

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

211

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 53, No. 211 julio-septiembre del 2024, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitud de título 12209; número de certificado de licitud de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

Impresa en Cosmo 4G, Francisco Villa No. 15, Col. Apatlaco, C.P. 09440, ciudad de México.

La Revista de la Educación Superior está incluida en los siguientes índices y catálogos: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, RedALYC, SCIELO México, ScienceDirect, IRESIE, CLASE, HAPI, DOAJ, Latindex.

Se permite la reproducción del material publicado previa autorización del Director de la Revista y citando fuente. El material incluido en este número, así como los anteriores puede consultarse en <http://resu.anui.es.mx>. Las colaboraciones aparecidas con firma son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la postura de la ANUIES.



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

LUIS ARMANDO GONZALEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

GUSTAVO RODOLFO CRUZ CHAVEZ
COORDINADOR GENERAL DE VINCULACION ESTRATEGICA

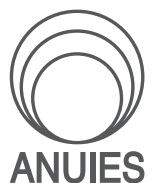
LUIS ALBERTO FIERRO RAMIREZ
COORDINADOR GENERAL DE FORTALECIMIENTO ACADEMICO

IRMA ANDRADE HERRERA
COORDINADORA GENERAL DE PLANEACIÓN Y BUENA GESTIÓN

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR

211

RESU





FUNDADA EN 1972

DIRECTOR FUNDADOR ALFONSO RANGEL GUERRA

DIRECTOR IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

EDITOR ADJUNTO SERGIO CORONA ORTEGA
ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A.C.

COMITÉ EDITORIAL

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

PATRICIA A. GARCÍA GUEVARA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MARION LLOYD
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ALMA MALDONADO MALDONADO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

JAVIER MENDOZA ROJAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARÍA JESÚS PÉREZ GARCÍA
EL COLEGIO DE MÉXICO

TANIA HOGLA RODRÍGUEZ MORA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

HÉCTOR VERA MARTÍNEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CONSEJO EDITORIAL

ADRIÁN ACOSTA SILVA
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

ANTONIO CAMOU
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FÉLIX DE MOYA ANEGÓN
CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

WIETSE DE VRIES
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SYLVIE DIDOU AUPETIT
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

JÜRGEN ENDERS
UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

MANUEL GIL ANTÓN
EL COLEGIO DE MÉXICO

ROLLIN KENT SERNA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ROMUALDO LÓPEZ ZÁRATE
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

SIMON MARGINSON
UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

FELIPE MARTÍNEZ RIZO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

MARCELA MOLLIS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

LEOPOLDO MÚNERA RUIZ
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CHRISTINE MUSSELIN
CENTRE DE SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS,
SCIENCES PO, FRANCIA

BRIAN PUSSEY
UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

CLAUDIO RAMA
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARIO RUEDA BELTRÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SHEILA SLAUGHTER
UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

HELGIO TRINDADE
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

JUSSI VÄLIMAA
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

SERGIO ZERMEÑO Y GARCÍA GRANADOS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUIDADO DE LA EDICIÓN

FERNANDO F. CALLIRGOS · fcallirgos@anuies.mx
SERGIO CORONA · sergio.corona@anuies.mx

DISEÑO EDITORIAL

RUTH EUNICE PÉREZ

DISTRIBUCIÓN

LUIS TOMÁS PIERRE R. · lpierre@anuies.mx

SUSCRIPCIÓN Y VENTAS

MARÍA HORTENSIA ESQUIVEL REYES
· horte@anuies.mx
TEL.: 54 20 49 00 EXT. 1030

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN

TENAYUCA 200, COL. STA. CRUZ ATOYAC, C.P. 03310,
MÉXICO, D. F. TEL.: 54 20 49 58. FAX 56 04 42 63
· editor@anuies.mx, resu@anuies.mx

CONTENIDO

Inclusión social en Educación Superior: una revisión sistemática del Programa de acción afirmativa PACE en acceso a la universidad a estudiantes vulnerables	I
<i>Social Inclusion in Higher Education: a systematic review of the affirmative action program PACE for the access of vulnerable students to university</i>	
DENISSE ESPINOSA VALENZUELA, CARLOS RODRÍGUEZ GARCÉS	
Una Aproximación Cuantitativa a la Deserción Escolar en la Educación Superior en el Sureste de México	19
<i>A Quantitative Approach to Analyzing Student Dropout in Higher Education in Southeastern Mexico</i>	
DEON VICTORIA HEFFINGTON, FLORICELY DZAY CHULIM, RODOLFO FERNÁNDEZ DE LARA HADAD, ARMANDO PÉREZ MORFÍN Y RAFAEL ALBERTO VELASCO ARGENTE	
Tejiendo una nueva educación superior en Latinoamérica: aportes de los feminismos descoloniales a la pedagogía	41
<i>Weaving a new education in Latin America: contributions of decolonial feminisms to pedagogy</i>	
ANDREA MARCELA MAHECHA MONTAÑEZ, ANA SOFIA COLLADO CASTELLANOS	
Prácticas docentes en un programa de Psicología: la perspectiva de los estudiantes	57
<i>Teaching practices in a Psychology program: the perspective of students</i>	
SERGIO ELLIOT	
Oportunidades y desafíos para la implementación de políticas de convivencia en educación superior	79
<i>Opportunities and challenges for the implementation of coexistence policies in higher education</i>	
SILVIA CRISTINA BARRIOS, MARÍA PATRICIA MASALAN APIP, VALESKA VALENTINA GRAU CÁRDENAS, PAULA REPETTO LISBOA, MAGDALENA MULLER ARAYA, JUAN ECHEVERRÍA VIAL, CAROLINA MÉNDEZ PRIETO	
Características sociodemográficas asociadas al rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos	99
<i>Sociodemographic characteristics associated with the academic performance of Argentine university students</i>	
MACARENA VERÓNICA DEL VALLE, LORENA CANET JURIC, MARÍA LAURA ANDRÉS, ROSARIO GELPI TRUDO, MATÍAS JONÁS GARCÍA, CAMILA BELÉN ARIAS, SEBASTIÁN URQUIJO	
Inserción desde el PEI de la política de inclusión educativa para estudiantes en condición de discapacidad en el ingreso a la universidad.....	119
<i>Insertion from the PEI of the educational inclusion policy for students with disabilities in university entrance</i>	
DUSTIN TAHISIN GÓMEZ RODRÍGUEZ, RICHARD ORLANDO BUITRAGO REYES	

ARTÍCULO

Inclusión social en Educación Superior: una revisión sistemática del Programa de acción afirmativa PACE en acceso a la universidad a estudiantes vulnerables

*Social Inclusion in Higher Education: a systematic
review of the affirmative action program PACE for
the access of vulnerable students to university*

DENISSE ESPINOSA VALENZUELA, CARLOS RODRÍGUEZ GARCÉS

Universidad del Bío Bío, Chile

Recibido el 10 de mayo del 2023; Aprobado el 2 de septiembre del 2024

RESUMEN

El Programa PACE es una acción afirmativa que busca restituir el derecho educativo chileno. Mediante una revisión sistemática, se reportan los aspectos del Programa PACE investigados empíricamente en las etapas de acceso y acompañamiento universitario. Utilizando palabras claves y operadores booleanos ad hoc, se exploran las bases de dato Scielo, Scopus y Google Académico. Se ha hallado una evaluación positiva del PACE, tendencia a análisis descriptivos cuantitativos, publicados entre 2017-2022 y una predominancia por el estudio de la etapa acompañamiento. Se observa el reducido abordaje del acceso, y la importancia de efectuar procesos de monitoreo y perfeccionamiento al Programa.

PALABRAS CLAVE: Segregación escolar; Igualdad de oportunidades; Condiciones de admisión; Justicia social; Enseñanza superior

ABSTRACT The PACE Program is an affirmative action that seeks to restore the Chilean educational right. Through a systematic review, the aspects of the PACE Program empirically investigated in the stages of university access and accompaniment are reported. Using keywords and ad hoc Boolean operators, the SciELO, Scopus and Google Scholar databases are explored. A positive evaluation of the PACE has been found, a tendency towards quantitative descriptive analyses, published between 2017-2022 and a predominance of the study of the accompaniment stage. The reduced approach to access is observed, and the importance of carrying out monitoring and improvement processes for the Program.

KEYWORDS: School segregation; Equal opportunities; Admission conditions; Social justice; Higher education

INTRODUCCIÓN

La segregación educativa es un problema multidimensional y estructural, de tal forma que se halla en todos los espacios y niveles educativos que habitamos a lo largo de nuestra vida escolar, particularmente relevante para esta investigación aquella que se materializa en educación superior. Si tuviéramos que leer sucintamente a Chile para comprender cómo la desigualdad se ha instalado en la educación terciaria, diríamos que los marcadores analíticos que nos permiten rastrearle son: libertad de enseñanza, jibarización del Estado y modelo de financiamiento a la demanda. El primero, porque al funcionar bajo lógicas de mercado, permitió lucrar y privatizar la educación en todos sus niveles, favoreciendo la estratificación social y económica de los espacios educativos. De esta forma, con la proliferación de instituciones educativas de carácter privado, rápidamente el derecho a la educación quedó constreñido a la disposición de capitales del hogar. El segundo, porque al funcionar bajo el régimen de Estado subsidiario se desliga como responsable y garante de los derechos de los y las estudiantes, comprendiendo a la educación como un bien de consumo. Y el tercero, porque el modelo de *voucher* o financiamiento a la demanda obliga a las instituciones a competir por matrícula, posicionando en constante desventaja a la educación pública o estatal (Padilla et al., 2022; Sisto, 2019; Ruiz et al., 2018; González, 2017; Espinoza y González, 2016; Bellei, 2015; Valenzuela, 2008).

Existe un amplio consenso de que la educación funciona como motor de movilidad social, por lo que no es de extrañar que gran parte del estudiantado que egresa de

educación secundaria desee continuar estudios superiores con este propósito (Slachevsky Aguilera y Moreau Rojas, 2021; Böck, 2019; Sisto, 2019). Sin embargo, las condiciones estructurantes del sistema educativo chileno han indicado que la vulnerabilidad no es aliada del mérito académico, por lo que resulta difícil competir y lograr los mismos resultados que quienes no están expuestos a tal vulnerabilidad; más al considerar que el mecanismo tradicional para ingresar a la educación superior son pruebas estandarizadas que otorgan escasa consideración a la trayectoria escolar y que recogen, precisamente, las desigualdades del sistema, circunscribiéndolos a una permanente desventaja (González, 2017; Bernasconi, 2015; Larroucau et al., 2015). Respecto a esto, diferentes estudios han llegado a la misma conclusión: los resultados académicos correlacionan con atributos de origen. Por esta razón, alcanzar altos niveles de logro en las pruebas de admisión universitaria en los sectores socialmente desfavorecidos, respondería más bien a un hecho aislado, un evento azaroso, incluso entre aquellos que han presentado destacadas trayectorias escolares (Rodríguez et al., 2021; Cases, 2020; Faúndez et al., 2017).

No obstante, existe un conglomerado de estudiantes que habiendo vivido y educado en contextos de precariedad han logrado en este desigual proceso de admisión universitaria, hacerse de una vacante vía tradicional en educación superior. En efecto, han accedido a la educación superior sobreponiéndose a los hándicaps que presupone la deficiente calidad educativa recibida y los déficits de cobertura de un currículum aparentemente de aplicación estándar y universal; pero este acceso continúa teniendo visos de exclusión. Existiría una estrecha correspondencia entre posición socioeconómica y la elección de carrera e institución que el estudiante realiza (González y Dupriez, 2017; Carrasco et al., 2014). A este respecto, se ha señalado que las élites intelectuales y económicas se adscriben preferencialmente a universidades tradicionales y carreras selectivas, mientras que los estudiantes que provienen de los segmentos de menores ingresos no continúan estudios, se adscriben a educación técnica o bien a instituciones y programas menos prestigiosos (Morales et al., 2019; Ferreyra et al., 2017; Bernasconi, 2015).

Tal y como se puede observar, las desigualdades educativas se encuentran extendidas y amparadas en un sistema que permite que la educación funcione bajo lógicas de un mercado, por lo que no es de extrañar que investigaciones y estudios internacionales posicionen a Chile como el país con los más altos índices de segregación y privatización del servicio educativo (OCDE, 2019; OCDE, 2018; Valenzuela et al., 2010). Dado este escenario, donde las inequidades son estructurales y el Estado cumple un rol de subsidiaridad, en términos operativos la reducción de las brechas se restringe a la oferta de becas, incentivos y beneficios que permitan compensar, al menos en parte, la situación de desigualdad. En este contexto, diferentes programas y políticas de acción afirmativa han asumido la responsabilidad social de la inclusión universitaria para estudiantes vulnerables con talento académico, es así como destaca la Bonificación del 5% en 1992, los Propedéuticos UNESCO en 2007, el puntaje Ranking de Notas el año 2013, la Gratuidad

en 2016, y, desde el año 2014, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), política de interés para esta revisión sistemática de literatura.

Cabe señalar que la diferencia del Programa PACE con las demás acciones afirmativas en educación, radica en que este tiene cobertura nacional y que aúna la mayor cantidad de cupos especiales ofrecidos (Cooper et al., 2019; Gil-Llambías et al., 2019; Böck, 2019). Sus propósitos se orientan a compensar los efectos de la desigualdad y falta de oportunidades para estudiantes talentosos educados en contextos de vulnerabilidad. Para ello, se prepara académica y psicológicamente a los estudiantes que pertenezcan al 15% de mejor rendimiento de su cohorte, se garantizan cupos adicionales al proceso tradicional para ingresar vía especial a un programa e institución de interés, además de una extensión del apoyo y acompañamiento durante el primer año de universidad a fin de lograr una trayectoria educativa exitosa (MINEDUC, 2021; MINEDUC, 2015).

De esta forma, el objetivo del Programa PACE se puede descomponer en al menos tres dimensiones, una de ellas en la etapa de Educación Media (PEM) y dos de ellas en la etapa de educación superior (AES). En la *preparación* durante la enseñanza media, a través de un convenio entre las Instituciones de Educación Superior (IES), el PACE y los establecimientos educativos se busca fomentar el desarrollo de competencias y habilidades transversales que, de acuerdo con los intereses vocacionales de los estudiantes, les permitan definir su trayectoria post educación media. Luego en Educación Superior, se halla el aspecto *acceso*, cuya finalidad es garantizar cupos especiales en el proceso de matrícula para los estudiantes que cumplan con los requisitos del Programa y, por último, la etapa de *acompañamiento* durante el primer año de universidad, cuyo propósito es facilitar el progreso, permanencia y egreso oportuno de los estudiantes cupo especial, todo ello mediante acciones de apoyo académico, psicoeducativo y emocional, detectando además, conductas de riesgo tempranas frente a la deserción.

Dada la reciente implementación y cohortes de egreso beneficiadas con el PACE, resulta interesante conocer qué estudios han investigado sobre el Programa, cuál es el impacto que reportan de la política en la inclusión social, así como también -y de relevancia en esta ocasión-, cuáles son las etapas investigadas. En este sentido, esta exploración tiene como propósito describir, mediante una revisión sistemática, cuáles han sido los aspectos del Programa PACE que se han investigado empíricamente en las etapas de educación superior, esto es en el *acceso* y *acompañamiento* durante el primer año de universidad.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una revisión sistemática de artículos empíricos que reportaran información sobre alguna de las dos fases de educación superior del Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo PACE. Al ser una política específica dado su carácter nacional, se optó

por la búsqueda en las bases de dato SciELO y Scopus (Elsevier), a la vez que se decidió complementar con el buscador Google académico. En términos prácticos, se utilizó el método PRISMA con la finalidad de contribuir a la transparencia, calidad y validez de las revisiones bibliográficas realizadas (Urrútia y Bonfill, 2010), en este sentido, los criterios de inclusión y exclusión se detallan a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios de Inclusión y Exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Temática: abordaje del Programa PACE-Chile	Capítulos de libro,
Artículos empíricos en formato artículo de investigación	libros, ensayos,
Técnica: cuantitativa, cualitativa o mixta	revisiones sistemáticas,
Muestra: sujetos vinculados al Programa PACE en la etapa de Educación Superior	informes técnicos,
Área disciplinar: Educación o Ciencias Sociales.	tesis y literatura gris.
Idioma: español o inglés	
Temporalidad: 8 años de antigüedad (inicios del programa (2014) a la fecha	

PACE: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior

Fuente: Elaboración propia

Los criterios de inclusión preestablecidos, contemplaron que los artículos fueran seleccionados si: a) abordaban la temática “Programa PACE”, esto se resguardó en la búsqueda utilizando sus distintas denominaciones; b) se trataran de artículos empíricos en formato de artículo de investigación; c) utilizaban técnicas cuantitativas, cualitativas o mixtas; d) su muestra se tratara de sujetos PACE en la etapa de educación superior, esto es en las fases de acceso o acompañamiento; e) su área disciplinar versa sobre Educación o Ciencias Sociales; f) publicados en idioma español o inglés y g) su temporalidad date de 8 años de antigüedad, tiempo que refiere al transcurrido desde su implementación al año 2022. Como criterio de exclusión, solo se estableció una especificación al criterio de inclusión b), esto fue excluir capítulos de libro, libros, ensayos, revisiones sistemáticas, informes técnicos, tesis y literatura gris.

Luego de aplicar los criterios de inclusión y exclusión en formato filtro según las bondades y limitaciones de las bases de datos consultadas, se procedió a ajustar los motores de búsqueda por palabras claves. En esta etapa se utilizaron diferentes Tesoros que la literatura abordada vincula con los fundamentos de la política PACE, así como también distintas combinaciones con operadores booleanos. Luego de transitar por diferentes uniones de términos y operadores de sintaxis que incluían palabras claves como “Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo”, “Programa de Acceso a la Educación Superior”, “acceso inclusivo”, “acción afirmativa”, “derecho a la educación”, “educación superior”, “segregación”, entre otros, se escogió para cada base de datos la combinación más adecuada y se apuntó el número de registros para cada una, según reporta la Tabla 2.

Tabla 2. Conducta de la búsqueda por palabras claves, operadores booleanos y filtros

Base de datos	Búsqueda ejecutada	Resultado (n)
SciELO	((Programa de Acceso a la Educación Superior) OR (pace)) AND (educación superior)	42
Scopus	((Programa de Acceso a La Educación Superior) OR (pace)) AND (educación superior) AND (acción afirmativa)	17
Google Académico	“Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo” AND “acción afirmativa” AND “artículo”	38
Total		97

Fuente: elaboración propia

Como resultado preliminar de la búsqueda, esto es en la etapa de *identificación* del método PRISMA (Figura 1), se aplicaron operadores booleanos, palabras claves y filtros de inclusión/exclusión, procesamiento que arrojó un total de 97 investigaciones publicadas entre el año 2014 y 2022. Posteriormente, en el proceso de *selección* y luego de eliminar 6 citas duplicadas, se procedió a revisar el título, resumen y palabras claves de los 92 artículos seleccionados, 1 de ellos incorporado de forma manual.

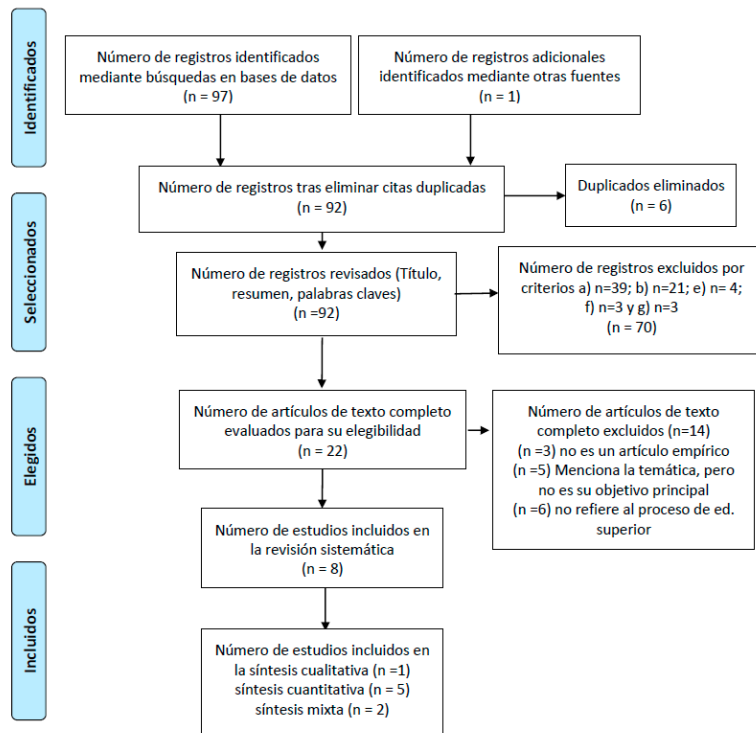


Figura 1. Diagrama de flujo Método PRISMA

Fuente: Elaboración propia con modelo de Moher et al. (2009)

Una vez realizada esta selección y excluidos 70 artículos por diferentes incumplimientos a los criterios de búsqueda (Tabla 1), en el proceso de *elegibilidad* se evaluaron los 22 artículos restantes, consiguiendo incluir para la revisión sistemática, según los parámetros establecidos con antelación, solo 8 de ellos. En lo específico, 1 de ellos investiga la política PACE mediante un tratamiento cualitativo, 5 con uno cuantitativo descriptivo y 2 de forma mixta.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En una primera etapa, tal y como reporta la Tabla 3, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los artículos *incluidos*. Para esto se realizó una clasificación por aspectos bibliométricos, metodológicos y de contenido. En lo específico, se trató de 8 artículos publicados entre los años 2017 y 2022, cabe señalar que si bien el PACE se inaugura el del 2014, es solo a partir del año 2018 cuando la primera cohorte PACE egresaría, por lo que la disponibilidad de los datos estaría más o menos circunscrita a la etapa de *preparación* durante la enseñanza media y *acceso universitario*. Por otra parte, parece importante mencionar que la adscripción y participación de las universidades es progresiva, por lo que el tipo y cantidad de información que se dispone por unidad educativa depende de la antigüedad de su incorporación. Durante el proceso de *selección* y *elección*, se constató de la existencia de otro tipo de publicaciones más antiguas, tales como tesis, informes oficiales, revisiones documentales, entre otros, todos los cuales debido al criterio de exclusión a) no fueron elegidos.

Por otro lado, al referirnos a la indexación de las revistas científicas, se ha hallado una escasa presencia de producción alojada en bases de datos de notoriedad internacional como Web of Science o Scopus. De los 8 artículos incluidos, solo 1 de ellos se encuentra publicado en una revista perteneciente al índice ESCI, así como también en Scopus, 2 en SciELO en los catálogos de Argentina y Chile, respectivamente. El resto de investigaciones se encuentran en sitios sin indexación, pero alojados en Directory of Open Access Resources u Open Journal Systems. Este comportamiento podría ser explicado por la baja presencia de revistas de alto impacto en el ámbito de la educación y ciencias sociales en países hispanos, más si consideramos que al tratarse de una política de carácter nacional, las investigaciones son escritas en español (Ávila-Toscano et al., 2022).

En cuanto a la cantidad de citas, aspecto bibliométrico recogido de Google Académico, solo 4 de ellas reportaron tenerlas, recorrido que oscila entre 1 y 15 citas. Por su parte, en lo que refiere a la metodología utilizada por los autores, se pesquisó que la predominante es de corte cuantitativo (n=5), seguida por la mixta (n=2) y finalmente por la cualitativa (n=1). En cuanto a los objetivos, se pudo evidenciar que 6 de ellas describen o caracterizan alguna de los aspectos de la política PACE, mientras que solo 2 de ellas buscaban explicar algún comportamiento.

Tabla 3. Aspectos bibliométricos, metodológicos y de contenido

N°	Autores	Año	Revista Indexación (cuartil)	Citaciones (n)	Participantes	Metodología declarada	Objetivo
1	Morales, Guzmán y Baeza	2019	Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho Web of Science (WoS) - ESCI Scopus (Q3)	15	155 estudiantes que cursan primer semestre de las carreras de Arquitectura, Bachillerato, Derecho, Ciencias, Ciencias Médicas, Humanidades, Ingeniería, Tecnología, Química y Biología, Administración y Economía de una Universidad pública	Cuantitativa, Regresión lineal Múltiple	Determinar de qué manera las variables personales de los estudiantes PACE pueden explicar el rendimiento académico durante la universidad.
2	Abaroa, Álvarez, Fuentes y Barahona	2018	Cuadernos de inclusión en educación superior Sin indexación	0	34 estudiantes de ingreso PACE que interrumpen o abandonan voluntariamente la Educación Superior.	Mixto, descriptivo, análisis de caso.	Caracterizar el contexto del cual provienen las y los estudiantes ingresados y acompañados los años 2016 y 2017 por el Programa PACE de la Universidad Católica del Norte y que decidieron interrumpir o suspender sus estudios, además de trazar líneas en la comprensión de los discursos de ellos y ellas respecto a esta opción.
3	Rodríguez, González, y Aguilera)	2017	Congresos CLABES Sin indexación	5	58 estudiantes de la Universidad Playa Ancha	Cuantitativa, Regresión Lineal	Analizar el compromiso del estudiante con la universidad, variables del sistema académico y la integración universitaria de los estudiantes.
4	Guerrero Valenzuela y Rivero González	2022	Praxis educativa SciELO-Argentina	0	12 estudiantes Primera generación de la región de Valparaíso.	Cualitativo, Fenomenológico	Indagar en el aporte entregado por los programas Propedéutico y PACE a las experiencias y trayectorias educativas de Estudiantes Primera Generación en relación con su acceso y permanencia universitaria, en contraste con estudiantes que ingresaron a través de la vía regular de admisión.
5	Baeza, Gutiérrez, Araneda, y Sepúlveda	2019	Cuadernos de inclusión en educación superior Sin indexación	0	89 estudiantes ingreso vía especial del área de Salud, Ingeniería y Ciencias Sociales	Cuantitativo, descriptivo	Caracterizar las condiciones académicas de entrada y de desempeño de estudiantes ingreso especial durante el primer año lectivo 2017.
6	Gil-Llambías, del Valle, Villarroel, y Fuentes	2019	Revista latinoamericana de educación inclusiva SciELO-Chile	11	Estudiantes PACE de primer año de las universidades Católica del Norte (UCN), de Santiago de Chile (USACH) y Católica de Temuco (UCT).	Cuantitativo, cuasi experimental	Caracteriza a los estudiantes de la cohorte 2017 preparados, admitidos y acompañados por el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior en comparación con estudiantes de un Grupo Control.

