mapuche de La Araucanía. *Revista Interamericana de Psicología*, 58(2), e2022. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v58i2.2022>
- 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 A. Gazzola y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 113-154). IESALC-UNESCO.
- Ávila, D., Granda, S. y Villagómez, M. (2018). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina: estado del arte. *Revista de Ciências da Educação*, 20(41), 37-58.
- Bello, A. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 455-498). Plural Editores.
- Bello, A., Wilson, A., González, S. y Marimán, P. (1997) *Pueblos Indígenas. Educación y desarrollo*. CEM, IEI-Universidad de La Frontera.
- Bengoa, J. (1996). *Historia del Pueblo Mapuche (Siglos XIX y XX)*. SUR.
- Blanco, Ch. y Meneses, F. (2011). Estudiantes indígenas y educación superior en Chile: acceso y beneficios. En Fundación Equitas (Ed.), *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior* (pp. 89-115). Fundación Equitas.
- Cárcamo, A. (2016). *Conquista e invasión en las Fñitawillimapu: el cura, la hacienda, la escuela*. Melipulli.
- Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado, A. y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(3), 9-43.
- Carter, D. (2006). Key issues in the persistence of underrepresented minority students. *New Directions for Institutional Research*, 130, 33-46. <https://doi.org/10.1002/ir.178>
- Castillo, P., Morales, T. y Miranda, C. (2019). Evaluación de un programa de apoyo psico-social en torno a los conceptos de persistencia y retención universitaria. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240058. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240058>

- Cepeda, M., Bizama, M., Casanova, D., y Oliva, C. (2019). *Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad* (Cuadernos de Investigación N°15). CNA-Chile.
- Chávez, M. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, 37(148), 31-55.
- Delgado, M. (2016). Favouring new indigenous leadership: indigenous students attending higher education in Mexico. *Educational Research and Reviews*, 11(22), 2088-2096. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2779>
- Espinoza, O. (2015). El sistema de educación superior en Chile visto desde la perspectiva de la equidad: evidencias y recomendaciones. En C. Zúñiga, J. Redondo, M. López y E. Santa Cruz (Eds.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 73-117). FACSIO-Universidad de Chile.
- Espinoza, O. y González, L. (2011). Acceso a instituciones de educación superior públicas y privadas: el caso de Chile. En J. J. Brunner y C. Peña (Eds.), *El conflicto de las universidades: Entre lo público y lo privado* (pp. 277-297). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Espinoza, O., González, L., Sandoval, L., McGinn, N. y Corradi B. (2021). Reducing inequality in access to university in Chile: the relative contribution of cultural capital and financial aid. *Higher Education*, 83, 1355–1370. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00746-z>
- Flanagan, A., Rojas Tagle, A., Guzmán, C. y Varas, P. (2023). Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 363-390.
- Frietas, A., Wright, E., Balutski, B. y Wu, P. (2013). Development of the “Indigenous Self” in indigenous-centered student services: an examination of the Kokua a Puni Summer Enrichment Program. *Educational Perspectives*, 45(1-2), 82-92.
- Fuenzalida, P. (Sist.). (2016). Kintuyemai: Síntesis sistematizada del encuentro. En E. Alcamán, B. Antrio y A. Paillacar (Eds.), *Programa de Formación de Recursos Humanos Mapuche Willeche para el Futawillimapu: Cátedra Indígena del Futawillimapu* (pp. 131-145). CONADI.
- García, E., García, A. y Sánchez, M. (2024). Intersectionality in STEM education: review and categorization of programs focused on indigenous students. *Journal of Social Studies Education Research*, 15(2), 113-145.
- Gaywish, R. y Mordoch, E. (2019). Situating intergenerational trauma in the educational journey. *in education*, 24(2), 3-23.
- Gellman, M. (2021). “No nos importaba a nadie”: Navegando en la búsqueda del éxito académico en Oaxaca, México. *Polis*, 20(59), 59-78. <https://doi.org/10.32735/s0718-6568/2021-n59-1588>
- González, R., Cisneros-Cohernour, E. y López, G. (2023). Pobreza y desigualdades en la formación científica y tecnológica de jóvenes indígenas mayas: estudio multicaso de dos institutos tecnológicos en Yucatán. *Península*, 18(2), 85-111. <https://doi.org/10.22201/cephcis.25942743e.2023.18.2.85944>
- Hofflinger, A. (2020). *Diseño y construcción de un modelo de detección temprana de deserción para las carreras de pregrado FID ULagos*. Universidad de los Lagos.
- Iglesias, R. (2017). *La conformación del Estado nacional chileno durante el siglo XIX: educación, nación y ciudadanía* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Johnston, A. (2023). Understanding the indigenous student to foster success in higher education. *Journal of Student Affairs*, 19, 39-50.
- Kristoff, T. y Cottrell, M. (2021). Supporting first nations and métis post-secondary students' academic persistence: insights from a Canadian first nations-affiliated institution.

- Canadian Journal of Higher Education*, 51(2), 46-60.
<https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.188993>
- Mato, D. (2026). Discriminación étnico-racial en universidades de América Latina. Experiencias de estudiantes indígenas y afrodescendientes, entre violencia emocional, disciplinamiento y fortalecimiento identitario. *Perfiles Educativos*, 48, e62401.
- Meneses, A. (2011). Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001-II. *Sociedad y Economía*, 20, 69-98. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i20.4060>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2022). *Estadísticas: Pueblos indígenas Casen 2022*. Gobierno de Chile.
- Muñoz, M. (2006). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En IESALC-UNESCO (Ed.), *Informe sobre la Educación Superior en la América Latina y el Caribe: La metamorfosis de la educación superior* (pp. 129-143). IESALC-UNESCO.
- Navarrete, S. y Candia, R. (2015). Programa Rüpü: experiencia de apoyo académico y fortalecimiento cultural en la Universidad de La Frontera. En C. Zúñiga, J. Redondo, M. López y E. Santa Cruz (Eds.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 171-196). FACSO-Universidad de Chile.
- Núñez, D. (2017). Reflexiones en torno a la Interculturalidad y la Educación Superior en Chile. *Polyphonia: Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 72-94.
- Ojeda, D. y González, M. (2012). Percepciones y estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas. *CES Psicología*, 5(2), 101-118.
- Ortiz, E., Riquelme, E. y Gutiérrez, X. (2022). Reflexiones sobre experiencias interculturales de estudiantes mapuches en la universidad: dimensiones académicas y afectivas en proyección. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 275-296.
<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.16>
- Pareja, C., Mac-Clure, O. y Pérez, C. (2021). Acceso a la educación universitaria y gratuidad: movilidad educacional y movilidad territorial en una región no metropolitana de Chile. *Calidad en la Educación*, 55, 41-81. <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1021>
- Pava, N., Rubiano, Á., Cruz, F. y Pineda, C. (2013). *Compromiso estudiantil y desempeño académico universitario: comprobando el vínculo*. Universidad de la Sabana.
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche: De la inclusión a la exclusión*. DIBAM.
- Repetto, A. (2003). *Access barriers for poor and indigenous people in Chilean higher education* (LCSHD Paper Series #81). Banco Mundial.
- Rendón, L., Romero, J. y Amaury, N. (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention. En J. Braxton (Ed.), *Rethinking the departure puzzle: new theory and research on college student retention* (pp. 127-156). Vanderbilt University Press.
- Rodríguez, N. y Ossola, M. (2022). Trayectorias escolares y estrategias de permanencia entre jóvenes indígenas universitarios (Salta, Argentina). *Runa*, 43(1), 77-94.
<https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.9965>
- Schmidt, B., Boero, P. y Méndez, J. (2023). Factors influencing university dropouts: The case of a Chilean state university. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), e23002.
<https://doi.org/10.21814/RPE.23401>
- Smedley, B., Myers, H. y Harrell, S. (1993). Minority-status stresses and the college adjustment of ethnic minority freshmen. *Journal of Higher Education*, 64(4), 434-452.
<https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778438>

- SES [Subsecretaría de Educación Superior]. (2024). *Informe de Matrícula en Educación Superior en Chile 2024*. SIES.
- Silas-Casillas, J. y Lombardi, K. (2021). Artefactos culturales para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes universitarios indígenas. *Diálogos sobre educación: Temas actuales en investigación educativa*, 12(23), 13. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.766>
- Soto, J., Mancilla, A. y Flores, G. (2025). Institucionalización de una política de acceso, equidad y permanencia en una universidad regional de Chile: experiencia y resultados a partir de la implementación del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). *Calidad en la Educación*, 63, 256-274. <https://doi.org/10.31619/caledu.n63.1584>
- Suárez, C. (2017). *La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2026). *Orientaciones para la implementación de la Interculturalidad en las Instituciones de Educación Superior*. Ministerio de Educación.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2a ed.). University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- ULagos. (2024). *Política universitaria de pueblos originarios*. ULagos.
- Valenzuela, J., Kuzmanic, D., Villalobos, C. y Quaresma, M. (2023). Cambio y recomposición social en universidades y carreras de élite en Chile (2009-2019). *Estudios Pedagógicos*, 49(3), 63-84. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000400063>
- Von Hippel, P. T., y Hofflinger, A. (2020). The data revolution comes to higher education: Identifying students at risk of dropout in Chile. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1739800>

Breve CV de los autores

César André Millán Guardia

Egresado de Antropología. Vinculado como apoyo profesional de diversos proyectos de investigación social y consultoría en el sur de Chile. Enseñante de lengua mapuche.

Email: cesar.perez@ulagos.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5183-6030>

Jorge Eduardo Soto Cárcamo

Sociólogo, Máster en Investigación en Sociología Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona. Docencia universitaria, investigación, consultoría y asesoramiento en temáticas de interculturalidad e inclusión educativa. Investigador en Universidad de los Lagos, sede Chiloé.

Email: jorge.soto@ulagos.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5107-5668>

Eduard Willian Burgos Berna

Ingeniero Estadístico. Analista de la Dirección de Análisis Institucional, Universidad de Los Lagos.

Email: eduard.burgos@ulagos.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4599-8917>

Juan Carlos Millaquipay Albarrán

Contador Público y Auditor. Analista de la Dirección de Estudios Estratégicos, Universidad de Los Lagos. Más de 14 años de experiencia en la Universidad de Los Lagos en áreas de gestión académica, análisis institucional, planificación y finanzas. Experiencia en docencia en programas técnicos, profesionales y de pregrado.

Email: jmillaquipay@ulagos.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-4203-1859>