Tabla 3. Continúa

N°	Autores	Año	Revista Indexación (cuartil)	Citaciones (n)	Participantes	Metodología declarada	Objetivo
7	Herrera y Rosales	2019	Congresos CLABES Sin indexación	0	Estudiantes PACE de la Universidad del Bío-Bío cohortes 2019	Mixto, descriptivo	Describir acompañamiento académico de la Universidad del Bío- Bío, en beneficio del estudiante admisión PACE 2019
8	Borzone, Morga, Chiang, Espinoza, Aravena y Novoa	2017	Cuadernos de inclusión en educación superior Sin indexación	1	59 estudiantes aceptados por la Universidad de Concepción vía cupo PACE	Cuantitativo, descriptivo	Describir las percepciones y acciones que se realizaron en el proceso de inducción de los estudiantes PACE.

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, tal como muestra la Tabla 4, se organizó el material en dos de los tres aspectos que el Programa PACE aborda, esto es a) *Acceso* y b) *Acompañamiento*, este último segmentado en el proceso de permanencia/deserción y egreso. En específico, uno de ellos indaga exclusivamente sobre el aspecto *acceso*, cinco sobre la etapa de permanencia/deserción y dos tratan más de un aspecto a la vez. A modo general, se puede desprender una valoración positiva del Programa PACE, puesto que todos ellos reconocen la importancia y los aportes de esta política afirmativa en la reducción de las brechas y reivindicación de la educación como derecho. A continuación, se reportan con detalle los hallazgos.

ACCESO

El acceso vía especial mediante el Programa PACE es ofertado tanto por universidades públicas como privadas. Al año 2022, participan un total de 29 IES y 580 establecimientos con los más altos índices de vulnerabilidad de su región (MINEDUC, 2019). Si el estudiante que pertenece al 15% de mejor rendimiento de alguno de estos establecimientos aprueba la etapa de preparación en educación secundaria y rinde las pruebas de selección obligatorias, es considerado “habilitado PACE”, teniendo la posibilidad de postular e ingresar mediante alguno de los cupos garantizados que las 29 universidades reservan para ellos. Cabe señalar que, si bien deben rendir los test de selección universitaria, estos no se contemplan en la ponderación del puntaje con el que postulan vía especial; aunque es importante destacar que, si el estudiante obtiene el puntaje necesario en las pruebas de selección, bien puede matricularse por vía tradicional.

Lo anterior significa que los alumnos PACE tienen doble oportunidad de ingresar a la educación terciaria, puesto que el DEMRE les otorga igual posibilidad que al resto de estudiantes, esto es, postular vía tradicional y conseguir una vacante con un puntaje que pondera la trayectoria escolar y las pruebas de selección. No obstante, junto con la postulación vía tradicional, les permite hacerlo vía especial compitiendo por alguno de los cupos garantizados para estudiantes PACE (MINEDUC, 2021; MINEDUC, 2015). En este escenario, los hallazgos reportan que si bien existe un gran conjunto de estudiantes que siendo habilitado PACE logra ingresar vía tradicional, habría otros que sin la admisión especial no hubiesen podido hacerlo, constituyéndose la política en la única oportunidad de continuar estudios universitarios (Baeza et al., 2019; Gil-Llambías et al., 2019), de allí, que señalen un impacto positivo del programa en la inclusión y promoción de justicia social.

El PACE, así como otras políticas de acción afirmativa, sustenta sus propósitos en la confianza de que el talento está distribuido homogéneamente en todas las esferas y capas sociales con independencia de atributos como el sexo, ingresos, etnias o discapacidades (UNESCO, 2015), sin embargo, a pesar del talento que los estudiantes PACE poseen y demuestran durante la enseñanza media, al momento de ratificarlo y querer competir por una misma vacante con estudiantes que no han sido expuestos a la misma vulnerabilidad, hallan una sucesión de dificultades y barreras, de allí que muchos de los estudiantes PACE hagan uso de los cupos garantizados. Es más, los hallazgos reportan que la principal diferencia entre estudiantes PACE e ingreso tradicional no es el rendimiento académico en la escuela ni en la universidad, sino la distancia entre puntajes en las pruebas de selección universitaria (Guerrero Valenzuela y Rivero González, 2022; Baeza et al., 2019; Rodríguez et al., 2017; Morales et al., 2019), alcanzando incluso una diferencia de hasta 300 puntos (Gil-Llambías et al., 2019).

Incorporar vías de acceso para grupos tradicionalmente excluidos, trae consigo una serie de beneficios en pro de la reivindicación social de las desigualdades. Aun cuando la literatura disponible señala que la educación superior se ha masificado y democratizado con la irrupción de universidades privadas y beneficios financieros estatales, lo que permitiría a estudiantes vulnerables acceder y costear sus estudios superiores (Sanzana, 2018), esto no significa que haya sido bajo criterios de equidad y justicia; lo anterior explicaría, por ejemplo, la homogeneidad socioeducativa y económica dentro las universidades más selectivas y prestigiosas del país (Bernasconi, 2015); de aquí la importancia de que Programas de acción afirmativa puedan amplificar, cada vez más, equitativas oportunidades de acceso a un campo educativo caracterizado por el cierre social, favoreciendo de esta forma la mixtura y convergencia de la educación superior. En la medida en que el Programa PACE contribuya en el acceso a universidades y carreras altamente selectivas, se diferenciará de las extendidas políticas que persiguen intereses propios.

Tabla 4. Dimensiones del Programa PACE que son abordadas

N°	Autores	Aspecto de la política PACE		Principales resultados
		Acceso	Acompañamiento	
			Permanencia /deserción	
1	Morales, Guzmán y Baeza		X	Los resultados muestran que las variables que se asocian más fuertemente al rendimiento académico son la motivación de logro, la percepción de apoyo de pares y apertura a la experiencia como factor de personalidad, constituyéndose en buenos predictores de la permanencia universitaria de estudiantes vulnerables a partir de este tipo de variables académicas.
2	Abaroa, Álvarez, Fuentes y Barahona		X	Los resultados arrojan que las razones o variables que explicarían la interrupción de estudios o abandono voluntario de estudiantes PACE de la Universidad Católica del Norte son variadas, y que el problema se agudiza si el estudiante procede de un establecimiento municipal, con un alto Índice de Vulnerabilidad y de modalidad Técnico Profesional.
3	Rodríguez, González, y Aguilera		X	De los análisis se desprende que los predictores de efectos significativos son el promedio de notas de la enseñanza media, la asistencia a clases y la cantidad de asignaturas aprobadas, obteniendo un coeficiente de determinación de 0.89 en el modelo final de regresión lineal.
4	Guerrero Valenzuela y Rivero González		X	Los resultados muestran que los estudiantes de primera generación, independientemente de la vía de ingreso a la educación superior, presentan experiencias similares en su proceso y adaptación universitaria, y que los programas contribuyen principalmente a la equidad de acceso.
5	Baeza, Gutiérrez, Araneda, y Sepúlveda	X	X	Los resultados muestran que sin el ingreso vía especial muchos estudiantes no hubiesen podido ingresar a la Ed. Superior y que se caracterizan principalmente por ser mujeres, obtener bajos puntajes en la PSU y haber demostrado destacadas trayectorias escolares. Además, existe una tendencia al éxito académico. En cuanto a la deserción, serían los factores académicos y vocacionales que influirían en esta decisión.
6	Gil-Llambías, del Valle, Villarroel, y Fuentes	X	X	Los resultados demuestran que en general por cada uno de los estudiantes ingresados vía tradicional, hay uno de acceso cupo especial que tiene igual calificación, pero que obtuvo hasta 300 puntos menos en la PSU.
7	Herrera y Rosales		X	Los resultados exponen que el acompañamiento académico de la Universidad del Bío-Bío logra realizar 8 aprestos en diversos tópicos transversales y 30 mentorías que tributan al acompañamiento académico de los estudiantes PACE.
8	Borzona, Morga, Chiang, Espinoza, Aravena y Novoa	X		Tanto los análisis cuantitativos como los cualitativos permitieron valorar el proceso de inducción como positivo y esencial para facilitar la adecuada postulación e ingreso de los estudiantes a la universidad.

Nota: PSU= Prueba de Selección Universitaria para ingresar vía tradicional a las universidades adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA), válida desde el 2003 – 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACOMPAÑAMIENTO

Los hallazgos concuerdan en que las características psicoacadémicas que los estudiantes ingreso especial manifiestan, tales como autorregulación, facilidad y gusto por el estudio, responsabilidad, compromiso, perseverancia, entre otros, permiten proyectar una tendencia al éxito académico, realizando la importancia de la trayectoria escolar como mejor predictor que las pruebas de selección (Baeza et al., 2019; Rodríguez et al., 2017; Faúndez et al., 2017; Kri et al., 2013; Casanova, 2015). Sin embargo, dada la segmentada calidad educativa, aun cuando los estudiantes PACE se caracterizan por ser escolares talentosos, lo cierto es que sus expectativas serán mucho más altas que su rendimiento real, o al menos en las primeras evaluaciones (Sanzana, 2018). Esta desventaja, constituye la explicación de la importancia de mediar acciones de apoyo y acompañamiento, tanto académico como psicológico, por cuanto se combaten sensaciones como la frustración y fracaso, a la vez que se prevé conductas de riesgo ante a la deserción. En este sentido, para permanecer en educación superior, el estudiante ingreso vía especial debe afrontar no solo los vacíos curriculares que trae consigo, sino también los efectos emocionales de no rendir académicamente como esperaba hacerlo (Guerrero Valenzuela y Rivero González, 2022; Morales et al., 2019).

En la misma línea argumental, parece importante precisar que algunos estudios develan la importancia e influencia de variables como la motivación, apoyo de pares, exposición a la experiencia y vocación como atributos positivos para la permanencia en la universidad (Morales et al., 2019; Baeza et al., 2019; Gil-Llambías et al., 2019). Sin embargo, aun cuando la mayoría de los estudios valoran positivamente el proceso de acompañamiento en etapa universitaria, dentro de los hallazgos se encontraron críticas constructivas que señalan la urgencia de sistematizar el proceso y de realizar una permanente revisión y perfeccionamiento a la política PACE (Guerrero Valenzuela y Rivero González, 2022; Abaroa et al., 2018).

En lo que refiere a la deserción, los estudios concluyen que sus explicaciones son diversas. Algunos de ellos refieren a que es una extensión de la vulnerabilidad, puesto que afecta principalmente a estudiantes provenientes de colegios Técnicos Profesionales. En la explicación de este comportamiento, se hallaría el desinterés por una carrera universitaria, habiendo tomado el cupo especial por simple ocasión de experimentar la educación superior (Abaroa et al., 2018; Gil-Llambías et al., 2019). Por otra parte, una de las razones identificadas con mayor peso, daría cuenta de aspectos vocacionales (Herrera y Rosales, 2019; Baeza et al., 2019; Guerrero Valenzuela y Rivero González, 2022), lo que podría no significar deserción ni abandono, sino un cambio de carrera. Por último, y en menor medida, se hallarían aquellas dificultades de orden académico (Morales et al., 2019; Rodríguez et al., 2017), problemáticas que se reconocen como sorteables con el adecuado apoyo.

En lo que refiere al componente *egreso* no se hallaron estudios que lo abordaran directamente, esto podría ser explicado por la reducida data de la primera generación en egresar (2018) y por la dificultad que implica un estudio de carácter longitudinal.

Por último, es importante señalar que la diversidad y mixtura en educación superior, junto con contribuir a la promoción de justicia social, trae aparejado para las IES un conjunto de desafíos, lo incluiría la nivelación de estudiantes en desventaja académica, la posibilidad de debilitar los índices de eficiencia interna y deteriorar los procesos de formación (Morales et al., 2019; Herrera y Rosales, 2019; Abaroa et al., 2018). En este contexto, para combatir la segregación e inequidad educativa, se requiere de todos los actores sociales profundos esfuerzos materiales y simbólicos.

CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue describir, mediante una revisión sistemática con método PRISMA, cuáles han sido los aspectos del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior-PACE que se han investigado empíricamente en las etapas de educación superior, esto es en el *acceso* y *acompañamiento* durante el primer año de universidad. Se analizó un total de 8 investigaciones que reportaron información sobre alguna de las dos fases de educación superior del Programa, estos escogidos a partir de la aplicación de un conjunto de criterios de inclusión/exclusión y operadores booleanos.

En primer lugar, se constató la predominancia de estudios descriptivos de corte cuantitativo publicados entre el 2017-2019, donde se investiga, preferencialmente, la etapa *acompañamiento*, específicamente en la subcategoría de *permanencia/deserción*, no hallándose ningún reporte que abordara el *egreso* o titulación oportuna.

En segundo lugar, se pudo verificar la importancia que las investigaciones atribuyen al Programa en la reducción de desigualdades y falta de oportunidades educativas para estudiantes provenientes de contextos vulnerables, esto sustentado en la evidencia que demuestra que, sin el cupo especial, gran parte de los estudiantes PACE no hubiesen podido continuar estudios, mucho menos en universidades selectivas.

En tercer lugar, en lo que refiere a la etapa *acceso*, se constata mediante el análisis efectuado que existe una brecha investigativa, no solo por la inferior cantidad de estudios que lo abordan, sino también por la ausencia de un contraste entre los cupos vía especial y la vasta literatura disponible que indica altos índices de cobertura en educación superior. En tal sentido, se hace necesaria la precisión de que cantidad de cupos no significa calidad ni equidad educativa, muchos menos en el segmentado contexto educativo chileno. Es por lo anterior que parece oportuno preguntarse para futuras investigaciones cuál es el real impacto de la política de inclusión social PACE en el *acceso* a educación superior cuando los niveles de cobertura ascienden cada vez más, pero en un contexto estructuralmente segregado.

En cuarto lugar, el proceso de *acompañamiento* se caracterizó por concentrar la mayor cantidad de artículos, donde se destaca la importancia del apoyo psicoeducativo y académico a estudiantes que se enfrentan por primera vez a mayores niveles de exigencia, sostén de relevancia para la continuación de estudios. En lo que refiere al subcomponente *deserción*, las investigaciones concluyen que las razones son imprecisas, pudiendo agruparlas en variables de orden experiencial, vocacional y de rendimiento académico.

Por otro lado, es importante señalar que la política de inclusión social PACE significa un gran avance en materias de equidad e igualdad de oportunidades, no obstante, se hace necesario un permanente monitoreo y perfeccionamiento a fin de que sus objetivos no se restrinjan al proceso de oferta de cupos especiales y admisión a la educación superior, sino también que pueda hacerse cargo de que los procesos de acompañamiento y nivelación sean rigurosos y sistematizados, contribuyendo a lograr una exitosa trayectoria educativa. En este sentido, el principal desafío se encuentra en sintonizar las metas entre los establecimientos educacionales, las universidades y el Programa PACE.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Cabe hacer presente que, dada la especificidad del objeto de estudio -esto al tratarse de una política nacional-, fue necesario incluir como palabra clave al menos una de las denominaciones del Programa PACE, lo que fuerza a la reducción en la cantidad de artículos, así como también a la posible exclusión involuntaria de alguno de ellos.

Es importante señalar que la investigación producida en y sobre Latinoamérica, se encuentra muy poco representada en revistas de alto impacto, lo que conlleva a que muchos de los estudios hallados carezcan de indexación, esto pudiendo significar procesos de evaluación menos rigurosos.

Por otra parte, los estudios consultados sobre del Programa PACE privilegian acercamientos de corte descriptivo, incluso los de carácter cuantitativo, situación que resta profundidad en los análisis al desatender la complejidad que se supone consustancial a la aplicación de una política a nivel nacional, que pretende beneficiar a una población con atributos muy diversos y que busca el acceso especial de estos estudiantes a una diferenciadas tipologías de vacantes en razón de la segmentada calidad y prestigio de las instituciones y programas que las ofertan.

La predominancia de los reportes descriptivos en esta materia reduce el espacio para la reflexión crítica, el análisis de los problemas, riesgos y desafíos que la implementación de esta política instala en un sistema educativo tan amplio y diverso que se estructura sobre la base de la demanda. A lo que se adiciona también el riesgo de un análisis seducido por el aura, generalmente positiva, que tiende a englobar conceptos como inclusión social, de allí la tendencia a que por modestos que sean sus impactos, estos se estimarán siempre como valiosos.

REFERENCIAS

- Abaroa, B., Álvarez, D., Fuentes, C., y Barahona, C. (2018). Interrupción y suspensión de estudiantes del programa PACE de la Universidad Católica del Norte, cohortes 2016 y 2017. Aportes para comprender el fenómeno de la deserción. *CUADERNOS DE INCLUSIÓN*(32), 32-51.
- Ávila-Toscano, J., Romero-Pérez, I., Saavedra-Guajardo, E., y Marengo-Escuderos, A. (2022). Determinantes de la producción de artículos científicos de ciencias sociales en Colombia incluidos en WoS-Scopus y otros índices: árbol de clasificación y regresión. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(1). doi:<https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n1e339712>
- Baeza, I., Gutiérrez, N., Araneda, F., y Sepúlveda, M. (2019). Caracterización de primera generación de estudiantes PACE que ingresan a la Universidad de Talca. *CUADERNOS DE INCLUSIÓN*, 18.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.
- Bernasconi, A. (2015). *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Böck, N. (2019). *Programa pace en la universidad de Chile. ¿A la sombra de la selección o parte de una política pública efectiva?* Santiago de Chile: Magíster en Gestión y Políticas Públicas. Departamento de Ingeniería Industrial. .
- Borzone, A., Moraga, F., Chiang, M. T., Espinoza, J., Aravena, M., y Novoa, F. (2017). Proceso de inducción a estudiantes que ingresaron vía cupo pace a la universidad de Concepción. *CUADERNOS DE INCLUSIÓN*, 5, 5-18.
- Carrasco, E., Zúñiga, C., y Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad en la educación*(40), 95-128. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-4565>
- Casanova, D. (2015). Equidad de acceso a la educación superior: El "Puntaje ranking de notas" como mecanismo de inclusión en el sistema de admisión de Chile. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 1-22.
- Cases, R. (2020). *¿Mejora o retroceso? El impacto de la reforma a la PSU en la brecha de puntajes según colegio de egreso. Tesis para optar al grado de Magíster en Economía*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Obtenido de <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/40134/Tesis%20-%20Roberto%20Cases.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castillo, P., Morales, T., y Miranda, C. (2019). Evaluación de un programa de apoyo psicosocial en torno a los conceptos de persistencia y retención universitaria. *Revista Brasileira de Educação*, 24. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240058>
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A., y Tincani, M. (2019). *Evaluación de Impacto del Programa PACE*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC (CEM).
- Espinoza, Ó., y González, L. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(10), 35-51. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6562408>
- Faúndez, R., Labarca, J., Cornejo, M., Villarroel, M., y Gil, J. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-11.

- Ferreya, M., Ciro, J., Botero, F., Haimovich, P., y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Gil-Llambías, F., del Valle, M., Villarroel, M., y Fuentes, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista latinoamericana*, 13(2), 259-271.
- González Sanzana, Á., y Arce Secul, R. (2021). Factores personales y de acceso que inciden sobre la permanencia y deserción universitaria en estudiantes de pedagogía en una universidad chilena de zona geográfica extrema. *Sophia Austral*, 27, 1-19. doi:<https://dx.doi.org/10.29393/ac62-pejc10001>
- González, A., y Dupriez, V. (2017). Acceso a las universidades selectivas en Chile: ¿pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural? *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 947-964.
- González, R. (2017). *Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación.
- Guerrero Valenzuela, M., y Rivero González, G. (2022). Estudio exploratorio sobre las experiencias de estudiantes universitarios de primera generación y su valoración de Programas de Acción Afirmativa. *Praxis educativa*, 26(2), 133-158. doi:<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260208>
- Herrera, C., y Rosales, F. (2019). Estrategia de acompañamiento académico para estudiantes con ingreso pace de la Universidad del Bío-Bío. *In Congresos CLABES*, 336-344.
- Kri, F., Gil, J., González, M., y Lamatta, C. (2013). *Ranking de notas como predictor del éxito en la educación superior. Estudio de caso USACH*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Larroucau, T., Ríos, I., y Mizala, A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 52(2), 95-118.
- MINEDUC. (2015). *Fundamentos del PACE. Elementos que fundamentan este Programa y su etapa Piloto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2019). *Proceso de admisión 2020-nómina oficial de carreras PACE*. Santiago: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior.
- MINEDUC. (2021). *Términos de referencia: Programa PACE*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D. (2009). Elementos de informe preferidos para revisiones sistemáticas y metanálisis: la declaración PRISMA. *PLoS Med*, 6(7). doi:[doi:10.1371/journal.pmed.1000097](https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097)
- Morales, M., Guzmán, E., y Baeza, C. (2019). Rasgos de personalidad, Percepción de apoyo social y Motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho*, 6(2), 59-80. doi:<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680>
- OCDE. (2018). *Estudios económicos de la OCDE Chile*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2019). *Society at a glance 2019: OECD Social Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Opazo, M., Maldonado, V., Medel, M., y Molina, F. (2018). *Programa Pace-Ucm: Inclusión y Matrícula efectiva*. Ciudad de Panamá: Congreso CLABES VIII.
- Rodríguez, C., Padilla, G., y Espinosa, D. (2021). No todo es Prueba de Selección Universitaria: el Ranking como vía de inclusión a la universidad en Chile. *Sophia*, 17(2).
- Rodríguez, V., González, J., y Aguilera, J. (2017). Modelo predictivo para la permanencia en la educación superior. *CLABES*.

- Ruiz, C., Reyes, L., y Herrera, F. (2018). *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Sanzana, G. (2018). *Transición con equidad hacia universidades selectivas: el caso de las vías de acceso inclusivo en la universidad de Santiago*. Santiago de Chile : Ediciones USACH.
- Sisto, V. (2019). Inclusión” a la Chilena”: La Inclusión Escolar en un Contexto de Políticas Neoliberales Avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23), 1-16.
- Slachevsky Aguilera, N., y Moreau Rojas, V. P. (2021). ¿Puede la acción afirmativa restituir derechos?: Encrucijadas de un programa de acceso inclusivo a la educación superior en el Chile neoliberal. *Sophia Austral*, 27(11). doi:<https://dx.doi.org/10.22352/saustral202127011>
- UNESCO. (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad*.
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. doi:10.1016/j.medcli.2010.01.015
- Valenzuela, J. (2008). *Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido*. Proyecto FONIDE N°: 211 - 2006.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C., y De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. *Findeciclo*, 209-229. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Cristian-Bellei/publication/273129952_Segregacion_Escolar_en_Chile/links/54fa15050cf20b0d2cb63514/Segregacion-Escolar-en-Chile.pdf

ARTÍCULO

Una Aproximación Cuantitativa a la Deserción Escolar en la Educación Superior en el Sureste de México

A Quantitative Approach to Analyzing Student Dropout in Higher Education in Southeastern Mexico

DEON VICTORIA HEFFINGTON*, FLORICELY DZAY CHULIM*,
RODOLFO FERNÁNDEZ DE LARA HADAD**, ARMANDO PÉREZ MORFÍN*
Y RAFAEL ALBERTO VELASCO ARGENTE*

*Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

**Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

Correo electrónico: deon@uqroo.edu.mx

Recibido el 16 de agosto del 2023; Aprobado el 20 de septiembre del 2024

RESUMEN

La deserción escolar es un fenómeno persistente en diversos niveles educativos en el mundo, particularmente agravado en la educación superior. Este manuscrito reporta los hallazgos de un estudio cuyo objetivo fue identificar el comportamiento y las causas que originan la deserción. A través de un estudio cuantitativo explicativo en una universidad pública en el sureste mexicano, se identificaron tres tipos de causas: académicas, económicas, y personales; éstas, a su vez, reflejan la deserción como una problemática multifactorial, presentándose relación entre las causales y originando sub-variantes de

éstas. Este artículo ofrece recomendaciones para disminuir la deserción escolar en la educación superior.

PALABRAS CLAVE: Deserción escolar; Abandono escolar; Educación superior; Causas; Investigación cuantitativa

ABSTRACT Student dropout occurs in different educational systems and levels worldwide, particularly in higher education. This paper reports on the findings obtained from a descriptive explicative study that aimed to explain the phenomenon and the causes that led students to abandon their studies in a public university located in southeastern Mexico. The findings three main types of causes, namely: academic, economic, and personal. However, there is also a connection between these causes, which points to the multi-factorial and complex nature of student dropout. This paper offers recommendations to reduce and prevent student dropout in higher education.

KEYWORDS: Student dropout; Early leaving; Higher education; Causes; Quantitative approach.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Uno de los problemas más persistentes dentro del sector educativo, en diversos niveles y contextos, es la deserción escolar. Estimaciones oficiales del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) reportan los siguientes índices de abandono escolar; en la primaria (1.1%), en la secundaria (5.3%) y en la preparatoria (15.2%). Asimismo, el INEE sugiere que el problema va en aumento conforme al nivel educativo. Esto se confirma a través de las estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), quien reportó un promedio del 18% de deserción en la educación superior en el estado de Quintana Roo, en el ciclo escolar 2021-2022. En un panorama internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018) sugiere que la cifra de deserción escolar en la educación superior en México oscila alrededor del 40%, por lo que se convierte en un tema apremiante para atender. Las razones por las que el abandono escolar se puede originar varían y pueden estar ligadas a diferentes causas de orden social y económico (i.e. disfunción familiar, problemas personales, enfermedad, embarazo, escasos recursos económicos entre otros). En este contexto, en México, diferentes instancias, por ejemplo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2014), el Consejo para la Evaluación de la Educación

del Tipo Medio Superior (COPEEMS, 2012), el INEE (2016, 2019), y la propia Secretaría de Educación Pública en el Estado de Quintana Roo, así como las instituciones educativas mismas, se han dado a la tarea de atender esta problemática en la búsqueda de respuestas que coadyuven a mitigar el impacto negativo que el abandono escolar genera en la sociedad. En concreto, se han llevado a cabo diferentes estudios exploratorios que están sirviendo para determinar el grado de complejidad y arraigo de este fenómeno en la sociedad desde diferentes ópticas. Así, y en atención a esta problemática, investigadores de diversas universidades públicas en el país se han dado a la tarea de indagar más a fondo este fenómeno que golpea no solamente al sector estudiantil, sino a la sociedad en su conjunto. Entre ellos, encontramos el estudio realizado por Rosales Escobar, Navarrete Sánchez, y Córdova Nepomuceno (2018), quienes analizaron el fenómeno de la deserción en el Instituto Tecnológico de San Luis Potosí. La investigación no analizó las causas de deserción; sin embargo, al analizar el fenómeno, los autores encontraron que tres factores principales incidían en la deserción y que incluyen: la reprobación en el primer semestre y evaluación especial y el exceder el tiempo límite de semestres para concluir sus estudios. De igual manera, en una investigación realizada por González Catalán y Arismendi Vera (2018), encontraron que el género femenino presenta un mayor índice de deserción, especialmente en programas educativos que se caracterizan por tener estudiantes mayormente del género masculino.

De manera paralela en diferentes estudios realizados en la educación superior, es posible denotar que las personas que desertan de sus estudios eventualmente resentirán los efectos negativos de no contar con una formación profesional completa y difícilmente podrán acceder a las mismas oportunidades profesionales y laborales y, por ende, de una mejor calidad de vida de quien sí los haya concluido. En este artículo se presentan los hallazgos obtenidos de una investigación cuantitativa realizada en una universidad pública en México, cuyo objetivo central fue, por una parte, analizar el fenómeno de la deserción escolar y también las causas que llevaron al alumnado a incurrir en la deserción.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA DESERCIÓN ESCOLAR

El análisis de este fenómeno desde perspectivas teóricas y situadas en contextos específicos permite tener un panorama más amplio y puntual de este fenómeno. Uno de los trabajos más notorios dentro de la literatura concerniente a la deserción es el realizado por Tinto (1987, 1993), quien propone tres conceptos clave que refieren a la deserción escolar: a) Estudiantes que desertan de manera definitiva sus estudios y de la educación superior en general; b) Estudiantes que desertan de sus estudios en una institución y que se inscriben en otra alternativa de educación superior; y c) Estudiantes que desertan la carrera que están estudiando para inscribirse a otra.

Existen otros conceptos relacionados con la deserción escolar, incluyendo el abandono escolar. Por ejemplo, Fonseca y García (2016) analizaron distintos modelos teóricos de permanencia y deserción escolar de estudiantes que cursan estudios universitarios para lo que proponen la definición del abandono escolar como el término de la relación entre el estudiante y un programa formativo conducente a la titulación. De manera similar, Páramo, y Correa-Maya (1999) coinciden en la definición de deserción estudiantil, considerándolo como el abandono definitivo de las aulas de clase por diferentes razones y la no continuidad en la formación académica. Para ello, delinearon una serie de características y variables asociadas a esta problemática que parten de la premisa de dos tipos de variables: las intra-sujeto y las extra-sujeto. Las primeras tienen que ver con motivos propios/emanados del sujeto desertor; mientras que las segundas son variables que se dan originadas por sucesos o razones externas/fuera del control del desertor. Este trabajo provee también una serie de definiciones acerca de la naturaleza de la deserción, los tipos de deserción, las características del desertor, los actores de la deserción e incluso va más allá de meras definiciones planteando el panorama de la deserción como problema educativo y social.

El análisis de la literatura refleja que la definición de la deserción escolar ha variado de manera histórica. En algunos estudios, se han utilizado como sinónimos la deserción y el abandono escolar. De igual manera, ha variado la delimitación de la deserción, siendo en algunos casos la deserción de un programa educativo y, en otros casos, la deserción de la institución. Finalmente, se observa también una diferencia en la limitación en cuanto a lo que sucede después de presentarse el fenómeno de deserción; es decir, del impacto social, económico, y personal en el individuo y su inserción social, al considerar factores como el abandono definitivo de todas las modalidades de educación superior o la inscripción en alguna otra modalidad o institución. Para efectos del estudio reportado en este artículo, se utilizan de manera sinónima los términos deserción y abandono escolar, y abarcó los siguientes casos:

- Estudiantes que causaron baja definitiva o abandonaron de manera voluntaria sus estudios en la institución;
- Estudiantes que abandonaron su programa educativo para realizar un cambio de carrera y/o de unidad dentro de la misma institución de educación superior (IES).

CAUSAS DE LA DESERCIÓN ESCOLAR

El fenómeno de la deserción ha sido estudiado en diversos países del continente americano. Páramo, y Correa-Maya (1999) hacen un bosquejo del fenómeno en escenarios

como Argentina, Colombia, México, Puerto Rico, e incluso ponen una mirada en la problemática de deserción en el contexto de los hispanohablantes en Estado Unidos. Tinto (1987, 1993) propone 5 teorías para entender y definir la deserción escolar: 1) psicológica, 2) social-ambiental, 3) económica, 4) organizacional, 5) interaccional; es a través de estas que se puede tener un mejor acercamiento y análisis de los diferentes factores que detonan y acentúan este fenómeno académico y social. De manera paralela, Rojas Rodríguez (2000), Passailaigue-Baquerizo et al. (2014), y Torres-González et al. (2015) se han dado a la tarea de explorar el panorama latinoamericano al contextualizar los diferentes escenarios de deserción en algunos países de esta región. El denominador común para todos estos estudios es la presencia de factores sociales como la disfunción familiar y la situación económica generada por el desempleo acarreando miseria a su paso especialmente en las zonas urbanas marginadas y zonas rurales. Esto es, la dificultad de transporte en función de la distancia y acceso a los centros educativos, los costos de la matrícula, y materiales, entre otros.

El contexto mexicano con la deserción es muy similar al del panorama general latinoamericano (Huesca-Ramírez & Castaño-Corvo, 2007; López-Villafaña & Beltrán-Solache, 2017; Mireles-Campuzano, 2019; Moreno, 2017; Rodríguez-Lagunas & Leyva-Piña, 2007). Estudios previos realizados en el ámbito universitario señalan agrupaciones de causas que conllevan a la deserción escolar. Un estudio realizado por la Universidad Veracruzana (Hernández & Narváez, 2014) señaló como causas, aquellas relacionadas con el alumnado (i.e., origen lejano de la universidad, problemas familiares, insuficiencia de recursos económicos, espacios e infraestructura inadecuados para estudiar, empleo, problemas de salud o adicciones, la falta de competencias básicas previo a su ingreso a la universidad, la elección inadecuada de la carrera) y aquellas relacionadas con el profesorado y/o programa educativo (i.e., el alto grado de exigencia por parte de los profesores). Por otra parte, un estudio mixto realizado en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (Autores, 2012), entre los años 2003 al 2008, la tasa de deserción aumentó del 4 al 13%. La causal más predominante de la deserción escolar fue la reprobación (41%). Los resultados del análisis cualitativo señalan que las causas que originan el abandono escolar son complejas y pueden ser englobadas en causas económicas, administrativas, académicas, y afectivas (Figura 1).

El problema de la deserción escolar en el nivel universitario es apremiante. En México, se sitúa en una tasa proporcionalmente alta, eso es, entre 30-40% aproximadamente entre los últimos 10 años, como lo sugieren los indicadores de organismos, incluyendo la OCDE (2018). Tal panorama hace evidente la urgencia por atender el problema -que no debiese seguir esperando- y pensar en soluciones que puedan implementarse en un corto e idealmente inmediato plazo.

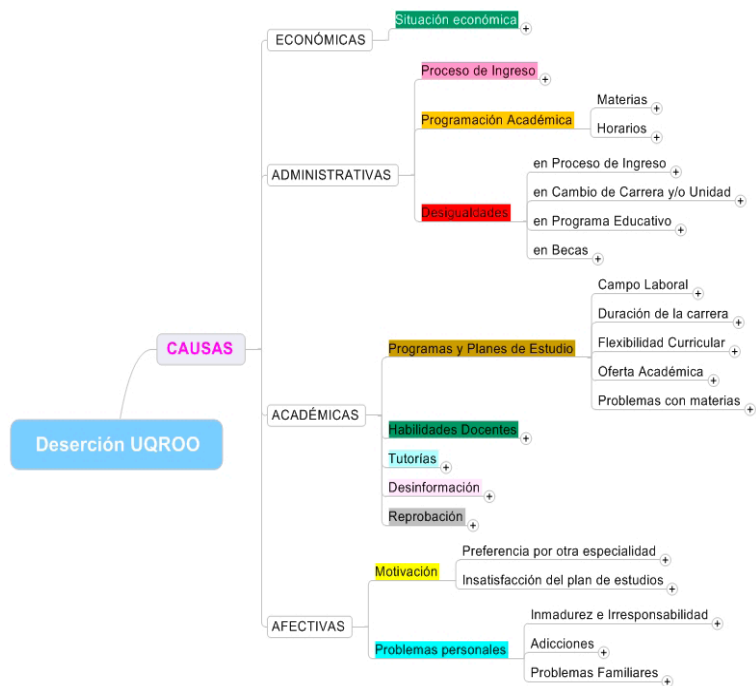


Figura 1. Causas de deserción escolar.

Fuente: Elaboración propia

MÉTODO

Este estudio de corte metodológico cuantitativo explicativo (Creswell & Creswell, 2018) tuvo como objetivo general analizar las causas de deserción escolar desde la perspectiva estudiantil con la finalidad de diseñar estrategias que permitan reducir y evitar la deserción en la educación superior. Entre las preguntas de investigación, se incluyeron las siguientes: ¿Cuál ha sido el comportamiento de la deserción escolar en los años 2011-2020? ¿Cuáles son las causas que originan la deserción escolar? y ¿Qué acciones podríamos implementar para reducir y prevenir la deserción escolar?

Población y Muestra

La investigación que se reporta en este estudio fue realizada en la Universidad Mexicana del Sureste (UMS) (pseudónimo). A 30 años de haberse fundado, la UMS es una de las instituciones públicas líderes en el estado, ofreciendo un total de 42 programas educativos entre licenciaturas, maestrías, y doctorados. Asimismo, cuenta con cinco campus

distribuidos en las zonas norte y sur del estado. Su matrícula supera los 7,000 estudiantes. La población del estudio estuvo conformada por 5,257 casos de deserción entre los años 2011-2020, mismos que conformaron la muestra al analizarse la totalidad de casos en la población.

Instrumento

Se utilizó la revisión documental para realizar el análisis cuantitativo de los índices de deserción. La base de datos fue integrada con datos proporcionados por las instancias administrativas de la Universidad. En esta, se incluyeron las siguientes variables de los sujetos de estudio: nombre, matrícula, programa educativo, año de ingreso, tipo de deserción (baja definitiva de la institución o cambio de carrera/unidad), año del plan de estudios al cual se inscribió, y las causas manifestadas por el estudiantado al realizar el trámite de deserción de la institución, entre el período comprendido del 2011 y 2020. En relación con el alumnado que realizó un cambio de carrera y/o de unidad en el mismo periodo, se incluyó, además de los datos anteriores, lo siguiente: carrera inicial, carrera nueva, unidad anterior, unidad nueva, y fecha de cambio. En virtud de que los datos fueron proporcionados por dos instancias diferentes, se realizó una integración y limpieza para conformar la base de datos que englobó la totalidad de casos. Una vez realizado lo anterior, se detectaron 5,257 casos de deserción entre el periodo comprendido.

Procedimiento para la recolección y análisis de datos

Para la conducción del análisis desde un enfoque cuantitativo explicativo se utilizaron diversas métricas, mediante varios programas de software, incluyendo Microsoft Excel, Statistical Package for Social Sciences [spss], el programa “R” y Rstudio. Se realizaron diferentes estimaciones y cruces estadísticos, a través de los cuales se generaron histogramas, gráficas de barras, boxplots (diagramas de caja y bigote), series de tiempo, y diagramas de dispersión. Todos estos análisis ofrecieron un panorama del fenómeno de la deserción en la Universidad Mexicana del Sureste, entre los años 2011 y 2020. Para ello, se tomó en cuenta el total de casos de deserción registrados en las bases de datos institucionales (N= 5,257), distribuidos en todos los programas educativos de licenciatura y de posgrado en los cinco campus de la institución. Una vez que se calculó el número e índice de casos de deserción, se hicieron diversas corridas estadísticas para determinar otros criterios y valores, como el caso de deserción por sexo, por edad, por programa educativo, por origen geográfico y por causas específicas de deserción. Para tener una perspectiva de lo general a lo particular, se siguió una secuencia en el orden de los análisis,

los cuales se condujeron inicialmente a nivel institucional, seguido de un análisis por campus y, finalmente, por programa educativo. En la sección de resultados, se presentan los hallazgos principales.

La ética de la investigación aseguró el respeto a la privacidad, anonimato y confidencialidad de los datos utilizados (Cohen et al. 2007). Para ello, se eliminaron los datos personales que pudieran identificar a los participantes; 2) Se asignaron números de caso a cada participante para su identificación; 3) Los datos proporcionados por las instancias universitarias se analizaron de manera objetiva y clara utilizando los programas estadísticos para los respectivos análisis, y se establecieron definiciones precisas para delimitar los casos de deserción, conformando así el universo de la población.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este artículo reporta los hallazgos obtenidos en una investigación cuantitativa descriptiva, de naturaleza exploratoria, cuyo objetivo fue analizar las causas de deserción escolar desde la perspectiva de aquellos que han abandonado sus estudios, con la finalidad de tener información de primera mano sobre las causas que originan la deserción y diseñar estrategias que permitan reducir y evitar esta problemática en la educación superior. En respuesta a las preguntas de investigación planteadas, primero se abordará el comportamiento de la deserción entre los años 2011-2020. Posteriormente, en la segunda sección, se abordarán las causas de deserción escolar. En ambas secciones, se discuten los hallazgos obtenidos con la literatura existente sobre el tema.

Comportamiento de la deserción escolar

El primer análisis fue para determinar el número de casos de deserción del universo total de los 23,720 estudiantes registrados que permanecieron activos y egresaron entre 2011 y 2020, en la Universidad Mexicana del Sureste, en contraste con los que desertaron en ese mismo período. Como se observa en la Figura 2, casi la cuarta parte del universo se reportó como casos de deserción (22%). En el estudio realizado por Autores (2012), el índice de deserción en la misma universidad entre los años 2000 al 2010 fue del 13%. Esto significa que hubo un incremento significativo, al ser casi el doble en tan sólo diez años después. Aunque está por debajo de los niveles reportados por la OCDE (2018), que oscilan entre el 30 y 40%, continúa siendo un número elevado, aunado a los probables efectos de la pandemia por COVID en los años 2020-2022. Este estudio abarcó hasta mayo del año 2020, por lo que todavía no se empezaban a sentir los estragos de la pandemia del COVID-19 en los índices de deserción escolar.

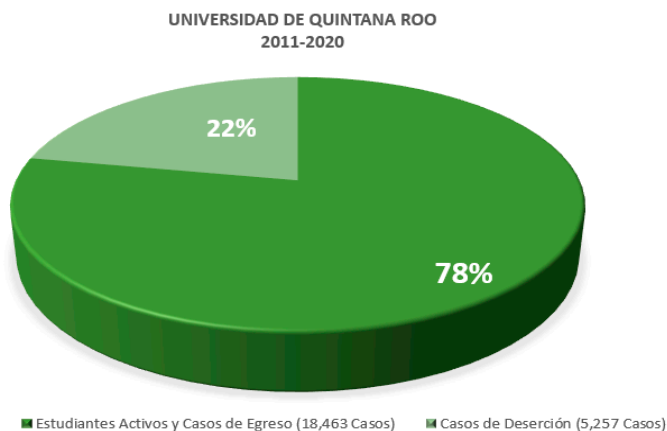


Figura 2. Índice de deserción escolar a nivel institucional.
Fuente: Elaboración propia

La Universidad Mexicana del Sureste tiene presencia en el Estado a través de cinco campus ubicados en los municipios de Benito Juárez (Cancún), Othón P. Blanco (incluye Campus Chetumal 1 y Chetumal 2), Solidaridad (Playa del Carmen) y Cozumel (Isla de Cozumel). Con respecto a la distribución del número de casos de deserción escolar (N=5,257), en el período comprendido de 2011 a 2020, el campus Chetumal presentó el mayor número de casos de deserción (n=3,052), seguido por el campus Cozumel (n=1,445), el campus Playa del Carmen (n=616) y, en último lugar del total de casos, el campus Cancún (n=124) del total casos de deserción (Figura 3).

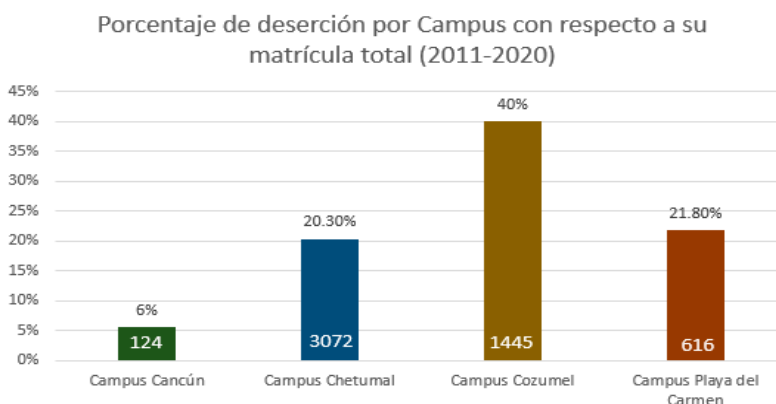


Figura 3. Índice de deserción escolar por campus.
Fuente: Elaboración propia

En la Figura 3, se puede observar que, en proporción a su propia matrícula, el campus que presenta el mayor índice de deserción es Cozumel. El campus Playa del Carmen ocupa el segundo lugar (21.8%), seguido por el campus Chetumal (20.3%), y finalmente, el campus Cancún (6%) en el período señalado. Debe mencionarse que el campus Cancún inicia actividades en el año 2015, lo que explica de alguna forma un relativo bajo índice de deserción en comparación a los otros campus; Cancún únicamente cuenta con datos correspondientes a la mitad del período definido para el presente estudio. Así, la cifras que arrojan los cuatro campus universitarios evidencian un problema latente el cual demanda atención a la brevedad y urge a las autoridades universitarias a pensar en la implementación de estrategias que permitan aminorar el problema de la deserción en la institución.

El análisis de deserción por programa educativo también nos señala consideraciones importantes. La distribución de la deserción por programa educativo a nivel licenciatura se puede visualizar en la Figura 5 y la distribución de los casos de deserción en programas de posgrado, en la Figura 6.

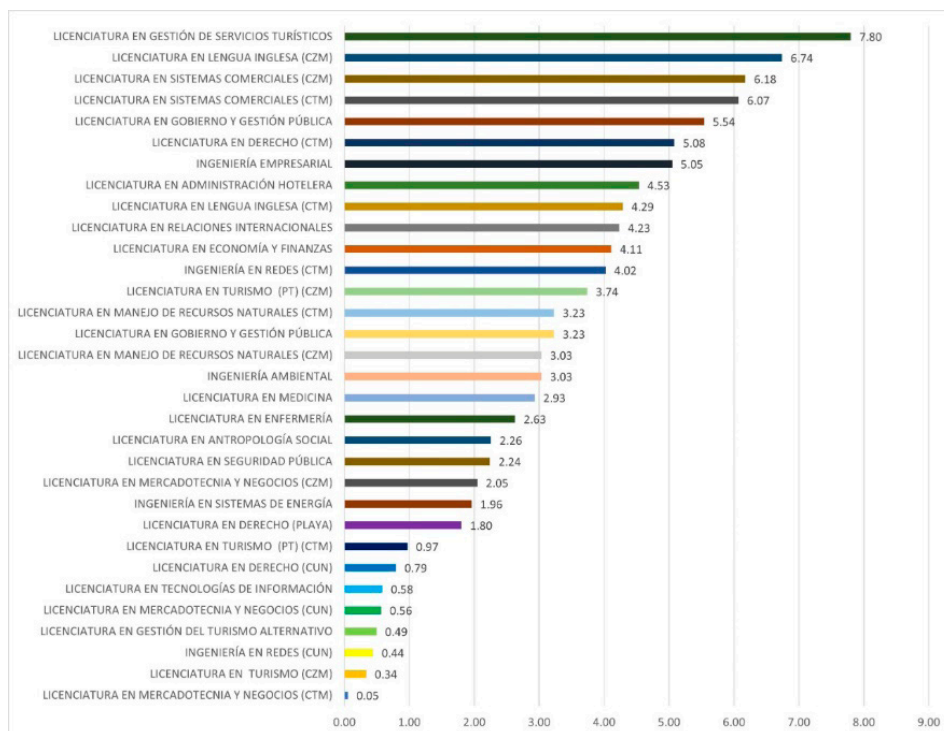


Figura 4. Distribución de la deserción escolar en programas educativos de licenciatura.

Fuente: Elaboración propia

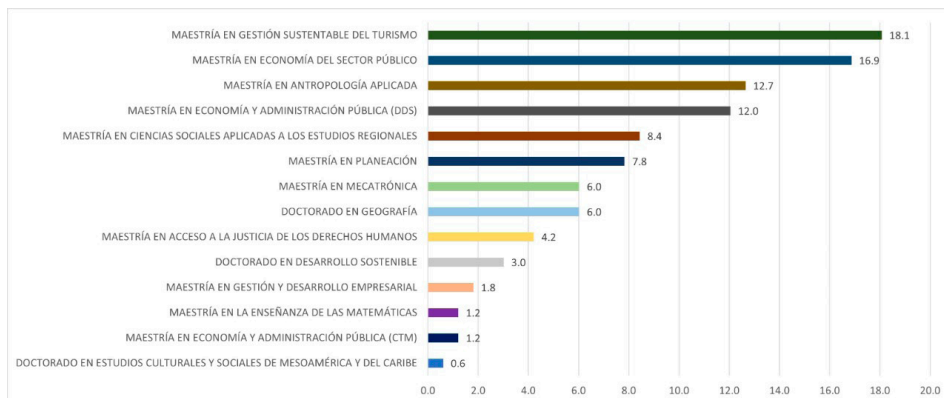


Figura 5. Distribución de la deserción escolar en programas educativos de posgrado.

Fuente: Elaboración propia

Las dos figuras previas demuestran la distribución de los casos de deserción entre los programas educativos, tanto de licenciatura como de posgrado. Uno de los hallazgos más contundentes es que los programas que presentan el mayor índice de deserción entre los años 2011-2020, se encuentran actualmente suprimidos y en proceso de cancelación. Un segundo hallazgo es que algunos de los programas educativos que presentan mayor índice de deserción coinciden en haberse ofertado en más de un campus (i.e., Cozumel, Chetumal) incidiendo en los altos números de deserción en los campus correspondientes. Tercero, los programas que presentan menores índices de deserción están relacionados con el área de salud, negocios, turismo y ciencias sociales. Finalmente, en el caso de los posgrados, sobresale el hecho de que la deserción ha sido preponderantemente a nivel maestría con muy pocos casos identificados a nivel doctorado, lo cual sugiere especial mención para estos últimos como programas más estables en la retención del alumnado. A diferencia de la mayoría de los estudios realizados anteriormente (González Catalán & Arismendi Vera, 2018; Hernández & Narváez, 2014; Rosales Escobar et al., 2018), que abarcan una muestra de la población total de los programas educativos, esta investigación abordó el fenómeno de la deserción a nivel institucional, incluyendo la totalidad de programas educativos, tanto de licenciatura como de posgrado.

Para efectos de los índices de eficiencia terminal, una de las variables que mayor incidencia tiene es el período en la cual se presenta el caso de deserción. En la Figura 6, se refleja que los casos de deserción se pueden dar desde el inicio -ciclo uno- o bien ya sea hasta después de un número prolongado de períodos de haber estado matriculado. Los análisis de frecuencia indicaron que los casos de deserción se suscitaron a partir del ciclo/período uno hasta el ciclo 81 como máximo (en un año lectivo existen 3 ciclos escolares: primavera, verano y otoño). Importante también es señalar que, en los casos en los que

se registran hasta 81 ciclos/periodos para que ocurra la deserción, se puede inferir que estos casos podrían representar a estudiantes que nunca solicitaron su baja ante la autoridad correspondiente. El reporte generado a partir de estos datos no permite registrar su momento de baja, razón por la cual se ubican en ese punto tan disperso y alejado del concentrado de los casos (81 ciclos). Sin embargo, un análisis más preciso de tipo de diagrama de caja y bigote (Figura 6) señala que la concentración sustancial de casos de deserción osciló entre los ciclos 6 y 19 respectivamente reportando como mediana el valor de 9 ciclos, lo que sugiere este ciclo como el punto neurálgico para abandonar sus estudios. Este hallazgo se diferencia del reportado por Rosales Escobar et al. (2018), quienes encontraron que la tasa de abandono se dio primordialmente en el primer año, tras la reprobación del primer semestre.

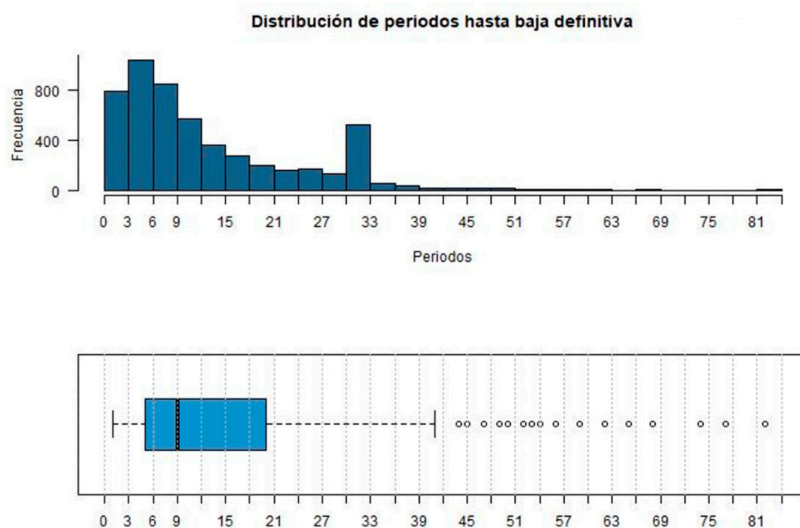


Figura 6. Periodos en los cuales se presenta el caso de deserción.

Fuente: Elaboración propia.

Causas de la deserción escolar

Se identificaron una serie de causas de deserción que corresponden a tres tipos básicos, particularmente de tipo académico, económico y personal. Las causas académicas están directamente relacionadas con temas escolares, por ejemplo, acumular un determinado número de situaciones de reprobación o situaciones pedagógicas. Las económicas se relacionan directamente con temas financieros como, por ejemplo, la falta de recursos para costearse sus estudios, transporte, y manutención. Las causas personales incluyen diversos asuntos de orden personal, como son temas de salud, emocionales o interpersonales.

De los 5,257 casos de deserción, se puede observar en la Figura 6 que las causas académicas son las más contundentes en originar la deserción escolar. Tan solo la reprobación representa el 26.2 %. En la normatividad universitaria, procede una baja definitiva de la institución de manera automática, ocasionando la deserción, cuando un estudiante acumula diez o más situaciones de reprobación antes de cumplir con el 50% de los créditos establecidos en el plan de estudios. Dos de las causas que - por la cantidad de casos - tienen que ver directamente con los requisitos establecidos en el plan de estudios y el tiempo que se especifica para el cumplimiento del total de créditos (Tiempo excedido) y para la reinscripción (Sin inscripción) en los ciclos correspondientes (584 casos y 624 respectivamente), representan casi el 23% del total de casos de deserción. Los datos también muestran que algunos de los programas educativos no cumplen las expectativas del alumnado, por lo cual 306 casos (5.8%) abandonaron sus estudios. Finalmente, los cambios de carrera (Programa Educativo) o de Unidad Académica (actualmente conocidos como Campus) representaron 338 casos (6.4%) del total de casos.

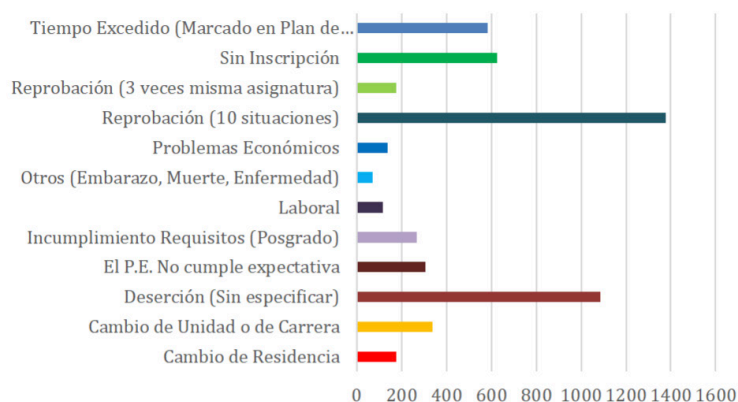


Figura 7. Causas de deserción escolar 2011-2020.

Fuente: Elaboración propia.

La preponderante deserción por causas académicas es un hallazgo similar al reportado en investigaciones previas. Por ejemplo, Rosales Escobar et al. (2018) encontraron que la causa predominante de deserción en el Instituto Tecnológico de San Luis Potosí es, en primera instancia por la reprobación de asignaturas en el primer semestre y evaluaciones especiales. De manera paralela, Hernández y Narváez (2014) señalaron entre las causas académicas aquellas relacionadas con el profesorado y/o programa educativo (i.e., el alto grado de exigencia por parte de los profesores). Finalmente, en un estudio realizado por Autores (2012) la causal más predominante de la deserción escolar fue la reprobación (41%).

Entre las causas económicas, podemos encontrar aquellas relacionadas con el empleo y una situación económica precaria. 138 de los casos (2.6%) manifestaron abandonar sus estudios por situaciones derivadas de su situación económica precaria, incluyendo problemas económicos derivados de enfermedad o la necesidad de trabajar. De manera paralela, el 2.2% (116 casos) atribuyeron su situación laboral como un obstáculo para continuar sus estudios. Estos resultados también coinciden con los hallazgos reportados por diversos estudios (Rojas Rodríguez, 2000; Autores, 2012; Hernández & Narváez, 2014; Passailaigue-Baquerizo et al., 2014; Torres-González et al., 2015). Estas investigaciones, que versan sobre la deserción escolar, presentan como denominador común, una situación económica difícil, agravada por el desempleo, ubicación física lejana a la universidad y falta de espacios adecuados para el estudio – especialmente en las zonas urbanas marginadas y zonas rurales. Esto es, la dificultad de transporte en función de la distancia y acceso a los centros educativos, los costos de la matrícula, y materiales, entre otros.

Finalmente, en la categoría “Otros” se agruparon aquellas causas relacionadas con factores personales. Dichas causas representan el 2.2% de los casos de deserción (n=70) e incluyen el abandono de estudios por motivos de salud, embarazo, muerte y/o problemas familiares. Esta categoría también fue reportada por varios estudios previos que señalan la disfunción familiar (Rojas Rodríguez, 2000; Passailaigue-Baquerizo et al., 2014; Torres-González et al., 2015); la motivación (insatisfacción con el plan de estudios y/o preferencia por otra especialidad) y problemas personales (inmadurez e irresponsabilidad, adicciones y problemas familiares) (Autores, 2012); y problemas de salud o adicciones (Hernández & Narváez, 2014).

En el caso de los posgrados, los 267 casos reportados representan un 5% del total de la deserción de la institución. Este porcentaje engloba distintas causas ya que estos programas educativos tienen requisitos diferentes a los programas de licenciatura, por ejemplo: el no acreditar evaluaciones en dos o más asignaturas en un período, el no haberse inscrito durante un período sin autorización del Comité Académico del programa, el no haber obtenido un promedio mínimo de 8 en un período escolar, entre otros. Con respecto a los posgrados, un dato curioso es la falta de estudios previos que analicen el fenómeno y las causas de deserción que, de manera tradicional, se han limitado a los programas educativos de licenciatura y técnico profesional.

Cabe destacar que el análisis de las causas de deserción reportadas en este estudio se realizó con base en el registro llevado a cabo en la institución. Es decir, cuando el alumnado incurre en deserción forzada – ocasionada por incurrir en alguna de las causales establecidas por la normatividad, se registra dicha causal. De manera paralela, cuando el alumnado opta por desertar de manera voluntaria, completa un registro sobre las causas que atribuye su deserción. Por ello, pueden observarse también algunos datos generales, como es la causal de deserción – sin determinar un motivo específico – con un total de

1,086 casos (20%) del total de la deserción estudiantil en el período de comprendido entre los años 2011 y 2020. En realidad, este dato no nos representa causa alguna, por lo que se recomienda a la institución el incluir opciones más específicas que permitan valorar las causas reales.

El cambio de residencia es una de las causas señaladas por aproximadamente 200 estudiantes como la razón principal por la que desertaron. En la Figura 7 se puede observar el entorno nacional y en la Figura 8 el entorno internacional. La población estudiantil de la Universidad en el período de estudio (2011-2020) que incurrió en casos de deserción en donde su lugar de origen se encuentra dentro del territorio nacional mexicano fue principalmente del Estado de Quintana Roo, es decir población local, seguido del vecino estado de Yucatán con un total de 403 casos, ciudad de México con un total de 209 casos, y en cuarto lugar el estado de Veracruz con 191 casos.

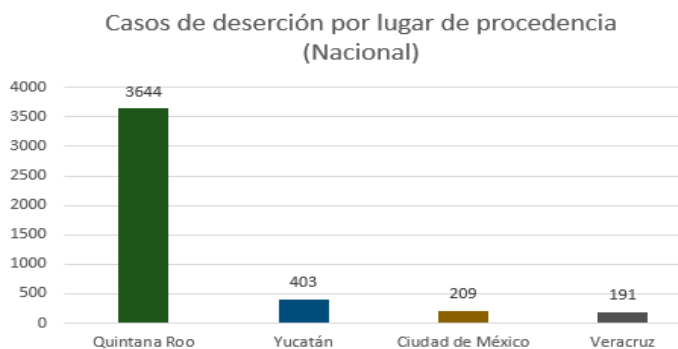


Figura 8. Lugar de origen nacional de estudiantes que abandonaron sus estudios.

Fuente: Elaboración propia.

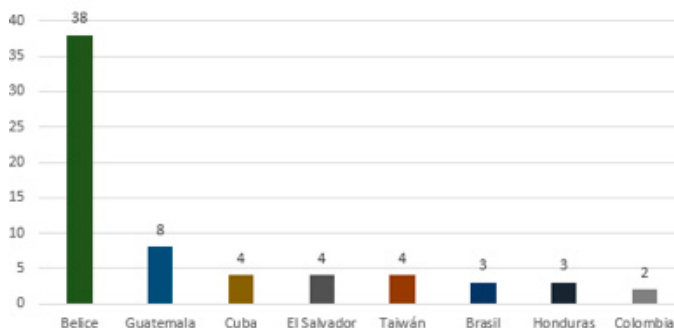


Figura 9. Lugar de origen internacional de estudiantes que abandonaron sus estudios.

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del estudiantado que incurrió en situaciones de deserción y cuyo origen es extranjero, los países con el mayor número de casos fueron Belice (con 38 casos), seguido de Guatemala, Cuba, y el Salvador preponderantemente. El indicador respecto a Belice se explica mejor si se considera que este es el país vecino a México en la frontera sur, exactamente colindante con la ciudad Capital Chetumal, en donde se encuentra el campus con la población más grande de la Universidad. Esta cercanía geográfica, política y social permite que haya un flujo muy dinámico de personas en la frontera, no solamente en términos sociales y económicos, sino también académicos ya que históricamente ha sido muy común que estudiantes beliceños vengan a México a continuar con sus estudios universitarios por la diversidad de la oferta académica que se encuentra en esta ciudad en comparación con el país vecino. Evidentemente al ser la población estudiantil extranjera más grande, las probabilidades de que Belice arroje indicadores de deserción más altos en comparación con casos de otras nacionalidades son mayores.

Otro hallazgo en esta investigación es la complejidad y multi-dimensionalidad de las causas de deserción. Entre las categorías de causas académicas, económicas, y personales, se observó también una serie de sub-categorías compuestas que parecen interrelacionarse entre sí, de manera tal que sugieren un fuerte vínculo entre un tipo de causa y otra; por ejemplo, el cambio de unidad y cambio de residencia frecuentemente se relacionó con las causas económicas al verse en la necesidad de incurrir en gastos adicionales. Otro ejemplo es la reprobación - acumulación de un determinado número de situaciones de reprobación - que se relaciona con las causales académicas, pero también se observó que el alumnado reportó causas personales que también incidieron en su reprobación y, por ende, en su deserción.

Por tal motivo, se procedió a hacer un análisis con el cruce de diversas variables para comprender mejor la deserción y sus causas en las respectivas poblaciones de hombres y mujeres. Se cruzaron entonces las variables de promedio con número de ciclos/períodos cursados y las causas diversas de deserción, por género. La Figura 9 y la Figura 10 demuestran un panorama más detallado - utilizando gráficas de dispersión - que abarca un lapso de 1 a 40 ciclos, que es en donde se sitúa el grueso de la población de deserción, y permite ver con una semaforización de colores la concentración del número de casos de acuerdo con las diferentes causas reportadas.

En general ambas gráficas observan patrones de comportamiento un tanto similares con la concentración de los casos en prácticamente las mismas áreas en la escala con algunas leves variaciones. Tanto en hombres como en mujeres, las causas personales-económicas y las académicas-administrativas se presentan de manera preponderante en los diez primeros ciclos. Las económicas entre los ciclos 10 y 15 se caracterizan por promedios bajos, oscilando entre 7.5 y 3.5. Sobresale el hecho de que las causas administrativas se concentran alrededor del ciclo 30 con promedio por arriba del 7.5, lo que sugiere que esos casos iban relativamente bien académicamente y fue meramente por

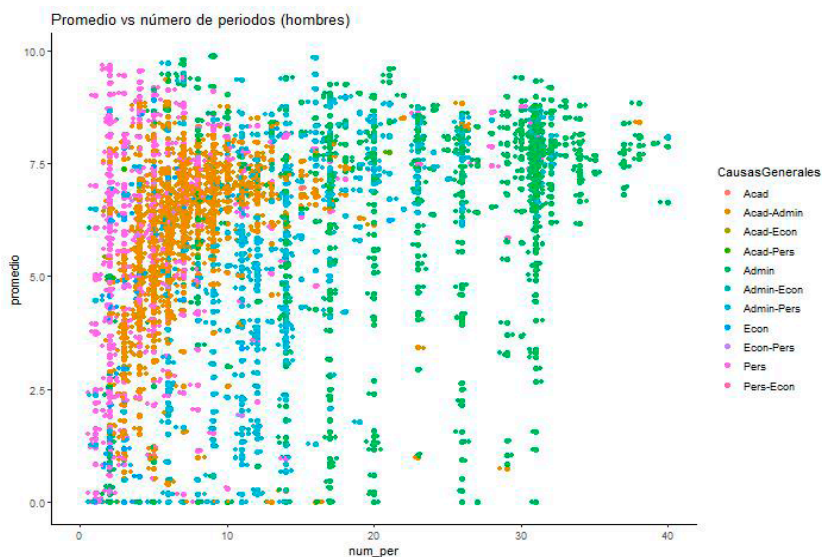


Figura 10. Dispersión del promedio de causas de deserción y ciclo escolar (hombres).
Fuente: Elaboración propia.

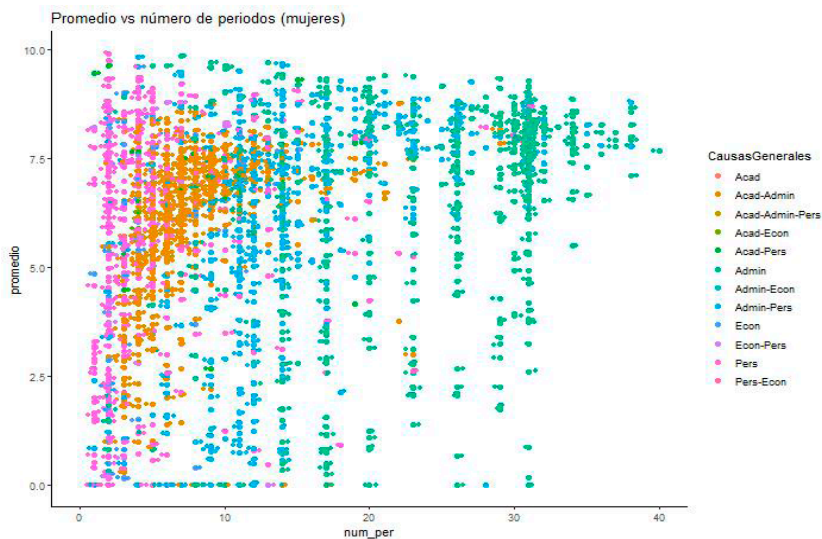


Figura 11. Dispersión del promedio de causas de deserción y ciclo escolar (mujeres).
Fuente: Elaboración propia.

problemas administrativos (i.e., no entregar algún documento faltante) que tuvieron que darse de baja. Una de las causales que sobresale con mayor frecuencia en las mujeres, es el de las causas personales y económicas que tienen una mayor concentración en los

primeros 5 ciclos (puntos rosas). Este indicador pudiera interpretarse como que las mujeres presentaron más situaciones denominadas como "problemas personales" teniendo que abandonar sus estudios dentro de este lapso en un punto más temprano en comparación con los hombres.

Hasta este punto, los hallazgos presentados muestran un panorama general de la deserción en una universidad pública ubicada en el sureste de México. Se analizaron tanto los índices como las causas de las personas que incurrieron en deserción durante el período de 2011 a 2020, considerando varios ángulos y diferentes variables que se interrelacionan entre sí. El análisis de la edad, el género, el programa educativo, la permanencia en su programa educativo, el campus de adscripción y el tipo de causas de abandono permiten visualizar el fenómeno de manera más completa y entender la complejidad de su comportamiento.

CONCLUSIONES

Los diferentes análisis estadísticos llevados a cabo en el presente estudio permitieron cumplir el objetivo de explorar el fenómeno de la deserción escolar y las causas que lo originan en una universidad pública localizada en el sureste mexicano. El análisis de los casos de deserción que ocurrieron entre 2011 y 2020 demuestran que es un fenómeno complejo y prioritario. En esta sección, se sintetizan los hallazgos principales, las limitaciones del presente estudio, las implicaciones para futuras investigaciones, y la propuesta de estrategias y recomendaciones planteadas que pudieran orientar la toma de decisiones y futuras políticas educativas.

Con respecto al fenómeno de la deserción escolar, esta investigación demostró que, durante los años 2011-2020, se presentaron 5,257 casos de deserción, correspondientes al 22% de la matrícula total de dicho período. Al hacer un comparativo con una investigación previa en el mismo contexto, se observa un incremento sustancial en este índice, en comparación con los años 2000-2010 (13%). De los programas educativos de licenciatura y posgrado, se identificaron aquellos con mayor incidencia de deserción, que en su mayoría han iniciado el proceso de cancelación. En el caso de los posgrados, sobresalen con el mayor índice de deserción aquellos correspondientes al nivel maestría, mientras que a nivel doctorado se registraron muy pocos casos. En cuanto al tiempo promedio de estudio (número de ciclos), una gran parte de los casos de deserción se presentó entre los ciclos 6 y 19.

Con respecto a las causas de deserción, sobresalen preponderantemente las académicas, en específico la reprobación (26.2%). Siguiendo dentro del rubro de causas académicas, también se encontró como causales el exceder el tiempo excedido de estudios para el cumplimiento del total de créditos la falta de inscripción en períodos lectivos

(23%). La segunda causal, por incidencia de casos, son factores económicos, directamente relacionados con el empleo (2.2%) y una situación económica precaria (2.6%). La tercera causal aglutina diferentes factores personales, incluyendo el embarazo, la muerte y problemas familiares (2.2%). Importante también es señalar que el 20% del total de los casos de deserción no reporta alguna causal. Estos casos incluyen aquellas que no incurrieron en alguna causal normada, ni tramitó de manera voluntaria su deserción. Finalmente, esta investigación encontró que la deserción escolar es un fenómeno complejo y multi-dimensional. Entre las categorías de causas académicas, económicas, y personales, se observó una serie de sub-categorías compuestas que parecen interrelacionarse entre sí, de manera tal que sugieren un fuerte vínculo entre un tipo de causa y otra.

Derivado de los hallazgos del presente estudio, se encontraron tres limitaciones. En primera instancia, existe una cantidad considerable de casos de deserción (20%), de los cuales se desconocen los motivos que lo originaron. Una segunda limitación es la población del estudio. Aunque es una población total del universo de una institución pública y que se encontró coincidencia con los resultados reportados por investigadores en otras partes de México y de América latina, es necesario tener cautela en la aplicación de estos resultados en otros contextos diferentes al de esta investigación. Finalmente, la tercera limitación de este estudio es la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno. En virtud de que se realizaron únicamente análisis cuantitativos – que nos permitió tener un panorama general de la problemática – se requiere ahondar en cuáles son las causas que se interrelacionan entre sí para poder definir estrategias más holísticas que incidan de manera transversal en las causas identificadas. De lo contrario, las estrategias implementadas por las instituciones para aminorar la problemática podrían estar enfocadas a resolver algún tipo de causa en particular, sin considerar el impacto que tiene con otras causas, resultando en esfuerzos aislados e insuficientes. En este sentido, para futuras investigaciones, se recomienda utilizar enfoques cualitativos que permitan ahondar en las causas y vivencias del alumnado que experimenta estas problemáticas y proponer soluciones de manera integral y colaborativa.

Ante los resultados aquí planteados, este equipo de investigadores propone también algunas estrategias que podrían resultar efectivas en el combate a la deserción. Entre las tres categorías de causas identificadas, se considera que las universidades tienen mayor injerencia en las causas académicas. Esto no significa que no puedan implementarse estrategias y programas institucionales que aminoren las causas personales y económicas; sin embargo, estas dos últimas están más lejos de la capacidad de toma de decisión de la institución:

- Revisar los planes de estudio, su pertinencia y aumentar la oferta educativa (i.e., reducir la duración de los planes de estudio).
- Ampliar los servicios de apoyo al estudiantado (i.e., atención psico-pedagógica, socioemocional, de salud física y mental, reforzar programas de tutorías).

- Reforzar la identidad y promoción de los programas educativos, vinculando los objetivos para la formación y la realización de prácticas profesionales, talleres para la formación continua y la inserción laboral.
- Mejorar la gestión académica relacionada con la programación de horarios de clase, simplificación de procesos de administración educativa y optimización de la programación académica por ciclo.
- Desarrollar programas para la mejora del desempeño académico, tanto del docente como del estudiante (i.e., apoyo a la pedagogía y desarrollo de habilidades blandas del profesorado, evaluación docente, alerta temprana para detectar riesgos de reprobación, asesorías académicas).
- Reforzar la atención y gestión de servicios estudiantiles especialmente para atender causas económicas (i.e., realizar estudios socioeconómicos al ingreso, desarrollar programas de becas vinculados a las actividades de docencia, investigación y vinculación, brindar atención y acompañamiento para estudiantes foráneos, contar con una bolsa de trabajo).

La deserción escolar es un problema vital para atender. En la medida en que el alumnado complete sus estudios de educación superior, se estará nutriendo al tejido social y la sinergia educación-desarrollo-bienestar estará completa. La revisión de nuestras políticas educativas, desarrollo de programas institucionales para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta imperativo y urgente; necesitamos redoblar esfuerzos para evitar - en la medida de lo posible - que cada vez más jóvenes abandonen sus estudios. No queda más que mantener el compromiso docente e investigativo como nuestra obligación y aporte a la sociedad, en particular en la educación, que es la clave del desarrollo.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2014, febrero 4). *Preocupante deserción escolar en México y el mundo: Banco Mundial*. <http://www.anui.es.mx/noticias/preocupante-desercion-escolar-en-mexico-y-el-mundo-banco-mundia>
- Autores. (2012).
- Creswell, J., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior [COPEEMS] (2012). *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior*. <http://www.decidetusestudios.sep.gob.mx/recursos/docs/ReporteEncuestaNacionalDesercionEMS.pdf>
- Fonseca, G., & García, F. (2016). Permanence and dropout rates among university students: An organizational theory analysis. *Revista de La Educación Superior*, 45(179), 25–39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>

- González Catalán, F., & Arismendi Vera, K. (2018). Deserción estudiantil en la educación superior técnico-profesional: Explorando los factores que inciden en alumnos de primer año. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 109-137. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000400109
- Hernández Alarcón, M., & Narvaez Trejo, O.M. (Coords.). (2014). *La deserción escolar en la Facultad de Idiomas: Perspectivas de la comunidad educativa*. Biblioteca Digital de Humanidades. Universidad Veracruzana.
- Huesca-Ramírez, M. G. E., & Castaño-Corvo, M. B. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Remo*, 5 (12), 34-39.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2016, Septiembre). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en la educación media superior*. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/abandono-escolar-en-ems-yo-no-abandono.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2019). *La Educación obligatoria en México: Informe 2019*. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html
- López-Villafaña, L., & Beltrán-Solache, A. (2017). La deserción en estudiantes de educación superior: tres percepciones en estudio, alumnos, docentes y padres de familia. *Pistas Educativas*, 126, 143-159.
- Mireles-Campuzano, L. E., Alarcón-Romano, M. C., Campos-Rivera, J. C., Maldonado-Aguilar, J. M., & Pérez-Gerónimo, F. J. (2019). Modelo de gestión académica para disminuir la deserción de los estudiantes de nuevo ingreso del Tecnológico Nacional de México en Celaya. *Pistas Educativas*, 35, 3-13.
- Moreno, T. (2017). Deserción escolar, infrenable: SEP. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/desercion-escolar-infrenable-sep>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2018). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE 2018*. Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5592_d_PanoramaEducacion2018_final.pdf
- Páramo, G. J., & Correa-Maya C. A. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*, 35(114), 65-78. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075/967>
- Passailaigue-Baquerizo, R., Amechazurra-Tam, O., & Galarza-López, J. (2014). La deserción y la repitencia en las instituciones de educación superior: algunas experiencias investigativas en el Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 6(1), 102-107.
- Rojas Rodríguez, M. E. (2000). La deserción escolar en Costa Rica: Un estudio de causas y consecuencias en una institución educativa. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 1(4), 1-27.
- Rodríguez-Lagunas, J. & Leyva-Piña, M.A. (2007). La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. *El Cotidiano*, 22(142), 98-111.
- Rosales Escobar, M., Navarrete Sánchez, M., & Córdova Nepomuceno, B. (2018). Factores de deserción en educación superior. *Revista Conexión*, 7(20), 9-17. http://aliatuniversidades.com.mx/conexxion/wp-content/uploads/2016/09/C_20_Articulo_1.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022, Septiembre). *Indicadores educativos Quintana Roo*. https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_23QROO.pdf

- Tinto, Vincent (1987). *Una consideración de las teorías de la deserción estudiantil en la trayectoria escolar en la educación superior*. ANUIES.
- Tinto, Vincent (1993). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. Universidad Autónoma de México.
- Torres-González, J. D., Acevedo-Correa, D., & Gallo-García, L. A. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: Una visión general en el contexto latinoamericano. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2), 157-187.

ARTÍCULO

Tejiendo una nueva educación superior en Latinoamérica: aportes de los feminismos descoloniales a la pedagogía

Weaving a new education in Latin America: contributions of decolonial feminisms to pedagogy

ANDREA MARCELA MAHECHA MONTAÑEZ*,
ANA SOFIA COLLADO CASTELLANOS**

* Universidad Antonio Nariño, Colombia;

** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Correo electrónico: andreamahecha@gmail.com

Recibido el 29 de noviembre del 2023; Aprobado el 5 de septiembre del 2024

RESUMEN

Construir una educación diferente es uno de los retos más grandes que enfrenta hoy en día el continente latinoamericano. Las constantes demandas sociales nos urgen a repensar la forma en la que fabricamos nuestro conocimiento, desde dónde y con qué finalidad. Los feminismos descoloniales han sido pieza clave dentro de las críticas hacia la manera en la que se configura la educación en el continente. La necesidad de reestructurar la educación en Latinoamérica nos exhorta a buscar nuevas formas de configurar el conocimiento desde aportes que abran nuevos debates y visibilicen las luchas que han estado presentes pero que no han sido incluidas en el ámbito académico. Este

trabajo ha realizado una revisión sistemática de literatura utilizando la metodología PRISMA en la cual se establecieron criterios de inclusión y exclusión con el fin de explorar las ideas, los discursos y las narrativas para reconocer el aporte que los feminismos descoloniales brindan a la educación. Se realizó un análisis concluyendo que es aún escasa la presencia de estos aportes en la pedagogía lo que nos insta a continuar con investigaciones de este carácter para difundir e hilar otro tipo de educación en el espacio latinoamericano.

PALABRAS CLAVE: Feminismos descoloniales; Educación; Latinoamérica; Metodología PRISMA; Revisión sistemática

ABSTRACT One of the greatest challenges facing the Latin American continent today is to build a different kind of education. The constant social demands urge us to rethink the way in which we produce our knowledge, from where and for what purpose. Decolonial feminisms have played a key role in criticising the way education is configured on the continent. The necessity for restructuring education in Latin America urges us to seek new ways of configuring knowledge based on contributions that open up new discussions and make more visible the battles that have been present but have not been included in the academic sphere. This paper has done a systematic literature review using the PRISMA methodology in which inclusion and exclusion criteria were established to explore the ideas, discourses, and narratives in recognising the contribution that decolonial feminisms make to education. An analysis was made, concluding that the presence of these contributions in pedagogy is still limited, which urges us to continue with this kind of investigations with the intention of spreading and weaving another way of education in the Latin American context.

KEYWORDS: Decolonial feminisms; Education; Latin America; PRISMA methodology; Systematic review

*«La academia no es un paraíso, pero
el aprendizaje es un lugar donde se
puede crear el paraíso.»*

-bell hooks

(Enseñar a transgredir, 1994)

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la producción de conocimiento se ha acelerado energéticamente en los países latinoamericanos. Sin embargo, muchas veces este saber que se produce dentro de las académicas latinoamericanas, responde a una única forma de entender el mundo, universalizándolo y relegando aquellas visiones que no entran dentro de los grandes paradigmas de la Modernidad. Es por eso que, a la par del incremento en la producción de conocimiento, los movimientos sociales de irrupción van tomando cada vez mayor espacio dentro de estas producciones académicas.

Así, las “recientes” críticas a la epistemología, la política, la economía y a la sociedad han buscado —desde diferentes lugares de enunciación— no sólo reivindicar las formas en las que se configura el conocimiento en estas áreas, sino criticar la forma en la que han sido impuestas estas miradas modernas, excluyendo a esas ‘otras’. Los Estudios Subalternos, por ejemplo, de la mano del historiador indio Ranahit Guha y otros autores como Edward Said, Partha Chatterjee y Gayatri Spivak, se han dedicado a revisar el papel del eurocentrismo en la construcción del conocimiento dentro de las ciencias sociales. La teoría poscolonial, por su parte, se enfocó en la crítica a la literatura producida en los territorios ocupados durante la época colonialista, personajes como Frantz Fanon, Aime Césaire y Albert Memmi, destacan dentro de este enfoque. Finalmente, la perspectiva decolonial, surgida en América Latina en la década de los 80, principalmente en los países del Cono Sur, centró sus preocupaciones a la comprensión de la Modernidad en clave de la matriz colonial del poder desde distintas áreas de las ciencias sociales, Enrique Dussel y Santiago Castro en la filosofía, Catherine Walsh en la pedagogía, Ramón Grosfoguel en la sociología, por mencionar algunos.

La descolonización en conjunto con las luchas anticoloniales, han creado una nueva configuración del entendimiento epistemológico, reconociendo esos otros tipos de saberes más allá de las fronteras occidentales, permitiendo contextualizar el conocimiento y comprendiendo que la modernidad occidental inculcó, bajo su lado oculto —la colonialidad— una estructura racista y patriarcal dentro de las culturas colonizadas (Dussel, 1992).

Bajo esta premisa la descolonización forma parte de un proceso que busca desprenderse de los discursos hegemónicos instituidos por Occidente, como lo enfatizó la

activista dominicana Ochy Curiel, durante el discurso pronunciado en el Encuentro Feminista Autónomo celebrado en Ciudad de México en marzo del 2009:

Descolonizar significa entender la historia de opresión histórica que ha marcado el colonialismo en nuestra región y cómo hoy hay una reproducción de esa opresión a través de las políticas neoliberales que coloca al llamado tercer mundo en una situación global desigual frente a los países del Norte, pero además significa entender que al interior de nuestros contextos existen relaciones de poder estructurales, cotidianas que siguen afectando a mujeres racializadas, etnizadas, a lesbianas, a las más pobres, porque a pesar de que se habla de la era post, ellas siguen siendo los escudos principales del patriarcado por no corresponder al paradigma de la modernidad (Curiel, 2009).

Los feminismos descoloniales han sido parte de estas críticas que ponen en evidencia el carácter patriarcal del sistema moderno colonial, así como la ignorancia del feminismo occidental/blanco a las necesidades y críticas de otros tipos de feminismos. Lo descolonial, indica Mágina Millán, “es un permanente ejercicio de apertura frente a los hechos que nos llaman a la reflexión, a partir de los cuales es posible desplegar y desagregar un pluriverso temático” (2014, p. 11).

Han roto con la imposición de un solo tipo de feminismo que ‘blanquea’ los demás y los reduce a todo su movimiento, dejando a un lado sus propias exigencias y contribuciones. De este modo y como menciona acertadamente López Rodríguez (2018) en los feminismos descoloniales no hay nada que se dé por sentado y es justamente esto lo que enriquece la crítica puesto que no hay uno solo que diga cómo hay que pensar, cuestionar y problematizar, sino que es un campo en constante construcción.

Los aportes que movimientos como los feminismos descoloniales han dado a la pedagogía no son aún muy sonados en algunos países latinoamericanos a pesar de ser parte de una necesidad imperante por cambiar la forma en la que conocemos y construimos nuestro conocimiento en la educación superior latinoamericana.

La necesidad de repensar la educación superior en Latinoamérica nos exhorta a buscar nuevas formas de configurar el conocimiento desde aportes que abran nuevos debates y visibilicen las luchas que han estado presentes pero que no han sido incluidas en el ámbito académico. Así, reconocer el aporte que los feminismos descoloniales brindan a la educación superior podría ayudar a constituir una sociedad más justa con el contexto próximo en aras de promover nuevas configuraciones pedagógicas en el continente.

En este sentido, nuestro intento se suscribe a contribuir con la difusión de los aportes que brindan los feminismos descoloniales a la pedagogía con el fin de continuar e innovar los estudios sobre estos. Puesto que consideramos que estos feminismos, al ser espacios que no dejan de renovarse, los aportes que dan a los temas educativos son de

suma importancia en aras de que cada vez más personas ya sea de ámbitos académicos o externos, puedan vislumbrar la significación que estas contribuciones pueden hacer a las formas de conocer y colocar en práctica diferentes formas de aprender y de enseñar en los ámbitos universitarios latinoamericanos.

METODOLOGÍA

Con el inmenso desarrollo de producciones académicas en los últimos años, se hace cada vez más necesaria una forma de sintetizar toda esa información en aras de que las personas que deseen escribir sobre algún tema, no se estancan en el conocimiento ya existente sino que se busque innovar sobre el mismo. A partir de estrategias de búsquedas planificadas se pueden realizar trabajos de revisión sistemática que ayudan a conocer el estado de producción de un área específica.

La metodología utilizada para este ejercicio investigativo fue la correspondiente a la de “Elementos preferenciales para informar sobre revisiones sistemáticas y metaanálisis” (PRISMA por sus siglas en inglés) con el fin de explorar las ideas, los discursos y las narrativas de las publicaciones que hacen referencia a la participación de los feminismos descoloniales en la pedagogía, dando cuenta de las investigaciones más relevantes relacionadas al tema.

Como primera estrategia de búsqueda, se consultaron las bases de datos de Scopus, Dialnet, la Biblioteca Científica Electrónica en Línea (SciELO) y la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc). Asimismo, para esta revisión únicamente fueron considerados los artículos publicados en español.

Se fijaron criterios de elegibilidad, estos forman parte fundamental de la revisión sistemática bajo el método PRISMA ya que establecen los parámetros y límites con los que se guiará la examinación de la literatura encontrada. Para los *criterios de exclusión* se optó por no incluir artículos publicados que tuvieran más de 5 años de antigüedad (anteriores al 2019). De igual forma, aquellos en donde la revista o repositorio no perteneciera a algún país latinoamericano, excluyendo todas las publicaciones fuera de Latinoamérica. Igualmente se excluyeron los artículos que no mencionan el tema de la educación y estuvieran en otro idioma que no fuera español.

Por su parte, en los *criterios de inclusión*, se decidió considerar aquellos artículos que fueron publicados dentro de los últimos cinco años, es decir del periodo que comprende desde 2019 hasta 2023. Un criterio adicional que se consideró fueron los artículos que tocaban el tema de los aportes de los feminismos descoloniales a la educación, para obtener este criterio se sometieron a un proceso de tamizaje en donde se revisó primeramente el título para posteriormente revisar cada uno de los resúmenes de los artículos encontrados en los metabuscadores y así seleccionar solo los que fueran idóneos para la revisión.

En el proceso de la búsqueda sistemática de los artículos se formuló una ecuación de búsqueda principal que debió ser adaptada según la base de datos. Se redactaron de la siguiente manera:

- (feminismos descoloniales) AND (pedagogía) OR (educación) AND NOT (europa).

Con sus variaciones según la base de datos:

- Dialnet: (Feminismos descoloniales) AND (pedagogía) O (educación).
- Scopus: (Decolonial) AND (feminism) AND (education) OR (pedagogy).
- Redalyc: (feminismos descoloniales) AND (pedagogía) OR (educación) AND NOT (europa).

Finalmente, se realizó un análisis con los resultados obtenidos de los metabuscadores, la metodología utilizada y los aportes recopilados de los artículos. En la figura 1, se observa el orden que llevó la revisión sistemática realizada con relación a la metodología PRISMA detallando este proceso en sus distintas fases.

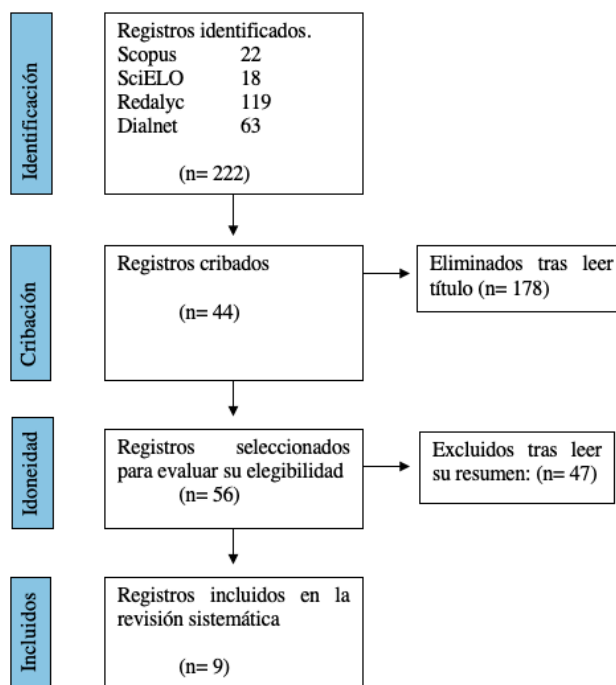


Figura 1. Flujograma de la metodología PRISMA para revisión sistemática.

Distinguiendo los feminismos descoloniales

Una cuestión esencial para entender los feminismos descoloniales es la forma como han abordado la colonialidad del género. Bajo la premisa de cómo la colonialidad estableció una estructura social y onto-epistémica que se caracterizó por la negación de la humanidad de los no-occidentales, la filósofa argentina María Lugones integra este debate de la colonialidad del género al enfatizar en la negación de la humanidad a las mujeres indígenas, afroasporicas, en general, no-blancas u occidentales (Espinosa *et. al.*, 2013). La misma autora describe que a la par de que los movimientos feministas del siglo pasado desarrollaron sus ideas y teorías orientadas en criticar la forma en la que se concebía a las mujeres (débiles mental y corporalmente) pasaron por alto las relaciones entre género y clase racializados: “las feministas burguesas blancas se ocuparon de teorizar el sentido blanco de ser mujer como si todas las mujeres fueran blancas” (Lugones, 2014, p. 68).

Lugones advierte que, mientras las mujeres blancas-burguesas siempre han sido contadas como mujeres, las que no poseían aquellas características eran excluidas, subordinadas y privadas de su humanidad: “las hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser seres ‘sin género’, marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad” (2014, p. 69).

Los feminismos descoloniales surgen justamente en la crítica a las medidas que solo benefician a las mujeres blancas occidentales puesto que las ‘otras’ mujeres no entran siquiera dentro de las oprimidas porque desde el primer momento se les ha despojado de su característica de ser, se les ha deshumanizado.

En este sentido, los feminismos descoloniales ponen el énfasis, mencionan algunas autoras (Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa), en una nueva configuración de las relaciones sociales que han oprimido, subordinado y sobre todo negando a las mujeres indígenas, afro y mestizas en espacios como el latinoamericano. Del mismo modo, argumentan que los feminismos burgueses, blancos y occidentales no solo son una apuesta insostenible para una transformación de la organización social y el orden histórico-político-económico, sino que impiden que se restituya la idea entre lo que se ha considerado humano y lo que no. Es por esto que abogan por un apuesta feminista descolonial que al mismo tiempo que nutre críticamente los análisis de las teorías desarrolladas por el feminismo occidental, cuestiona el concepto de mujer y reinterpreta la historia desde la condición androcéntrica, misógina, racista y eurocéntrica (Espinosa *et al.*, 2014). Buscando, precisan Enrico y Castro (2021) insistir y deconstruir históricamente las condiciones de opresión ocultas por los relatos hegemónicos en un ejercicio profundo de crítica hacia el trinomio de la colonialidad (saber, poder, ser).

Los feminismos descoloniales, aunque comparten puntos de coincidencia con otros como los poscoloniales en relación a que sus propuestas han sido desarrolladas desde los bordes, las fronteras y las periferias (Medina Martín, 2013) se distinguen por ser un

proceso de reflexión continua y que como menciona Millán “surge de la práctica y que proviene de temporalidades profundas que conforman a los sujetos y que no son evidentes para el pensamiento crítico feminista” (2014, p. 11). De este modo la misma autora enfoca el objetivo de discusión dentro de los feminismos descoloniales al preguntarse:

...cómo elaborar un pensamiento propio que acepte conceptos y teorías preexistentes y que, al mismo tiempo, abra el espacio para pensar lo nuevo, desde nuestras localidades y espacios sociales de acción y de investigación, apto para enunciar lo que no ha sido dicho porque nos faltan las palabras o porque no se escuchan las voces subalternizadas de lo *femenino en plural*. (Millán, 2014)

De este modo, estos feminismos no solo han realizado trabajos de crítica importantes dentro de muchos ámbitos, como lo destaca Rocío Medina Martín (2013) forzar los límites del pensamiento feminista eurocéntrico ha permitido que se reconozcan y eliminen los sesgos de racismo, clasismo, antropocentrismo, androcentrismo y además, sirve para poner en juicio su dimensión epistémica colonial, sino que al tiempo permiten revisar las categorías de clasificación social que reproducen un sistema de diferencias, impuestas desde la colonización europea (Espinosa *et al.*, 2014).

Los feminismos descoloniales no constituyen una red homogénea de luchas y propuestas, sino que son conformados por diversos lugares de enunciación, como lo expresa acertadamente la socióloga colombiana Betty Ruth Lozano “el feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas” (2015). De ese modo, dentro de los feminismos que se pueden entender como descoloniales encontramos el Feminismo Comunitario que busca la reconceptualización del feminismo desde lo comunitario. Julieta Paredes enfatiza el objetivo de este feminismo: “Para construir el feminismo comunitario es necesario desmitificar el *chacha-warmi* (hombre-mujer) que nos impide analizar la realidad de la vida de las mujeres en nuestro país [...] No queremos pensarnos frente a los hombres, sino pensarnos mujeres y hombres en relación a la comunidad” (2013, p. 78-79). El feminismo afro o negro “ha producido tempranamente un discurso crítico al racismo, a la historia de esclavitud y negación de los aportes de las mujeres de los pueblos afrodescendientes y, con ello, al proceso de colonización y sus efectos en el presente” (Espinosa *et al.*, 2014, p. 24) entre las pensadoras destacan Yuderkys Espinosa, Ochy Curiel, Leila González, entre otras.

El feminismo indígena ha añadido su propia mirada y análisis de la opresión desde la crítica a la violencia de género y la discriminación, desde “el diálogo constante entre ellas para comprenderse y para impulsar una mejora de las condiciones de vida de las mujeres y las niñas de sus pueblos” (Gargallo, 2014, p. 114). Las feministas indígenas de centro y sudamérica, entre ellas Aura Cumes, Gladys Tzul Tzul, Silvia Rivera Cusicanqui, han desarrollado importantes análisis acerca de los desafíos que enfrentan las mujeres indígenas que van desde lo histórico hasta lo identitario.

Los feminismos descoloniales, entonces, han significado tanto la crítica al paradigma de la modernidad occidental en cuanto a que pone en evidencia el carácter arbitrario de este cuestionando la colonialidad del saber que impone al conocimiento eurocéntrico como el único posible y válido al entendimiento y que las mujeres, particularmente las indígenas y afrodescendientes, están desprovistas de saber y producir conocimiento (Espinosa *et al.*, 2013). Y aunque muchas de estas críticas se han llevado a cabo desde los planteamientos de algunos autores desde la perspectiva decolonial, se ha encontrado que incluso, dentro de ellos, se encuentran sesgos patriarcales. Por ejemplo, la justa crítica que hace la filósofa María Lugones a la matriz colonial de poder planteada por Anibal Quijano, al divisar que su análisis acerca de la colonialidad de género es limitado puesto que en la intersección de raza, clase, género y sexualidad, estas categorías han sido entendidas como homogéneas en donde, al seleccionar al grupo dominante y a su norma, se visibiliza un vacío y una interpretación errónea de las mujeres, porque, ‘mujer’, por ejemplo, selecciona como norma a las mujeres blancas, burguesas y heterosexuales; y ‘negro’ selecciona a los machos, negros, heterosexuales (Lugones, 2014, p. 61). No hay ‘categorías intermedias’, es decir, entre ‘mujer’ y ‘negro’ hay una ausencia de la mujer negra porque no se incluye dentro de ninguna de estas categorías (Lugones, 2014).

Así, los feminismos descoloniales van más allá dentro de la perspectiva decolonial al poner en evidencia sus sesgos y limitaciones. Al igual que representan la lucha por crear una voz propia fuera de los privilegios a los que el feminismo blanco-burgués ha querido englobar toda lucha femenina en una posible vanidad salvacionista.

Los feminismos descoloniales tensionan la educación universitaria

Latinoamérica tiene una urgencia por reconfigurar el papel de la educación superior en sus sociedades. Las crecientes demandas por hacer énfasis en aspectos sociales que habían sido ignorados por muchos años e incluso siglos, han dado pie a que estas se vuelvan cada vez más relevantes dentro y fuera de los espacios educativos universitarios.

Los movimientos feministas son un claro ejemplo de estas búsquedas por reconfigurar los espacios académicos. La educación superior en América Latina que desde el momento de la colonización se configuró en clave de diferenciación/discriminación sexual y por tanto ha estado marcada por violencias de género, precisa de un giro que dé forma a una nuevas pedagogías en las universidades y que por tanto contribuya al proyecto de descolonizar la educación superior, en busca de un propuesta educativa diversa y equitativa, en donde, a partir de las grietas, se promuevan oportunidades de aprendizaje en igualdad de condiciones para todos, como lo enfatiza Catherine Walsh:

Las grietas, en este sentido, son los espacios de saberes y pensamientos “otros” que siembran y cultivan la relación interepistémica e intercultural, que propician un pensar *desde y con* (en vez de un estudiar *sobre*), y que entretejen los procesos y prácticas de aprender, desaprender, reaprender y co-aprender con la realidad social vivida aquí en Abya Yala/América Latina, fomentando a la vez conversaciones con otros territorios, especialmente con las grietas presentes y emergentes en todo el Sur Global y los “sures” presentes en el Norte Global (Walsh, 2023, p. 171).

Los artículos que ha recogido esta investigación dan cuenta de cómo, desde qué aspectos y por qué es importante una pedagogía con mirada feminista descolonial para comenzar a reestructurar la educación en el continente latinoamericano.

Desde el espacio chileno se han hecho grandes esfuerzos por vislumbrar no solo las problemáticas del sistema educativo, sino las posibles soluciones desde miradas feministas descoloniales.

En el trabajo titulado “Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales”, se aborda la cuestión de la necesidad de pensar una educación que transforme la sociedad desde la erradicación de la violencia de género y el sexismo imperantes en la universidad chilena en un ejercicio de des-patriarcalización, des-heterosexualización y des-colonización de la educación. Para las autoras, una pedagogía que recoja estas cuestiones permite “avanzar en la validación de otros modos de conocer (situados, relacionales, colectivos y políticos) vislumbrando formas diversas de generar investigación y conocimientos comprometidos con problematizar los modos de legitimación del orden social dominante, heteropatriarcal capitalista y colonial” (Troncoso Pérez *et. al.*, 2019, p. 7). Así, uno de los aportes más importantes que nos brindan las autoras está en relación a la construcción de una pedagogía de corte feminista que sea capaz de cuestionarse las estructuras que la componen —y descomponen— de abrirse al diálogo y recoger todas esas demandas y saberes en busca de crear una educación liberadora que transforme la sociedad.

En un segundo trabajo encontrado desde Chile, Iris Hernández presenta la necesidad de formular un currículum feminista descolonial que ayude a una comprensión mucho más amplia de la educación que tanto la modernidad educativa como el feminismo (totalizante) han instaurado en la sociedad, señalando el carácter occidental que lo organiza (Hernández Morales, 2019). Asimismo, nos brinda algunas claves para poder llevar a cabo la formulación de este currículum: la primera es la apuesta por la transdisciplinariedad, con el fin de valorar los discursos “desde abajo” y en ese sentido, como menciona la autora, el segundo aporte es la incorporación de saberes relegados por la matriz colonial, al igual que “dar cabida a los saberes feministas subalternos, indígenas, afrodescendientes, campesinx, populares” para poder “desplazar los análisis fragmentarios y el racismo y clasismo que les alimenta” (Hernández Morales, 2019, p. 59).

En una tercera investigación titulada “Diálogos entre el Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, el feminismo decolonial y las pedagogías feministas. Aportes para una educación transformadora”, las autoras Natalia Hipólito e Irene Martínez (2021) inician indicando que los aportes que brindan los feminismos descoloniales contribuyen a construir alternativas para ser, pensar, sentir y vivir desde la crítica al modelo dominante que genera desigualdades, mostrando que la necesidad de mirar otras formas de mirar, de interpretar y de representar las realidades. Nos muestran que el objetivo de estas pedagogías feministas, definidas desde lo descolonial, está en “desestabilizar, cuestionar el monopolismo, reinventar las memorias históricas, repensar la emancipación a partir de todas las luchas disponibles, nombrar las resistencias, visibilizar las identidades divergentes y fomentar lo colectivo y lo participativo” (Hipólito y Martínez, 2021, p. 21).

Enlistan los elementos para poder construir esta pedagogía, centrándose en la resignificación de los conocimientos desde lo descolonial, algunos de los más destacados son: la justicia social, la inclusión de diversidades, la incorporación de narrativas, lenguajes que abran la educación a otras realidades, la conciencia crítica para el cuestionamiento de saberes hegemónicos, entre otras. Finalmente, enfatizan en que estos aportes a la construcción de una nueva pedagogía son de suma importancia en esta generación que busca alternativas que rompan con la normatividad establecida por los sistemas educativos tradicionales, bajo las estrategias comunitarias y de participación.

El problema de la violencia de género y la educación sexista es en Chile una agenda importante en la actualidad. Los esfuerzos por abordar los temas relacionados a estos problemas, han contribuido a la crítica del sector educativo chileno y a la búsqueda de soluciones desde propuestas que transformen la hegemonía de la educación tradicional. Por eso, Trujillo y Contreras (2019) hablan de las contribuciones que hacen las prácticas pedagógicas feministas y descoloniales al “desestabilizar las relaciones de poder jerarquizadas que informan la producción de conocimiento y la educación formal: las pedagogías feministas y descoloniales”. Ambas autoras enfatizan en que es no solo necesario sino posible modificar las estructuras que conforman la sociedad a partir de una educación que cuestione la educación sexista y la violencia epistémica que ocultan los planes curriculares de la educación en Chile.

El espacio argentino no se ha quedado atrás en mostrar las contribuciones que hacen los feminismos descoloniales a la pedagogía, la mayoría de los trabajos encontrados en esta investigación provenían de este país. En el artículo “Encarnar el conocimiento. Aproximaciones a las contribuciones epistemológicas de los feminismos descoloniales en el campo de las Ciencias Sociales”, la autora Paz Ruiz (2021) retoma los aportes de algunas autoras que trabajan el feminismo descolonial y autores que trabajan la descolonialidad para referir que el feminismo descolonial es por sí mismo una apuesta epistémica pues “parte de reconocer que el pensamiento feminista clásico ha sido producido por un grupo específico de mujeres, aquellas que han gozado del privilegio epistémico gracias a sus orígenes de clase y raza” (2021, p. 4).

Al mismo tiempo, señala la necesidad de situar el conocimiento, de esta manera los feminismos descoloniales colaboran en la apertura de horizontes, en la demostración de cómo se han mercantilizado los cuerpos a consecuencia de la explotación de los cuerpos feminizados y en “su capacidad de visibilizar el racismo y el sexismo, como base de la inferioridad epistémica que han adquirido las experiencias de los sujetos subalternizados a lo largo de la historia: mujeres, afrodescendientes, indígenas, pobres, trans, cuerpos feminizados plurales” (Paz Ruiz, 2021, p. 8).

Un aporte significativo que los feminismos descoloniales hacen a la pedagogía es el de la reconstrucción de los conocimientos asociados a la idea de “mujer”, en esa línea, Andrade País (2019) enfatiza en que estos permiten “«desnaturalizar» lo femenino para «desencializar» las implicancias que las acciones de las mujeres (re)construyen en/desde sus vínculos con otras mujeres, con los varones, como generación etaria, con la(s) política(s)” (Andrade País, 2019, p. 355). La autora añade que este enfoque propone una mirada que cuestiona cómo se ha construido el conocimiento: generado e invisibilizado por otros, en una necesidad de tensionar, cuestionar y reconstruir las epistemologías locales en donde el primer paso es la reformulación de los conceptos, uno de ellos el de la “mujer”.

La construcción de currículos universitarios desde ópticas que abordan temas de diversidad ha sido uno de los retos más grandes de los feminismos descoloniales en la pedagogía. Su búsqueda por romper con los tejidos tradicionales de la educación los ha llevado a replantearse la forma en la que se imparte el conocimiento, desde qué visiones y para quién. Entre los aportes que estos brindan a esta lucha, destacan Bolla y Rocha (2022) la transdisciplinariedad como motor para mostrar aquellas epistemologías que han sido invisibilizadas dentro del ámbito académico, al igual que la crítica hacia cómo los conocimientos están contruidos desde lógicas patriarcales y que como menciona Páez (2021) se hace necesario profundizar en la revisión de los contenidos que continúan reproduciendo miradas de violencia misógina y heteronormativa. De igual forma, Páez sostiene que uno de los aportes que brinda la ética del cuidado feminista es la de generar apertura y atención a la responsabilidad por el/la otra/o, a partir de nuevas formas de concepción de lo corporal y de nuevas formas de diálogo que permitan construir experiencias desde el respeto y la diversidad en el aula (Páez, 2021).

Enrico y Castro (2021) por su parte, agregan que uno de los aspectos a tomar en cuenta es la mirada que brindan los feminismos del sur —y descoloniales— a la búsqueda de la identidad de género de las mujeres del sur ya que estos les aportan la cualidad de ver desde y hacia sus condiciones propias en relación a saberes específicos y prácticas liberadoras. De esta manera, estos feminismos asisten a la comprensión de la multiplicidad de discursos que existen en donde se nombran las opresiones que han vivido las mujeres (y personas LGTBIQ+) a lo largo de la historia. Es de hecho ahí donde los feminismos descoloniales contribuyen a la pedagogía puesto que estos van al encuentro de formas

para impactar y transformar la pedagogía mediante cuestionamientos a lo universal, de ahí que las contribuciones radican en transitar hacia formas más solidarias de comunidad y de igualdad para construir espacios con canales abiertos de comunicación de saberes (Enrico y Castro 2021).

Las contribuciones desde el espacio colombiano -aunque de forma más discreta- son de suma importancia para la creación de una nueva educación en perspectiva feminista descolonial. Como lo hace notar Anctil Avoine (2019) uno de los primeros aportes que ofrecen las pedagogías feministas descoloniales es la de la resignificación y construcción de espacios y saberes tanto en el aula de clase como fuera de esta. Al mismo tiempo, estas muestran que, al contrario de lo que el feminismo hegemónico ha planteado, se debe “vivir el feminismo en diferentes geografías trabajando desde la corporeidad, la intersubjetividad y la ‘pluriversalidad epistemológica’” (Anctil Avoine, 2019, p. 7). Adicional a esto, aportan una nueva forma de análisis desde la desaprensión de estructuras patriarcales y racistas que fueron heredadas del sistema moderno en la colonialidad de género al cuestionar los privilegios que suceden dentro de las academias y así poder ir construyendo un cuestionamiento constante sobre la forma en la que se aprende dentro y fuera de lo académico.

Los feminismos descoloniales abren la posibilidad de crear espacios interculturales de cuestionamiento constante a las relaciones de poder jerárquico y eurocéntrico que impera dentro de la educación formal establecida desde el reconocimiento y la producción de conocimiento desde lo comunitario, lo que implica -destacan autoras- dialogar con subjetividades, experiencias, miradas e interpretaciones culturales diversas que efectúen procesos desontologizadores (Espinosa et al, 2013).

La resignificación de las verdades naturalizadas por la educación tradicional es pieza fundamental dentro de la construcción de pedagogías feministas descoloniales, sintetizado por Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa:

(...) Una pedagogía feminista descolonial no puede sino buscar por sobre todas las cosas el desarrollo de la capacidad de (re) pensar el mundo y cuestionarlo todo(...) Es una pedagogía que contribuye al desarrollo de un punto de vista nuevo a partir de una revisión de los puntos de vistas asumidos colectivamente, para encontrar aquellos imbuidos de razón colonial e imperial (Espinosa et al, 2013, p. 412).

Reconocer las diferencias en la educación, destacan Prado, Martín y García, es parte sustancial en la transformación de los preceptos tradicionales, así como la visibilización de las relaciones de poder que continúa perpetuando la lógica patriarcal con el fin de proponer alternativas tanto en la formación docente como en las verdades que han sido impuestas, “reaprender a ser mujeres, hombres y ciudadanos/as descolonizados/as” (2019, p. 2106).

CONSIDERACIONES FINALES

Trazar un nuevo rumbo educativo en un espacio que ha estado a la sombra de imposiciones externas no es tarea fácil. Desde los años ochenta, en América Latina, se vienen gestando movimientos de problematización de los discursos hegemónicos y eurocéntricos adiestrados por occidente, cuestionando sus lógicas raciales, étnicas, coloniales, misóginas y antropocéntricas; al mismo tiempo que buscan reivindicar aquellos discursos que habían sido invisibilizados por la misma lógica moderno/colonial.

La manifestación de los movimientos de mujeres indígenas y afrodescendientes puso en evidencia el carácter racista y discriminatorio de los discursos feministas blanco-burgueses. Y, aunque el proceso ha sido lento —lo que no le resta importancia— hoy estamos, como mencionan algunas autoras, en la capacidad de enunciar un feminismo descolonial gracias a estos antecedentes (Espinosa *et al*, 2014) puesto que sin la irrupción de estos movimientos que precisaron la necesidad de tener un pensamiento propio y una política diferente que se encaminara a una nueva configuración social, hoy la agenda feminista latinoamericana seguiría arrastrando la herencia colonial.

La búsqueda por reestructurar la educación en Latinoamérica se nos presenta como necesaria y urgente, y los aportes que los feminismos descoloniales han venido trabajando nos brindan herramientas para luchar por ese cambio. Dado que al no ser un movimiento homogéneo, es decir, no hay un solo feminismo descolonial, las contribuciones que brindan son diversas y ayudan a enriquecer la crítica.

Este trabajo presenta algunos aportes que se encontraron en los metabuscadores más frecuentados en el continente, resultando que solo 9 de los 222 artículos encontrados, hablaban específicamente de aportes de los feminismos descoloniales a la pedagogía, el resto se centraban en ambos aspectos (feminismos descoloniales y pedagogía) por separado lo que indica que en conjunto es aún un campo no muy difundido. Asimismo, podríamos preguntarnos por qué en algunos países como Chile y Argentina hay más esfuerzos por visibilizar estas cuestiones que en el resto. Y es que, a pesar de que existan contribuciones a la crítica por parte de instituciones superiores como el mini curso que ofreció la Universidad de los Andes en Colombia titulado “¿Cuáles son los aportes de los feminismos descoloniales y el postdesarrollo para pensar respuestas a las desigualdades y crisis?” o la Seminario de Feminismos del Abya Yala que ofrece la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, llegar a estos es, muchas veces, complicado si se está en un contexto externo, por eso la creación de artículos de divulgación es la forma más sencilla y factible para aprender de un tema.

Por supuesto que son aspectos que tenemos que seguir planteando puesto que los feminismos descoloniales tienen todavía mucho que aportar a la construcción de una nueva educación en el continente latinoamericano. En este sentido, las revisiones sistemáticas al recopilar y sintetizar la información, aportan piezas clave para la producción

de nuevas investigaciones que renueven el estado de algún tema en específico. En lo que concierne a este trabajo, aspiramos a contribuir con la difusión de los aportes que brindan los feminismos decoloniales a la pedagogía con la intención de continuar e innovar los estudios sobre estos temas.

No cabe duda que todavía hay mucho por hacer, reconocer los aportes que brindan los feminismos descoloniales es apenas la tarea principal, aún tenemos que explorar la forma de introducir estos conocimientos a la creación de un nuevo espacio educativo para que se produzcan conocimientos más cercanos y más justos con los contextos que conforman las comunidades (Espinosa *et al*, 2013) ya no desde una mirada que discrimina: racista y patriarcal como la de la colonialidad o totalizante como la de los feminismos blanco-burgueses hegemónicos, sino justamente desde un espacio que critique estas formas desde el diálogo, el entendimiento y la valorización de otras formas de conocer.

REFERENCIAS

- Anctil Avoine, Priscyll. (2019). Transitando lo cotidiano: método autobiográfico en estudios de género en Bucaramanga, Colombia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (52), 1-19. doi: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0052-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-006)
- Bolla, Luisina y Rocha, María Milagros. (2022). Epistemologías y pedagogías de la visibilidad: Una aproximación crítica a los sesgos sexo-genéricos y coloniales del conocimiento académico. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 7(1), 1–13. doi: <https://doi.org/10.48162/rev.36.054>
- Dussel, Enrique. (1992). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.
- Enrico, Juliana y Castro, Alejandra. (2021). Género, feminismos y pedagogías de frontera: aportes críticos al espacio educativo. *Pedagogía y Saberes*, (54), 155-170 doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10636>
- Espinosa, Yuderky; Gómez, Dian; Lugones, María y Ochoa, Karina. (2013). Capítulo 12. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces. En: Walsh, Catherine (Ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, (pp, 403-442). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Espinosa, Yuderky; Gómez, Diana y Ochoa, Karina. (2014). Introducción. En: Espinosa, Yuderky; Gómez, Diana y Ochoa, Karina., (Ed.) *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, (pp, 13-40). Popayán: Editorial del Cauca.
- Gargallo Celentani, Francesca. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y Proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección.
- Hernández Morales, Iris. (2020). Hacia un currículum feminista decolonial. *Nomadías*, (28), 43–63. Recuperado a partir de <https://nomadías.uchile.cl/index.php/NO/article/view/57452>
- Hipólito Ruiz, Natalia, & Martínez Martín, Irene. (2021). Diálogos entre el Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, el feminismo decolonial y las pedagogías feministas. Aportes para una educación transformadora. *Estudios Avanzados*, (35), 16-28. doi: <https://doi.org/10.35588/estudav.v0i35.5321>

- López Rodríguez, Juan Vicente. (2018). Convergencias, divergencias y posicionamiento entre lo decolonial, lo descolonial y lo poscolonial desde miradas feministas del Sur. *Analéctica*, 5(31), 1-6. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4408518>
- Medina Martín, Rocío. (2018). Feminismos periféricos, Feminismos-otros: una genealogía feminista decolonial por reivindicar. *Revista Internacional De Pensamiento Político*, 8, 53–79. Recuperado a partir de <https://www.upo.es/revistas/index.php/ripp/article/view/3658>
- Millán, Mária. (2014) Introducción. Más allá del feminismo, a manera de presentación. En: Mária Millán (Coord.), *Más allá del feminismo: caminos para andar* (pp. 9-14). México, D. F.: Red de Feminismos Descoloniales.
- Páez, Florencia María. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(1), 1-28. doi: <https://doi.org/10.15517/c.a.v18i1.45576>
- País Andrade, Marcela A. (2019). Aportes de las epistemologías decoloniales a una etnografía de políticas socioculturales en mujeres jóvenes. *Tabula Rasa*, (31), 347-360. doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.n31.14>
- Paredes, Julieta. (2013). *Hilando fino. Desde el feminismo comunitario*. México: Cooperativa El Rebozo.
- Paz Ruiz, Denise Soledad. (2021). Encarnar el conocimiento. Aproximaciones a las contribuciones epistemológicas de los feminismos descoloniales en el campo de las Ciencias Sociales. *Crítica Y Resistencias. Revista De Conflictos Sociales Latinoamericanos*, (13), 1-11. Recuperado a partir de <https://www.criticayresistencias.com.ar/revista/article/view/213>
- Ramos Pardo, Francisco Javier; Martínez Martín, Irene; Blanco García, Monserrat. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas*, núm. 49. pp. 2103-2125. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204>
- Troncoso Pérez, Leyla; Follegati, Luna y Stutzin, Valentina. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1–15. doi: <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Trujillo-Cristoffanini, Macarena, y Contreras-Hernández, Paola. (2021). Cuestionando imaginarios sexistas a través de prácticas pedagógicas transformadoras. *Revista Izquierdas*, 50(15). 2405-2426. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492021000100215>
- Walsh, Catherine. (2023). *Agrietar la Uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22A Qro y Lengua de Gato Ediciones.

ARTÍCULO

Prácticas docentes en un programa de Psicología: la perspectiva de los estudiantes

Teaching practices in a Psychology program: the perspective of students

SERGIO ELLIOT*

*Universidad San Sebastián, Chile

Correo electrónico: sergio.elliott@uss.cl

Recibido el 9 de noviembre del 2023; Aprobado el 13 de septiembre del 2024

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones de los estudiantes de la carrera de Psicología Advance de la sede Patagonia de la Universidad San Sebastián (USS) sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas y grupo focal. Los estudiantes demuestran una alta preocupación por su aprendizaje y las prácticas docentes que lo facilitan, existiendo coherencia entre sus percepciones y las prácticas docentes que la teoría sugiere que favorecen el aprendizaje e identificando prácticas que no están suficientemente extendidas, sobre todo en evaluación de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Prácticas docentes; Andragogía; Aprendizaje de adultos; Educación superior; Docencia universitaria

ABSTRACT The objective of this research is to analyze the perceptions of the students of the Advance Psychology program at the Patagonia campus of the Universidad San Sebastián (USS) about the teaching practices applied by the academics of the career. Data collection was carried out through semi-structured interviews and a focus group. Students show a high concern for their learning and the teaching practices that facilitate it, there being coherence between their perceptions and the teaching practices that theory suggests favor learning and identifying practices that are not sufficiently widespread, especially in learning assessment.

KEYWORDS: Teaching practices; Andragogy; Adults learning; Higher education; University teaching

INTRODUCCIÓN

Desde la segunda mitad del siglo pasado, la educación de adultos ha tenido un desarrollo cada vez más acelerado en el ámbito de la educación superior. Es indudable que los informes de la Unesco de 1972 “Aprender a Ser. La Educación del Futuro” (Faure, 1973) y de Delors en 1996 “La Educación Encierra un Tesoro” son hitos relevantes en tanto introdujeron y fortalecieron el concepto de Aprendizaje para toda la vida, que tuvo un impacto importante en la educación superior. Lo anterior se ve reflejado en la Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI (Unesco, 1998), que enfatiza la necesidad de que la educación superior se transforme en un actor activo en la formación permanente de las personas. Como plantean Planas y Garay (2021) ya no es posible pensar carreras profesionales en donde la formación inicial basta, se requiere de una educación y aprendizaje para toda la vida.

En la última década en Chile, ha habido un aumento sostenido de los estudiantes adultos que ingresan a las universidades a programas de pre y postgrado (CNED, 2023). Diversas universidades amparadas por la ley 20.370 que las faculta para otorgar grados académicos y profesionales han generado carreras y programas de estudio que se adapten a esta población. En este contexto surgen las carreras en modalidad Advance como una alternativa de continuidad de estudios que entrega a profesionales la posibilidad de tener un segundo título profesional que les permita fortalecer y ampliar su desarrollo laboral. Lo anterior gracias al reconocimiento de la experiencia profesional de los adultos y sus aprendizajes previos lo que permite que las carreras duren menos y sean más flexibles.

En la uss, las carreras Advance comenzaron el año 2017 y Psicología Advance comenzó sus clases el 2018. Esta carrera es presencial y tiene una duración de 11 trimestres, más una práctica profesional al final de la carrera. Las clases se realizan en horario vespertino tres días a la semana más un sábado completo en el trimestre por asignatura. Su perfil de egreso es el mismo que la carrera de Psicología tradicional y es conducente al título de licenciado en Psicología y título profesional de psicólogo. A continuación, se puede observar la malla de la carrera con el detalle de asignaturas, evaluaciones transversales y títulos que otorga:

Imagen No. 1: Malla Psicología Advance uss

Año 01		Año 02				Año 03			Año 04	
Trimestre 01	Trimestre 02	Trimestre 03	Trimestre 04	Trimestre 05	Trimestre 06	Trimestre 07	Trimestre 08	Trimestre 09	Trimestre 10	Trimestre 11
Cognición y Pensamiento	Psicología Evolutiva I	Psicología Evolutiva II	Teoría Cognitiva	Psicoanálisis	Diagnóstico de la Personalidad	Evaluación Projectiva	Psicología Comunitaria	Comportamiento Organizacional	Psicoterapia Cognitiva	Diseño e Intervención Clínica-Adulto*
Afectividad y Motivación	Psicología de la Personalidad	Psicopatología General	Psicopatología y Psiquiatría Adulto	Diagnóstico Cognitivo	Humanismo	Teoría de Sistemas	Psicoterapia Humanista	Psicoterapia Psicoanalítica	Psicoterapia Sistémica	Diseño e Intervención Clínica-Infantojuvenil*
Bases Neuropsicológicas	Metodología de la Investigación	Investigación Aplicada	Psicopatología y Psiquiatría Infantil	Psicología Social Clásica	Psicología Social Contemporánea	Psicología y Desarrollo Social	Psicología de los Procesos de Enseñanza Aprendizaje	Gestión Escolar	Gestión de Personas y Organizaciones	Diseño e Intervención Educativa**
	Taller de Comunicaciones		Taller de Entrevista			Taller de Desarrollo Personal				Diseño e Intervención Social**
										Diseño e Intervención Organizacional**

GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

TÍTULO PROFESIONAL DE PSICÓLOGO

Debido a su reciente creación, no se cuenta todavía con evidencia relevante para conocer de mejor forma las características de estos estudiantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje que les serían propios.

Si se observa la realidad de las prácticas docentes actuales en educación superior, se puede constatar que uno de los desafíos más importantes que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) es poder formar a sus profesores en conocimientos y habilidades docentes, dentro de lo cual están las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje (Vásquez et al., 2020). En su informe de autoevaluación del año 2021, la uss explicita que la formación docente es una demanda muy importante de la comunidad académica.

Lo anterior se debe a que el docente universitario presenta una tendencia a replicar las prácticas docentes e instrumentos evaluativos que conoce de su experiencia escolar y universitaria, los cuales tradicionalmente nacen de un enfoque academicista en donde el estudiante tiene un rol más bien pasivo consistente en replicar de forma memorística los contenidos aprendidos (Fry et al., 2008; Smith y Baik, 2019 y Vera et al., 2013).

Es por lo anterior que el presente estudio busca recopilar y analizar los antecedentes teóricos y empíricos sobre las prácticas docentes implementadas en la carrera de Psicología Advance a la luz de los planteamientos teóricos sobre las buenas prácticas docentes en educación superior y de la teoría andragógica.

El objetivo de este estudio es analizar las percepciones de los estudiantes de la carrera de Psicología Advance de la sede Patagonia de la USS sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera. Los resultados serán útiles para docentes y directivos de carreras y programas con estudiantes adultos, ya que podrán contar con información sobre las prácticas docentes que facilitan sus aprendizajes en IES. Las preguntas que se busca responder son:

- ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de Psicología Advance de la sede de la Patagonia sobre las prácticas docentes implementadas por sus profesores?
- ¿Cómo se relacionan estas percepciones de las prácticas docentes con las recomendaciones teóricas sobre buenas prácticas docentes en educación superior y el aprendizaje de adultos?

PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON ADULTOS

En la actualidad, el constructivismo está ampliamente aceptado como un modelo apropiado para comprender el fenómeno del aprendizaje, sobre todo en educación superior ya que esta perspectiva está a la base de la formación por competencias y por resultados de aprendizaje (CINDA, 2007).

Complementariamente al constructivismo, ha surgido evidencia bastante robusta sobre el rol de los estudiantes y que estos pueden abordar el aprendizaje utilizando distintos enfoques, los cuales estarán influidos por la situación y la intención u objetivo que tiene el estudiante. Esta intención está conformada por un componente motivacional y uno cognitivo que se interrelacionan entre sí, dando a lugar a tres enfoques: el superficial, el profundo y el estratégico (CINDA, 2014).

Es posible concluir que un enfoque superficial no generará la construcción de nuevos esquemas permanentes, por lo que para que se produzca una verdadera construcción del aprendizaje, los estudiantes deben tener una aproximación profunda o estratégica, lo que es relevante de tener en consideración en la docencia, de modo de implementar prácticas que apunten a que los estudiantes puedan desarrollar este tipo de enfoques.

A pesar de que los adultos y su aprendizaje ha sido una actividad que existe desde hace mucho tiempo, la investigación sobre sus características ha comenzado relativamente hace poco (Fombona y Pascual, 2019 y Knowles et al., 2005).

La Andragogía es el término más aceptado para referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje con adultos (Caraballo, 2006 y Carlson et al., 2018). Esta rama de estudio ofrece los principios que permiten mejorar las prácticas docentes en diversos contextos, incluidos la educación universitaria (Caraballo, 2006).

En la revisión de la literatura y en específico de autores que a su vez han hecho análisis sobre múltiples estudios, se puede encontrar que existe bastante acuerdo en los principios que regirían el aprendizaje de un adulto (Caraballo, 2006; Carlson et al., 2018; Knowles et al., 2005; Undurraga, 2007):

- Los adultos necesitan aprender. El adulto que aprende tiene que saber por qué va a aprender algo nuevo antes de aprenderlo. Debe encontrarle sentido. En las carreras de prosecución de estudios como Psicología Advance los estudiantes toman la decisión consciente de estudiar y persiguen un objetivo personal en ello, el que habitualmente le es muy significativo para su proyecto de vida. En palabras de Walker y Montero (2004) este principio se relaciona con la relevancia que debe tener el curso o programa para los adultos.
- Los adultos tienen consciencia de su rol productivo en la sociedad, lo que se traduce en que presentan un comportamiento teleológico en su aprendizaje.
- Presentan un autoconcepto y una autoestima ya conformadas. Knowles (2005) puntualiza que los adultos que aprenden tienen un autoconcepto ya conformado en que un elemento importante es la autonomía y la capacidad de autodirigir su propia conducta (Nugent et al., 2019).
- Están motivados y con una disposición positiva hacia el aprendizaje. Es importante constatar que estas motivaciones serán diversas y pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Tienen un cúmulo de experiencias de vida que influyen en sus nuevos aprendizajes. Cuentan con un mayor rango de experiencias y además diferentes tipos de experiencias en comparación con los estudiantes jóvenes.
- Tienen a presentar pensamiento abstracto.
- Requieren una mayor participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder expresar sus necesidades y orientar el proceso para que se adecúe a sus propias necesidades formativas.

La evidencia sugiere que el conocimiento de estos principios por parte de los docentes universitarios puede tener una influencia positiva en sus prácticas docentes y mejorar así la experiencia del adulto que aprende maximizando su posibilidad de éxito (Carlson et al., 2018).

Prácticas Docentes en Educación Superior

Las prácticas docentes se refieren al conjunto de acciones que realiza un docente en el contexto del aula de clases (García et al., 2008). Involucra tanto al docente como a los estudiantes en todas las acciones que realizan para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Una buena práctica docente puede ser entendida como aquella que facilita que los estudiantes logren los aprendizajes esperados e incluso otros aprendizajes (Biggs y Tang, 2011). Asimismo, una buena práctica educativa podrá generar un mejoramiento en la calidad de la educación en otros ámbitos como el involucramiento de los estudiantes, inclusión, etc. (CINDA, 2014).

Un factor importante que incide en las prácticas docentes son las creencias y concepciones que tienen los propios docentes sobre lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se relaciona con el concepto de teoría implícita, es decir, modelos mentales que describen o predicen la realidad facilitando que las personas puedan operar de forma eficiente y efectiva en ella (De Vincenzi, 2009). La evidencia sugiere que existen dos modelos que permiten entender las concepciones de los docentes sobre lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, se encuentra el modelo de transmisión de conocimientos y por el otro el modelo de facilitación del aprendizaje. Ambos modelos se ubican en los extremos opuestos de un continuum en el que se pueden encontrar modelos intermedios (Gargallo et al., 2007; Gargallo et al., 2010; Montenegro y González, 2013 y Postareff et al., 2008).

Es importante constatar que conforme a lo planteado por Montenegro y González (2013), existe evidencia que sugiere que los docentes están influidos por su contexto por lo que es esperable que un profesor que en un contexto aplica prácticas coherentes con el modelo tradicional, en otro podrá utilizar prácticas del modelo centrado en el aprendizaje (Postareff et al., 2008).

En la literatura revisada se encuentran diversas propuestas de dimensiones que son importantes de analizar para comprender lo que constituye una buena docencia. Si bien existen diversas clasificaciones de dimensiones relevantes al momento de analizar una buena práctica docente (por ejemplo: Biggs, 2006, Fry et al., 2008 y De Vincenzi, 2009) este estudio se ha basado en la propuesta por González et al. (2022), quienes plantean que existe un consenso emergente en que los principales elementos que definen una docencia de calidad son: interacción entre profesores y estudiantes, aprendizaje significativo, organización del curso, claridad en la presentación de los contenidos y las prácticas evaluación de aprendizaje.

A continuación, se definen estas dimensiones:

- Interacción entre docentes y estudiantes: las formas en que los docentes motivan a los estudiantes, el clima de aula que logran generar y la promoción del diálogo y la participación de los estudiantes.
- Aprendizaje significativo: las prácticas de los docentes para lograr contextualizar el aprendizaje a la realidad de los estudiantes y las metodologías que utilizan para favorecer el aprendizaje.
- Organización del curso: la forma en que los docentes estructuran las clases, los contenidos y la adecuación de la carga de trabajo.

- Claridad de la presentación de los contenidos: se refiere la claridad de las explicaciones de los docentes y si logran comunicar adecuadamente sus ideas y conceptos.
- Prácticas de evaluación de aprendizajes: el foco de los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes, la forma en que se organiza la evaluación y el momento y calidad de la retroalimentación que dan los profesores a los estudiantes.

Interacción entre docentes y estudiantes

Un primer elemento en esta dimensión es la **motivación**. Esta se vincula con el inicio y mantenimiento del aprendizaje. Se espera que el estudiante sea capaz de pasar de una motivación extrínseca a una intrínseca que es aquella proveniente del sentido que tiene el estudio para la persona (Biggs 2006; Biggs y Tang, 2011 y Nugent et al., 2019). En este sentido, los docentes deben tener en cuenta las emociones de los estudiantes, incorporando estrategias para atraer la atención y mantener la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde una concepción de aprendizaje centrada en el estudiante, el docente debe utilizar estrategias de motivación que relacionen el aprendizaje con el sentido de lo que se está enseñando, vinculando los nuevos aprendizajes con los conocimientos que los estudiantes ya tienen (Biggs y Tang, 2011; CINDA, 2007, Gargallo et al., 2010 y Nugent et al., 2019). Por lo tanto, se requiere poner el foco en quien aprende, en sus procesos y su comprensión respecto de los contenidos entregados, (Biggs y Tang, 2011; González, 2010; Ramsden, 2003 y Villarroel y Bruna, 2017).

El segundo elemento importante es el clima de aula. El primer paso para generar un buen clima de aula es que el docente pueda transmitir su entusiasmo y compromiso con el curso desde un inicio (CINDA, 2007; Fry et al., 2008; Ramsden, 2003; Valenzuela et al., 2017 y Villarroel y Bruna, 2017). Darse tiempo para conocer a los estudiantes, sus motivaciones, y experiencias pasadas generando un vínculo con ellos y transmitiendo confianza y disponibilidad, son prácticas que ayudan a generar un buen clima de aula (Biggs y Tang, 2011 y Fry et al., 2008).

El docente universitario requiere de competencias específicas vinculadas al manejo del ambiente en la sala de clases y a la interacción entre docente y estudiantes tales como liderazgo y manejo de grupos, disposición a comprender el proceso de aprendizaje de cada estudiantes, accesibilidad a responder dudas y a ayudar y la capacidad de promover la autonomía de cada alumno (Ramsden, 2003 y Villarroel y Bruna, 2017).

Por último, la promoción del diálogo y la participación es una práctica docente relevante dentro de la interacción de docente y estudiantes. Biggs (2006), sostiene que la acción docente es un espacio en que los estudiantes construyen sus aprendizajes sobre lo que conocen a través de la interacción con el docente, con los compañeros y consigo

mismo (autosupervisión), por lo tanto, el rol del estudiante ya no es un receptor y reproductor de los conocimientos transmitidos por el docente, sino que es un sujeto activo que debe indagar, cuestionar, elaborar, investigar (Nugent et al., 2019 y Gargallo et al., 2007) y en la interacción con el docente co-construir el aprendizaje (Villarroel y Bruna, 2017).

En este espacio de construcción el rol del docente transita desde un papel directivo al de supervisor o líder donde la interacción con el alumno va de unidireccional, en la que el docente transmite contenidos, a interacciones bidireccionales que buscan la implicación del estudiante en su aprendizaje (Biggs, 2006 y Ramsden, 2003). Conforme a Nugent (2019), promover instancias organizadas de trabajo en grupos, favorece la interacción social. En ellas es habitual que los estudiantes busquen entender las acciones, pensamiento y sentimientos de otros. Al hacer esto se logra establecer una comprensión compartida y genera una sensación de unión y de pertenencia que estimula que los estudiantes puedan modificar sus propias conductas para que sean coherentes con las de sus compañeros facilitando la consecución de un resultado de aprendizaje común.

Aprendizaje significativo

Las prácticas docentes que emanan de una concepción centrada en el aprendizaje se vinculan con el concepto de aprendizaje significativo, en donde el profesor es un agente de transformación del conocimiento, por lo tanto, debe relacionar los contenidos nuevos con la práctica, con las vivencias, experiencias y aprendizajes anteriores, las motivaciones y necesidades de los estudiantes, en definitiva, el docente debe contextualizar el aprendizaje (Biggs, 2006 y Ramsden, 2003).

Algunas prácticas docentes asociadas a un buen aprovechamiento del contexto para fortalecer el aprendizaje son, según Nugent et al. (2019): aprendizaje en la vida real (real-world learning), aprendizaje basado en proyectos, en problemas o en casos y aprendizaje simulado. Todas tienen en común en que, en el diseño de la actividad, el docente incorpora elementos reales o simulados que evocan la aplicación de los contenidos a contextos que permiten al estudiante desarrollar sus conocimientos de forma aplicada, sus habilidades procedimentales y actitudes acordes a las labores que le serán exigidas en el campo profesional.

La contextualización del aprendizaje se relaciona con la co-construcción del conocimiento y la implicación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje (Montenegro y González, 2013), ya que es desde la motivación, la experiencia y aprendizajes previos del estudiante donde se construye el contexto para los nuevos aprendizajes, incorporando, claro está, los contenidos en su contexto disciplinario, la realidad y su aplicación en entornos laborales y/o personales.

Para que el aprendizaje sea significativo, el punto de partida es la propia actividad “pues mediante ella el sujeto construye conocimientos y esquemas que le permiten actuar nuevamente sobre la realidad en formas más complejas, transformándola a la vez que él se transforma” (Hincapié et al., 2011, p. 53). Siguiendo esta línea, el aprendizaje significativo implica que los conocimientos adquiridos no solo serán útiles para aprobar los cursos y para su futura experiencia laboral en la disciplina que se esté estudiando, sino también para interpretar la realidad en que se está inmerso, pues da lugar a cambios conceptuales y personales (Gargallo et al., 2007 y Ramsden, 2003).

Vinculado con esta necesaria contextualización del aprendizaje, un segundo elemento que favorece el aprendizaje significativo es la metodología activa y variada. Favorecer que los estudiantes interactúen por medio de experiencias vinculadas con la aplicación favorece el aprendizaje significativo y permite incentivar el desarrollo de competencias explícitamente reconocidas como necesarias para el quehacer profesional (De Vincenzi 2009).

Respecto a las actividades guiadas por el docente, la clase lectiva, es la práctica docente más utilizada en las IES, especialmente cuando se trata de cursos numerosos. Se caracteriza por ser una metodología de enseñanza expositiva, en donde la interacción profesor-alumno es preferentemente unidireccional y las interacciones generalmente se limitan a responder a preguntas planteadas por los estudiantes (Biggs y Tang, 2011; Gargallo et al., 2007 y Ramsden, 2003). Una de sus principales limitaciones es que restringe la participación y actividad de los estudiantes dificultando la mantención sostenida de la atención. En este contexto es una práctica que no favorece el aprendizaje significativo y que surge de una concepción tradicional de la enseñanza que se enfoca en quien enseña y que favorece un enfoque superficial del aprendizaje por parte del estudiante (Biggs y Tang, 2011 y CINDA, 2014). No obstante lo anterior, la literatura resalta una serie de prácticas que facilitan el aprendizaje a través de una labor activa de los estudiantes como por ejemplo: alternar exposición con actividades cada 15 minutos, responder preguntas en forma individual o grupal para compartir luego, escrito de un minuto, actividades de indagación, etc. (Biggs, 2006; Biggs y Tang, 2011; Bligh, 2000; Fry et al., 2008 y Gargallo et al., 2007 y Valenzuela et al., 2017).

Organización del curso

Los procesos de planificación y organización implican el diseño del curso, planteamiento de objetivos que incorporen el desarrollo de habilidades requeridas en el quehacer profesional, selección de contenidos y programación y calendarización del curso y su evaluación (CINDA, 2007 y Villarroel y Bruna, 2017).

Desde una concepción centrada en el estudiante, el docente debe organizar su estrategia didáctica, es decir la forma en que se estructuran las clases, contenidos, actividades y metodologías, sobre la base de la comprensión respecto de cómo aprenden los alumnos y del aprendizaje como la construcción en base a conocimientos interconectados (construir sobre lo conocido) de manera tal que movilice tanto las estructuras cognitivas como las afectivas del estudiante (Biggs, 2006; Bligh, 2000; CINDA 2007; González, 2010 y García et al., 2008).

Un elemento básico que se debe tener en consideración al momento de preparar una clase y un curso es su organización en donde se deben establecer de antemano las conexiones existentes entre los contenidos de modo de “fijarlas de forma jerárquica, no horizontal, reconceptualizando las situaciones de manera que lo que, en un nivel subordinado, son diferencias, en el nivel superior está relacionado” (Biggs, 2006 p. 101). Lo anterior permite desafiar al estudiante, desarrollar su capacidad de pensamiento y abstracción en aras de comprender modelos complejos. Asimismo, durante el desarrollo del curso, es recomendable que el docente vaya recordando la estructura del curso a los estudiantes y el lugar específico en que se encuentran, la relación de los conceptos entre sí y con la realidad y llamar la atención de los estudiantes sobre los conceptos más importantes (Fry et al., 2008).

Claridad de la presentación de los contenidos

La capacidad de comunicar adecuadamente sus ideas y el manejo de los contenidos tratados en clases, la entrega de explicaciones comprensibles y la aplicación del conocimiento a situaciones reales son competencias importantes para los docentes universitarios (Villarroel y Bruna, 2017).

Un buen docente debe tener claridad para explicar qué es lo que los estudiantes deben saber hacer y cómo lo deberán demostrar (CINDA 2007 y Ramsden, 2003). Junto a esto la entrega de contenidos debe ser de manera estructurada y el docente ser capaz de comunicarse efectivamente, entregando ejemplos, repitiendo las explicaciones de diversas formas y con una utilización de un lenguaje progresivamente más técnico en la medida que los estudiantes van avanzando a los conceptos más complejos (Fry et al., 2008).

Prácticas de evaluación de aprendizajes

La evaluación del aprendizaje es un proceso a través del cual se recogen evidencias del aprendizaje de uno o más estudiantes y luego se interpreta siguiendo algún tipo de parámetro que se desprende habitualmente de un objetivo o resultado de aprendizaje. El

proceso culmina con la emisión de un juicio fundamentado y la toma de decisión sobre la progresión del aprendizaje alcanzado (CINDA, 2014).

En relación con el foco de la evaluación, una concepción centrada en el aprendizaje demanda a los docentes desarrollar competencias relacionadas con la capacidad de acreditar que sus estudiantes logren aprendizajes significativos, lo que implica no solo un saber propositivo, sino que también procedimental y actitudinal (CINDA 2007). Esto implica el uso de distintas modalidades de evaluación, la consideración de distintos momentos y funciones de esta (diagnóstica, formativa, sumativa) y la utilización de distintos modelos de que permitan evaluar habilidades de orden superior y aprendizaje significativo (Gargallo et al., 2010; Vásquez et al., 2020 y Villarroel y Bruna, 2017).

En concordancia con lo anterior, una buena práctica evaluativa nace de un proceso denominado alineamiento constructivo (*constructive alignment*) (Biggs y Tang, 2011; CINDA, 2014 y Vera et al., 2013), en el que el docente debe asegurarse que existe coherencia entre los resultados de aprendizajes, las actividades de aprendizaje, la metodología utilizada y la estrategia e instrumentos de evaluación, manteniendo una línea constructivista en que lo fundamental es la actividad del estudiante.

Un buen docente, como se mencionó anteriormente, debe tener claridad y explicitar qué es lo que los estudiantes deben saber hacer y cómo lo deberán demostrar, lo que se vincula directamente con la evaluación, la que debe ser de forma periódica favoreciendo que los estudiantes puedan determinar su nivel de aprendizaje y la calidad de su trabajo (CINDA, 2007). En definitiva, una práctica docente nace de organizar la evaluación de modo que acompañe todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, es importante que los docentes puedan entregar claridad a los estudiantes desde un principio de las fechas y modalidades de evaluación, facilitando que el estudiante se organice y perciba que hay una adecuación entre lo exigido, sus propias capacidades y los tiempos que podrá destinar al estudio, trabajo y preparación de las evaluaciones (CINDA, 2014).

Desde una visión de la evaluación del aprendizaje basada en concepciones más centradas en el docente, la evaluación se utiliza esencialmente para calificar el desempeño y se puede dejar de lado la retroalimentación del aprendizaje y la función formativa que puede cumplir la evaluación como un proceso que acompaña todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gargallo et al., 2010 y Ramsden, 2003).

Los docentes con concepciones centradas en el aprendizaje entienden que toda práctica de evaluación implica retroalimentar de forma inmediata a los estudiantes resaltando sus elementos positivos y orientando la mejora de aquellos en que tuvieron fallas (CINDA 2007 y Gargallo et al., 2010).

Siguiendo este mismo punto respecto de la importancia de la retroalimentación, Biggs (2006) plantea que el error debe utilizarse de forma constructiva mediante la evaluación formativa, no sólo mediante la administración de instrumentos, sino también

por medio del sondeo permanente del conocimiento de los estudiantes de manera que los errores se vayan corrigiendo en la fase formativa.

METODOLOGÍA

Este estudio se posiciona en un paradigma de tipo interpretativo de la realidad (Ramírez-Elías, y Arbesú-García, 2019) y con un enfoque de tipo cualitativo (Hernandez, et al., 2014). El alcance de la investigación fue poder describir, desde la perspectiva de los estudiantes de Psicología Advance de la sede de Puerto Montt de la uss, las principales prácticas docentes que aplican los profesores de la carrera. Esta información fue analizada desde la perspectiva de lo que la literatura recomienda como buenas prácticas docentes en educación superior y específicamente con estudiantes adultos.

El diseño es fenomenológico y se basa en las técnicas de entrevistas semiestructuradas y grupo focal. Los resultados fueron analizados a través de Atlas.Ti con el fin de generar categorías relevantes para el estudio. Todo esto sobre una población objetivo de 79 estudiantes regulares de la carrera de Psicología Advance.

Con el fin de responder las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos propuestos, se han considerado las siguientes variables:

- Percepción de estudiantes sobre las prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje aplicados en Psicología Advance de la sede de la Patagonia de la uss. Para su observación, se realizó un grupo focal con estudiantes en el caso de las cohortes más grandes y entrevistas individuales con estudiantes de cohortes más pequeñas para levantar sus percepciones sobre las prácticas docentes más comunes aplicadas por los docentes de la carrera. Para abordar el estudio de esta variable se utilizaron las dimensiones ya definidas en el marco teórico: interacción entre docentes y estudiantes, aprendizaje significativo, organización del curso, claridad de la presentación de los contenidos y prácticas de evaluación de aprendizajes
- Prácticas docentes de aula y de evaluación de aprendizaje: se analizan las prácticas docentes descritas por los estudiantes a la luz de la revisión teórica sobre prácticas docentes y andragogía de modo de concluir sobre la calidad de estas en términos de facilitar o dificultar el aprendizaje de los estudiantes. Para esto se utilizó una rejilla de análisis que vincula los principales resultados de este estudio con el estado del arte de la teoría sobre prácticas docentes en educación superior y con adultos.

Fueron realizadas un total de 6 entrevistas en profundidad con estudiantes de cada cohorte. Para la cohorte más grande de la carrera fue realizado un grupo focal con un total de 4 participantes. La selección de los estudiantes se hizo sobre la base de los siguientes criterios de inclusión:

- Entrevistas semiestructuradas: se eligieron estudiantes de forma dirigida en términos de su participación en la carrera y de tener un rendimiento académico que esté en el cuartil superior.
- Grupo focal: estudiantes con diversos promedios de notas, diversidad de edades y una distribución de sexo representativa de la carrera.

Luego correspondió la fase el análisis de los datos recogidos. Entrevistas y grupos focales fueron transcritas y codificadas generando unidades de significado que son relevantes para responder las preguntas de investigación. Estas codificaciones fueron integradas identificando unidades de significados similares. La fase final de este análisis fue la generación de las unidades de significado más relevantes para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Por último, fueron analizadas las prácticas docentes resultantes en relación con el marco teórico de la presente investigación. Se buscó concluir si las prácticas docentes que se aplican en la carrera de Psicología Advance de la sede de la Patagonia de la Uss están alineadas con las recomendaciones que surgen de la teoría andragógica y de las prácticas de educación superior.

Esta investigación adhiere a las exigencias contenidas en la Declaración de Helsinki (1964) para la investigación con seres humanos, tales como el respeto por las personas (artículo 8), reconocer el derecho a la autodeterminación, a tomar decisiones informadas durante la investigación (artículo 20,21 y 22) y velar siempre por el bienestar de los participantes por sobre los intereses de la ciencia o de la sociedad (artículo 5), así como también a las consideraciones éticas procedentes del análisis del marco legal, tales como la Ley 19.628 sobre protección de la vida privada y protección de los datos personas y la Ley 20.584 sobre derechos y deberes que tienen las personas en relación a acciones vinculadas a la atención en salud.

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad San Sebastián bajo el número de aprobación 32-22 y por las autoridades académicas y administrativas de la Facultad de Psicología y Humanidades de la misma universidad.

RESULTADOS

En el siguiente esquema, se presentan los principales resultados organizados en cada una de las dimensiones estudiadas, resaltando los conceptos centrales emanados de las respuestas de los estudiantes:

Esquema No. 1: Resumen Resultados

Interacción Docente Estudiante	Aprendizaje Significativo	Organización del Curso	Claridad Presentación de Contenidos	Evaluación de Aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> •Alta motivación •Diversidad metodológica •Participación •Profundización •Buen clima de aula •Respeto •Confianza •Presencialidad •Alta participación •Disposición de los docentes •Metodologías prácticas y aplicadas •Cercanía de edad 	<ul style="list-style-type: none"> •Contextualización •Experiencias previas •Cercanía de edad •Experiencia profesional •Metodología •Diversidad metodológica •Metodologías prácticas y aplicadas •Diálogo y trabajo colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> •Prácticas positivas •Clases bien estructuradas •Trimestre organizado desde el inicio 	<ul style="list-style-type: none"> •Claridad de explicaciones •Dominio y seguridad de docentes •Vincular con la realidad •Calidad de comunicación •Fluidez •Vocabulario adecuado 	<ul style="list-style-type: none"> •Foco Evaluación •Habilidades cognitivas superiores •Aplicación •Organización •Claridad respecto a modalidades y fechas •Retroalimentación •Ordenada •Específica y explícita

Las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas docentes aplicadas por los académicos de la carrera son en general positivas, en términos que perciben que estas les ayudan y facilitan el aprendizaje. Sin embargo, se encontraron percepciones que relevan prácticas docentes que pueden ser mejoradas en orden de lograr un mejor aprendizaje y formación de los estudiantes. En este sentido, los principales resultados encontrados para cada dimensión son:

- Interacción entre docentes y estudiantes:
 - Los docentes de la carrera que favorecen la motivación lo logran al aplicar una alta diversidad metodológica, realizar clases con alta participación y al entregar material que les permita profundizar en los contenidos revisados.
 - El clima del aula es en general positivo, lo que se logra a través del respeto y la confianza. La presencialidad ayuda mucho a construir un buen clima.
 - En general los docentes tienen una buena disposición a que los estudiantes participen, lo cual se ve facilitado por metodologías prácticas y aplicadas a la realidad, como también por el trabajo en parejas o grupos. La cercanía de edad entre docentes y estudiantes también facilita la participación.
 - Un aspecto que mejorar se relaciona con que los docentes puedan demostrar un genuino interés en el aprendizaje de los estudiantes. Una mayor empatía por parte de algunos docentes sobre la realidad de los estudiantes es resultado como algo importante a mejorar.

- Aprendizaje Significativo:
 - Prácticas docentes que facilitan el aprendizaje: uso de variedad de metodologías y relacionar los contenidos con la realidad de los estudiantes y la realidad laboral.
 - El diálogo y el trabajo colaborativo fortalecen el aprendizaje.
 - Se plantea necesidad de extender a todos los docentes el uso de una alta variedad de metodologías y la vinculación de los contenidos con la realidad.
 - Se requiere fortalecer el desarrollo de habilidades metacognitivas.

- Organización del Curso:
 - Los estudiantes evalúan positivamente la organización de los trimestres, resaltando que el orden y la estructura facilitan el estudio.
 - Existe la percepción que los contenidos están bien organizados facilitando la comprensión de estos. No obstante, existe un espacio de mejora en especial en la estructuración en grados crecientes de complejidad.
 - Existe preocupación en los estudiantes por la carga de trabajo que puede resultar excesiva con relación a la realidad de un adulto que trabaja y estudia al mismo tiempo.

- Claridad de Presentación de los Contenidos:
 - La mayoría de los estudiantes están de acuerdo con que, en general los docentes dan buenas explicaciones, con ejemplos ilustradores y relacionan la teoría con la vida real. Asimismo, se comunican con un lenguaje técnico adecuado.
 - Los docentes demuestran, en general, un buen dominio de los contenidos de sus asignaturas.
 - Existe un espacio de mejora en términos de algunos contenidos que por su complejidad son más difíciles de entender, por lo que sería necesario buscar nuevas formas de explicación.

- Prácticas de Evaluación de Aprendizaje
 - Las evaluaciones que exigen la aplicación de los contenidos son las más apreciadas por los estudiantes, ya que se constituyen como una instancia de aprendizaje en sí misma y fortalecen el desarrollo de habilidades vinculadas al mundo profesional.
 - Sin embargo, también se aplican evaluaciones que apuntan a medir memoria, lo que podría ser mejorado.
 - La organización de las evaluaciones es clara, con información oportuna y precisa sobre fechas y modalidades de evaluación.

- Se pueden mejorar las pautas y rúbricas de corrección utilizadas por los docentes lo que agregaría claridad y transparencia al proceso.
- La retroalimentación de los resultados de la evaluación de aprendizaje es fundamental para los estudiantes y es algo necesario de mejorar en la carrera, ya que no todos los docentes incorporan esta práctica de la misma manera.
- Las retroalimentaciones que más les sirven son aquellas que son específicas en explicar aciertos y desaciertos y, además, oportunas en el tiempo.

CONCLUSIONES

En relación con la primera dimensión, Interacción entre Docentes y Estudiantes, se puede concluir que existen diversas prácticas docentes resaltadas por los estudiantes que son coherentes con lo resaltado por los teóricos revisados como favorecedoras del aprendizaje. La diversidad de metodologías y la participación aumentan la motivación (Biggs y Tang, 2011; CINDA 2007 y Gargallo et al., 2010); lo mismo que el que los docentes puedan vincular los contenidos con la vida real (Biggs, 2006 y CINDA, 2007) lo que finalmente se relaciona con mantener la motivación de los estudiantes adultos, la que es alta dado que la decisión de estudiar es propia (Knowles, 2005). Dentro de esta misma dimensión, los estudiantes perciben que un buen clima se construye sobre la base del respeto y la confianza (Biggs y Tang, 2011 y Fry et al., 2008).

Por otro lado, no se encontró evidencia que los docentes se ocupen de las emociones de los estudiantes facilitando que generen una alta autoeficacia y valoren los resultados positivos que tiene el logro de los resultados de aprendizaje de cada asignatura en su formación, lo que es relevante conforme a la revisión teórica realizada (Biggs 2006; Biggs y Tang, 2011 y Nugent et al., 2019).

La literatura revisada indica que un buen clima de aula se genera sobre la base que el docente pueda transmitir su entusiasmo y compromiso con el curso desde un inicio (CINDA, 2007; Fry et al., 2008; Ramsden, 2003; Valenzuela et al., 2017 y Villarroel y Bruna, 2017). Conforme a los resultados, este es un aspecto para considerar para que los docentes lo puedan incorporar a sus prácticas habituales.

Respecto a la segunda dimensión estudiada, Aprendizaje Significativo, se concluye que la contextualización de los aprendizajes es muy relevante para los estudiantes y su aprendizaje (Biggs, 2006; González, 2010; Montenegro y González, 2013), ya que para los adultos es importante saber por qué aprenderán algo y requieren vincularlo con su rol productivo en la sociedad (Knowles, 2005).

También surge la relevancia de la integración de una mayor variedad de metodologías, por lo que es necesario que los docentes amplíen el repertorio de metodologías aplicadas en la carrera. De esta manera, los estudiantes podrán desarrollar las habilidades

procedimentales y las actitudes acordes a su profesión (Nugent et al., 2019). La utilización de una variedad de metodologías que se centren en el rol activo del estudiante es fundamental para la adquisición de los desempeños profesionales que luego tendrán que aplicar en su vida laboral (Biggs, 2006 y CINDA, 2007).

Respecto a la tercera dimensión, Organización del Curso, también se observa que las percepciones de los estudiantes están alineadas con los conceptos teóricos revisados en el marco teórico. Los alumnos resaltan que los docentes deben organizar el curso, las reglas procedimentales, los contenidos y su estructuración jerárquica de modo de favorecer el aprendizaje (Biggs, 2006; Bligh, 2000; CINDA 2007; González, 2010 y García et al., 2008) y la estructura de la experiencia de aprendizaje debe estar claramente establecida y los contenidos ordenados de lo simple a lo complejo (Knowles, 2005).

A partir de los resultados expuestos se visualiza que existe un espacio de investigación si la organización que se da en la carrera de Psicología Avance es de carácter colaborativa y enfocada en lo práctica como sugiere la teoría andragógica para el trabajo con adultos (Op. Cit.). Además, surge la preocupación de los estudiantes sobre la carga de trabajo, la cual es fundamental, ya que una carga de trabajo excesiva podrá interferir negativamente con el aprendizaje (Sánchez, 2015).

En la cuarta dimensión, Claridad de Presentación de los Contenidos, se observa que los estudiantes resaltan la importancia que los docentes dominen los contenidos y los puedan explicar adecuadamente, lo que teóricamente también es resaltado como una competencia docente relevante.

Asimismo, tanto estudiantes como los teóricos resaltan que un docente universitario debe ser capaz de comunicar y expresar adecuadamente sus ideas, la entrega de explicaciones comprensibles y la aplicación del conocimiento a situaciones reales (Villaruel y Bruna, 2017).

Es importante constatar que la percepción de los estudiantes sobre mejorar aquellas explicaciones de contenidos más complejos es consistente con lo planteado en el marco teórico en términos que el docente debe ser capaz de repetir las explicaciones de diversas maneras y utilizar un lenguaje que se vaya complejizando en la medida que los estudiantes avancen en su comprensión (Fry et al., 2008). Esto debe ir acompañado de un esfuerzo proactivo por parte del docente de chequear que los alumnos han comprendido los contenidos (Ramsden, 2003).

Al vincular los resultados en la dimensión Prácticas de Evaluación de Aprendizaje con el marco teórico, se puede observar también un alto nivel de coherencia entre las percepciones de los estudiantes y la teoría. Ambos enfatizan que una evaluación que exige aplicación y el uso de habilidades cognitivas de orden superior facilita un enfoque más profundo de aprendizaje por parte del estudiante (CINDA, 2014 y Ramsden, 2003). Asimismo, la organización del proceso evaluativo es importante para que el estudiante pueda organizarse y tener la certeza que podrá responder adecuadamente (CINDA, 2014).

Adicionalmente, es relevante que toda práctica de evaluación sea acompañada de una retroalimentación que permita a los estudiantes fortalecer el desarrollo de habilidades metacognitivas (CINDA, 2007 y Gargallo et al., 2010). En este sentido, se vuelve fundamental disminuir las evaluaciones memorísticas, ya que no se relaciona con el desarrollo de un enfoque profundo de aprendizaje (Biggs y Tang, 2011; CINDA, 2014; Gargallo et al., 2010 y Nugent et al., 2019).

Por otra parte, las pautas de corrección y las rúbricas se relacionan con la función formativa de la evaluación en donde es importante que los estudiantes puedan saber qué se espera de ellos y así puedan dirigir sus esfuerzos hacia el aprendizaje de los contenidos, habilidades y actitudes que se espera puedan demostrar en la evaluación (Gargallo et al., 2010; Vásquez et al., 2020 y Villarroel y Bruna, 2017). Esto implica el uso de distintas modalidades de evaluación, la consideración de distintos momentos y funciones de esta (diagnóstica, formativa, sumativa) y la utilización de modelos diversos que permitan evaluar habilidades de orden superior y aprendizaje significativo (Biggs, 2006; Gargallo et al., 2010; Vásquez et al., 2020 y Villarroel y Bruna, 2017). Lo anterior se vincula directamente con la necesidad explícita de los alumnos de recibir una retroalimentación oportuna y completa sobre su desempeño. En síntesis, la retroalimentación facilita a los estudiantes conocer sus fortalezas y debilidades y en función de eso tomar decisiones sobre su propio aprendizaje que son la base para el desarrollo de la capacidad de autoevaluación de su propio desempeño y de la autonomía en su aprendizaje (Biggs, 2006; CINDA, 2014, Nugent et al., 2019 y Vásquez et al., 2020).

Por último, cabe destacar algunos conceptos teóricos que no surgieron en la investigación y que sería importante tener presentes para futuras investigaciones y ser trabajados con los docentes de la carrera. El alineamiento constructivo en términos de asegurar la coherencia de la metodología de enseñanza-aprendizaje con la evaluación de aprendizaje (Biggs y Tang, 2011; CINDA, 2014 y Vera et al., 2013) y la utilización sistemática de distintos tipos de evaluación tanto en su función (formativa, sumativa, etc.) como en sus modalidades (autoevaluación, evaluación de pares, etc.); son dos áreas de desarrollo que se identifican factibles de ser trabajadas en el futuro.

Es posible concluir que los estudiantes que participaron del estudio dan respuestas coherentes con los principios de aprendizaje de adultos revisados en el marco teórico y con los planteamientos teóricos sobre las mejores prácticas docentes en educación superior. En las respuestas de los alumnos se observa un genuino interés por su formación y por el desarrollo de prácticas docentes que estimulen un aprendizaje contextualizado que les sirva para su desarrollo profesional.

Por la naturaleza de esta investigación, los resultados son difícilmente extrapolables, por la diversidad de carreras, sedes, docentes y estudiantes. Sin embargo, sirve como una base para futuras investigaciones que puedan profundizar en esta materia.

En este sentido, algunas líneas de investigación que se visualizan como relevantes son: el impacto de programas de formación docente en aprendizaje de adultos, extender este mismo estudio a otros programas y sedes, profundizar en una dimensión específica como por ejemplo evaluación de aprendizajes, la organización y adecuación de la carga académica para estudiantes que estudian y trabajan y por último explorar el tipo de relación docente-estudiante adulto que puede favorecer la motivación y el aprendizaje de estos últimos.

REFERENCIAS

- Asamblea Médica Mundial (1964). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. 18ª Asamblea Médica Mundial.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Narcea.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does*. McGraw-Hill
- Bligh, D.A. (2000). *What's the use of lectures?* Jossey-Bass.
- Caraballo, R. (2006). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado* 22(2), 187-206.
- Carlson, R., Padron, K. & Andrews, C. (2018). Evidence-Based Instructional Strategies for Adult Learners: A Review of the Literature. *Codex: the Journal of the Louisiana Chapter of the ACRL* 4(4), 29-47.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2014). *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*. Copygraph.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2007). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. CINDA <https://cinda.cl/publicacion/evaluacion-del-desempeno-docentes-y-calidad-de-la-docencia-universitaria/>
- Consejo Nacional de Educación (CNEC) (s.f.). *Matrícula de Sistema de Educación Superior*. <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorhan, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Unesco.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (2), 87-101.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. y Champion Ward, F. (1973). *Aprender a Ser. La Educación del Futuro*. Alianza-Unesco.
- Fombona, J. y Pascual, M.A. (2019). Formación de personas adultas, aproximación a partir del análisis de buenas prácticas europeas. *Revista Complutense de Madrid* 30(2), 647-665. <https://doi.org/10.5209/RCED.58882>
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (2008). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Routledge.
- García, B., Loredó J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

- Gargallo, B., Fernández, A. y Jiménez, M.A. (2007). Modelos Docentes de los Profesores Universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19 (1). <https://doi.org/10.14201/3256>
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* 51(4), 1-16.
- González, C., Ponce, D., Zúñiga, D., Rojas, N. Fuentes, M.P. y Fernández, V. (2022). Desafíos y dinámicas en contextos virtuales (Sesión de Conferencia). VI Encuentro de Experiencias en Docencia Universitaria, Santiago, Chile.
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Calidad en Educación* (33), 123-146. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.141>
- Haifa, B. (2020) New Trends in Formative-Summative Evaluations for Adult Education. *SAGE Open* <https://doi.org/10.1177/2158244020941006>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Educación.
- Hincapié, F., Rojas, M., Gallego, E. y Ledesma M. (2011). Concepciones de enseñanza que tienen los profesores de educación superior de programas presenciales y a distancia. *Teoría y Praxis Educativa* 6(1), 47-57.
- Knowles, M.; Holton III, E. & Swanson, R. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Elsevier.
- Ley N19.628. Sobre Protección de la Vida Privada (29 de agosto de 1999). En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile BCN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=141599>
- Ley N20.370. Establece Ley General de Educación (12 de septiembre de 2009). En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile BCN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley N20.584. Regula los derechos y deberes que tienen las personas en relación con acciones vinculadas a su atención en salud (24 de abril de 2012). En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile BCN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1039348>
- Montenegro, H. y González, C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario “Enfoques de Docencia Universitaria”. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 39 (2),
- Nugent, A, Lodge, J.M., Carroll, A., Bagraith, R., MacMahon, S., Matthews, K.E. & Sah, P. (2019). Higer Education Learning Framework: An evidence informed model for university learning. Brisbane: The University of Queensland.
- Planas, J. y De Garay, A. (2021). Instituciones v/s sujetos. El papel de la universidad pública en la “educación a lo largo de la vida”: ¿por qué? ¿para qué? ¿cómo?. *Revista de Educación Superior* 50 (198), 59-82.
- Postareff, L., Lindblom, S & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higer education. *High Educ* 56, 29-43. DOI 10.1007/s10734-007-9087-z
- Ramírez-Elías, A. y Arbesú-García, M. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico. *Enfermería Universitaria* 16(4) 424-435.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higer Education*. Routledge Falmer.
- Sánchez, I. (2015). *La Andragogía de Malcolm Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos* (tesis doctoral Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología) Universidad Cardenal Herrera.

- Smith, C.D. & Baik, C. (2019). High impact teaching practices in higher education: a best evidence review. *Studies in Higher Education* 46 (8) 1696-1713. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2019.1698539>
- Undurraga, C. (2007). *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada Psicoeducativa*. Ediciones UC.
- Unesco (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Unesco.
- Universidad San Sebastián USS (2021). Informe de Evaluación Interna. Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad. https://reacreditacion.uss.cl/upload/INFORME_ACREDITACION.pdf
- Valenzuela, B., Guillén, M., Medina, R. y Rodríguez, P. (2017). *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020. Inclusión y cultura colaborativa entre empresa y sociedad. Volumen 2*. Universidad de Sonora.
- Vásquez, A.M, Mondaca, W. A., Vega, D., Rivera, C. A., Labra, P., y Vega, L. del C. (2020). Prácticas evaluativas en educación superior. *Paideia. Revista de Educación*, 66(66), 17–47. <https://doi.org/10.29393/pa66-15peav60015>
- Vera, L. J., Guerrero, W., Castro, L., Mendía, L. F., Rafael, U., & Baralt, M. (2013). Negotium THE EVALUATION OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION UNDER THE ANDRAGOGIC APPROACH. *Negotium Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 9(26), 86–115. www.sid.uncu.edu.ar
- Villaruel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria* 10(4), 75-96.
- Walker, M.R. y Montero, M.E. (2004). Principios Generales de la Educación de Adultos. *Revista Chilena de Medicina Familiar* 5 (2), 65-71.

ARTÍCULO

Oportunidades y desafíos para la implementación de políticas de convivencia en educación superior

Opportunities and challenges for the implementation of coexistence policies in higher education

SILVIA CRISTINA BARRIOS, MARÍA PATRICIA MASALAN APIP,
VALESKA VALENTINA GRAU CÁRDENAS, PAULA REPETTO LISBOA,
MAGDALENA MULLER ARAYA, JUAN ECHEVERRÍA VIAL,
CAROLINA MÉNDEZ PRIETO

Universidad Católica, Chile

Correo electrónico: sbarrios@uc.cl

Recibido el 13 de diciembre del 2023; Aprobado el 3 de septiembre del 2024

RESUMEN

En las universidades interactúan autoridades, académicos, administrativos, estudiantes, lugar en que se desarrollan procesos que demandan relaciones armónicas entre sus miembros. La convivencia es un eje principal dentro de sus planes de desarrollo, que orienten a la participación y coexistencia saludable de sus miembros. Este ensayo tiene por objetivo reflexionar acerca del rol de las universidades en la educación ciudadana, a partir de la revisión del estado del arte respecto a la convivencia en la educación superior a nivel nacional e internacional. El trabajo desarrollado por el Comité de Convivencia UC 2021-2023 permitió contar con una Política de Convivencia UC.

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

PALABRAS CLAVE: Convivencia; Universidad; Educación superior; Estrategias

ABSTRAC In the universities, authorities, academics, administrative staff, students interact, a place where a series of processes, which demand harmonious relationships among the members. The coexistence is a main axis within their development plans, which are oriented to the participation and healthy coexistence of all its members. This essay aims to reflect on the role of universities in citizenship education, based on the review of the state of the art regarding coexistence in higher education at national and international level. The work developed by the UC Coexistence Committee 2021-2023 allowed to have a UC Coexistence Policy

KEYWORDS: Coexistence; University; Higher education; Strategy

INTRODUCCIÓN

La convivencia involucra varios conceptos desde lo cotidiano hasta reflexiones filosóficas. Algunos de los constructos comunes involucrados en este concepto son vivir en compañía y coexistir en armonía (Real Académica, 2014), ambas denotan la vinculación con otro(s) a través del tiempo, cuando la convivencia es colaborativa, equilibrada y en un ambiente de paz, genera relaciones interpersonales saludables. Para esto es necesario la formación de valores personales y socioculturales; que se manifiestan en el comportamiento de la persona en una sociedad, aportando estabilidad a través de las buenas relaciones con otros miembros de su comunidad. Entonces, se comprende la convivencia como un proceso participativo y comprometido por el bien común, donde existan inclusión, democracia y paz como ejes transversales (Echeverría, De Lillé, Hevia & Carrillo, 2021).

Para que las relaciones entre unos y otros dentro de una sociedad se desarrollen de forma positiva y respetuosa, se requiere gestionar de buena manera el conflicto y las tensiones. Sin embargo, cuando lo anterior no ocurre, inevitablemente aparece la hostilidad y la violencia. Es así que para potenciar una sana convivencia se hace necesario que los miembros de una comunidad comprendan la responsabilidad que cada una y uno tienen en esta tarea, y forma en que cada cual contribuye a generar ambientes de paz o de violencia (García & Vasquez de Castro, 2022).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea que el aprender a convivir es uno de los cuatro pilares de la educación

y que en las sociedades democráticas deben ser espacios de convivencia y no de solo coexistencia. Así, la convivencia debe ser incorporada a la educación, a través del fortalecimiento de relaciones de confianza, justicia, equidad y respeto entre sus miembros, desde los primeros años hasta la formación en educación superior, dado que constituye un capital ético para las sociedades (Henriquez, 2018). Además, se considera la educación como un motor para el desarrollo humano, puesto que puede contribuir a que las personas sean capaces de generar un diálogo inclusivo, resolver conflictos, y mantener relaciones saludables, lo que aporta al desarrollo propio y bienestar personal, aportando con ello a espacios de convivencia armónicos (Rosales, García & Fariña, 2022).

La literatura plantea que las Universidades son instituciones de educación superior complejas y dinámicas, que constituyen espacios que promueven el aprendizaje en una etapa relevante del ciclo de vida de una persona. Es aquí donde, por un lado, se debe garantizar una formación académica o profesional en las diferentes áreas del saber, así como un ambiente de buena convivencia y ciudadanía; si esto último es efectivo se logra que los egresados transfieran estas habilidades a su entorno laboral a través del ejercicio de su profesión, lo que aporta a construir una sociedad democrática, inclusiva y promotora de la armonía y la paz (Torres, & Silva, 2019; Domínguez, Gutierrez, Gómez, 2017).

Según la Encíclica *Ex Corde Ecclesia* de SS. Juan Pablo II, “la Comunidad universitaria está animada por un espíritu de libertad y de caridad, y está caracterizada por el respeto recíproco, por el diálogo sincero y por la tutela de los derechos de cada uno” (Papa Juan Pablo, 1990). Entonces, en este contexto, la universidad es un lugar privilegiado donde poner en práctica los valores personales de honestidad, respeto, tolerancia y responsabilidad dado que son cualidades o virtudes individuales que caracterizan el comportamiento de una persona en relación a otras y que afectan en el comportamiento de los demás, es decir de la comunidad (García & Vasquez de Castro, 2022; Porroa, 2021).

En las universidades interactúan autoridades, académicos, administrativos, estudiantes, lugar en que se desarrollan una serie de procesos administrativos, sociales, políticos y de gestión académica que demandan relaciones armónicas entre los diferentes miembros, según la estructura organizacional. Por esto, se debe incorporar la convivencia como uno de los ejes principales dentro de sus planes de desarrollo, que orienten a la participación y coexistencia saludable de todos sus miembros (Torres, & Silva, 2019, García, Grau & López, 2017)). Esto es relevante porque la actividad universitaria permea al espacio público a través de la formación de personas y profesionales, la generación de investigación y desarrollo de diversas formas de creación individual y colectiva (Rosales, García & Fariña, 2022).

En resumen, se espera que los egresados de las casas de estudios se conviertan en agentes de cambio o líderes dado que su impronta afecta directamente a las comunidades donde se insertan, en consecuencia, se necesitan ciudadanos que estén involucrados, que participen y ejerzan el derecho de participación ciudadana sin olvidar la responsabilidad

que involucra las decisiones que se toman (Beetham, Carvalho, Landman & Weir, 2008). Para ello es de vital importancia que cuenten con habilidades y capacidades, herramientas que les permitan ser partícipes y responsables de los procesos que vive la sociedad, siendo íntegros, éticos y respetuosos, y con ello contribuir a la convivencia y buen trato, como otro sello distintivo cuando se inserten en el mundo laboral.

De acuerdo a lo planteado, el presente ensayo tiene por objetivo reflexionar acerca del rol de las universidades en la educación ciudadana, a partir de la revisión del estado del arte respecto a la convivencia en la educación superior a nivel nacional e internacional. Asimismo, analizar los factores que influyen en la institucionalización de una cultura del buen trato y convivencia a nivel de educación superior y, por último, plantear iniciativas implementadas en una universidad chilena orientadas a fortalecer la convivencia y la cultura del buen trato a interior de su comunidad.

ROL DE LAS UNIVERSIDADES EN LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Las universidades tienen el rol de generar conocimiento y educar a adultos emergentes para que puedan aportar plenamente a la sociedad. Usualmente esto se traduce en conocimientos y habilidades para desarrollar una profesión específica o una mayor experticia en un ámbito del saber, sin embargo, incluye también habilidades transversales y valores que permitan que los egresados hagan un aporte como ciudadanos. En sociedades altamente polarizadas donde existe una crisis a nivel de las instituciones, y un alto grado de violencia y agresión en redes sociales, las capacidades de diálogo crítico y resolución pacífica de conflictos aparecen como habilidades fundamentales que deben fomentarse tanto en la educación básica y media como en la educación superior.

Actualmente vivimos en una sociedad altamente polarizada, con crisis de las instituciones, revueltas sociales y violencia. Este fenómeno en parte está relacionado con que la humanidad se ha visto enfrentada a varias crisis de carácter global, tales como una pandemia, restricciones económicas, crisis ecológicas y distintos tipos de inequidad e injusticia social. Las nuevas generaciones tendrán que saber lidiar con los conflictos que emanan de estas situaciones para lograr condiciones de vida para las próximas generaciones. De aquí surge la noción de Ciudadanía sustentable (Kurian, Munshi & Bartlett, 2014), que involucra participación social para resolver estos problemas comunes pero tensionados y contradictorios. Esta ciudadanía requeriría habilidades tales como compromiso y participación social, la capacidad de argumentación, de entender distintos tipos de conocimiento, y disposiciones éticas y emocionales (Larraín, Fortes & Rojas, 2021). Es un imperativo saber escuchar las posiciones de los demás, suspendiendo momentáneamente el juicio y buscando realmente entender argumentos que pueden ser muy distintas a los propias (Englund, 2002).

Las universidades son un lugar central para el desarrollo de estas habilidades, ya que se presentan oportunidades de participación y discusión en un ambiente protegido. Sin embargo, no siempre se intenciona en la formación en un pensamiento crítico el permitir cuestionar la naturaleza del conocimiento, posicionarse y argumentar posturas propias y buscar entender posiciones opuestas. Muchas veces en la formación universitaria se privilegia más bien la transmisión de conocimiento canónico más que la formación en estas competencias transversales para la ciudadanía (Englund, 2002).

Además de lo anterior, las universidades también son fuente de conflicto estudiantil que muchas veces no se resuelve de buenas maneras en lo privado y en lo institucional. Una de las fuentes de escalamiento de conflictos surge del uso masivo de las redes sociales y la instalación de una cultura de descalificación fácil y de deshumanización del otro, que no propician el diálogo sino la defensa de las propias posiciones.

Tal como afirma el Papa Francisco en su carta Fratelli Tutti (Capítulo 1, art 42), se genera la ilusión de la comunicación

“Paradójicamente, mientras se desarrollan actitudes cerradas e intolerantes que nos clausuran ante los otros, se acortan o desaparecen las distancias hasta el punto de que deja de existir el derecho a la intimidad. Todo se convierte en una especie de espectáculo que puede ser espiado, vigilado, y la vida se expone a un control constante. En la comunicación digital se quiere mostrar todo y cada individuo se convierte en objeto de miradas que hurgan, desnudan y divulgan, frecuentemente de manera anónima. El respeto al otro se hace pedazos y, de esa manera, al mismo tiempo que lo desplazo, lo ignoro y lo mantengo lejos, sin pudor alguno puedo invadir su vida hasta el extremo” (Papa Francisco, 2020).

Asimismo, conflictos que surgen de causas nobles, pueden verse empañados por esta excesiva descalificación pública a través de las redes, que no conducen a un diálogo real.

La pandemia provocada por el COVID-19 alejó a las personas de sus círculos sociales y los adolescentes vivieron más conectados a través de los medios digitales que de los contactos personales. Esto podría haber influido en pérdidas de contacto social cara a cara y en el desarrollo de habilidades sociales para resolver conflictos y, más ampliamente, desarrollar habilidades ciudadanas.

CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

En lo concerniente a la revisión de las experiencias nacionales e internacionales de los últimos seis años, por nombrar algunas a nivel de organizaciones internacionales, leyes como de protocolos universitarios específicos, se encuentra evidencia que refuerza la idea

de la importancia de favorecer y promover una convivencia respetuosa en los ámbitos escolares y universitarios y dar a conocer los elementos comunes, factores influyentes y acciones de haberlas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) junto a sus miembros están preocupados por los desafíos que plantea la sociedad actual y se proponen metas a seguir, una de ellas es comprender este nuevo escenario para lograr una pacífica convivencia y unión con la naturaleza, de manera de construir un futuro pacífico, justo y sostenible para la humanidad. Es así que, en el año 2021, se publica el informe *“Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación”*, este contrato se basa en los derechos humanos y en los principios de no discriminación, justicia social, respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural; relevando una ética de cuidado, reciprocidad y solidaridad, focalizado en el bien común (Rosales, García & Fariña, 2022).

A nivel hispanoamericano se destacan diversas iniciativas, por nombrar algunas, el Ministerio de Educación de El Salvador en el 2018 plantea la “Política Nacional para la Convivencia Escolar y Cultura de Paz”, donde se destaca entre sus ejes y estrategias la importancia de la Institucionalización de la convivencia escolar desde una cultura de paz con perspectiva de género, como así mismo la formación en convivencia y cultura de paz al personal docente, técnico y administrativo (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador, 2017).

Por otra parte, la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), realizó el año 2018 un estudio denominado *“Las violencias entre pares. Viejos problemas en nuevos ropajes. Una aproximación desde la Universidad Nacional de Córdoba”*, a cargo de la Defensoría de la Comunidad Universitaria, el cual tuvo como objetivo de abordar el tema de la violencia en el contexto universitario. Este estudio reveló que la problemática es real y que existen diferentes tipos de agresión entre distintos niveles educativos, en el caso de la universidad la violencia se vuelve más sutil, disminuye la violencia física, pero se presenta de manera más simbólica y gran parte de ella se hace a través de las redes sociales. Es importante destacar, que este estudio concluyó que la violencia en instituciones de educación superior, es un problema social complejo y requiere un abordaje interdisciplinario (Aguilar, Caparelli & Pinto, 2019).

En Colombia, específicamente en la Universidad de Los Andes, en el año 2018 desde la Oficina del Ombudsperson, implementó el programa MAAD (maltrato, amenaza, acoso y discriminación), donde se diseñó un protocolo para proteger la integridad y dignidad de sus miembros. En dicho documento, se incorporan derechos como los deberes y el procedimiento en situaciones donde se disrumpe la convivencia (Gómez, s/f).

También se presentó la Ley de Convivencia Universitaria 3/2022 de España, que sostiene en su artículo 3 número 2 “Normas de Convivencia de las universidades públicas

y privadas”, la importancia y promoción del respeto a la diversidad, tolerancia, igualdad e inclusión; y la promoción de acciones tendientes a potenciar a miembros vulnerable de la comunidad. Se enfatiza la eliminación de todo acto de violencia y discriminación, así como el respeto que se debe tener por los espacios comunes y el uso de los medios digitales. A partir de esta ley se publica el libro “Implementación y Desarrollo de la Convivencia y la Mediación en las Universidad”, en el que se destaca el ejercicio de las libertades y los derechos fundamentales, la convivencia activa y la responsabilidad de quienes conforman la comunidad universitaria. Dentro de sus conclusiones destacan que es imperioso realizar un cambio organizacional y cultural respecto a actitudes, valores y comportamientos hacia una sana convivencia, en el marco de que las universidades son modelos de justicia, inclusión y convivencia (Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2022).

Para esto proponen contar con una oficina de mediación y conformar unidades autónomas, coordinadas tanto entre sí como con instancias centrales, dedicadas a la convivencia y gestión positiva de conflictos, a la formación, diagnóstico, asesoría, orientación sobre los caminos a seguir frente a conflictos y a la gestión de la convivencia. También se enfatiza la necesidad de que las universidades sensibilicen y eduquen a los miembros de la comunidad respecto a los beneficios de la buena convivencia, conocer los medios de resolución de conflictos y las estrategias de resolución de conflictos como la mediación. Esta formación debiera darse en todos los niveles jerárquicos de la institución para que al presentarse un conflicto todas las autoridades, jefaturas, coordinadores y dirigentes estudiantiles estén capacitados para la resolución en su respectivo nivel y la derivación oportuna. Por último, sugieren que al interior de las Universidades se unifiquen criterios y procedimientos para la gestión de la convivencia, con protocolos ad-hoc (Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2022).

En esta línea, existen una serie de universidades en el mundo que también tienen sus propias propuestas y protocolos, entre las que se encuentran: Leeds University, College London University, Toronto University, University of California, British Columbia, Pittsburgh University, Columbia University, Chicago State University, MIT University, Birmingham University, Boston College, Cambridge University, entre otras.

A nivel Nacional, Chile preocupado por los temas planteados previamente, ya desde el año 2015 propone a través del Ministerio de Educación de Chile, la Política de convivencia escolar 2015-2018, que da respuesta a la preocupación por las situaciones de conflicto promoviendo lineamientos en el ámbito escolar sobre la convivencia social y personal, con el fin de orientar a que cada persona de la comunidad educativa se haga partícipe y responsable de mantener relaciones de buen trato (Ministerio de Educación de Chile, 2015).

Por mencionar algunas de estas experiencias a nivel nacional, en el 2019 el Ministerio de Educación actualiza la Política Nacional de Convivencia Escolar y se crea a partir de marzo 2023, un Consejo para la Reactivación de nuevas medidas para convivencia escolar y bienestar socioemocional (División de Educación General. Política Nacional de Convivencia Escolar, 2019).

Asimismo, a nivel universitario se presentan diversas iniciativas como el establecimiento de los principios de convivencia en la Universidad Adolfo Ibáñez, en el año 2019, donde se enfatiza que en la formación el compromiso es promover la autonomía, la responsabilidad en la toma de decisiones y el uso responsable de la libertad individual. Además, esta institución cuenta entre otros con un código de honor, una política integral de prevención y atención oportuna frente a situaciones de acoso. Así como también, un decreto que permite el uso del nombre social dentro de la comunidad a quien lo requiera (Universidad Adolfo Ibáñez, 2019).

Cabe señalar también que, la Universidad Austral de Chile instaure el Reglamento de Intervención en situaciones de acoso, violencia y discriminación en la Comunidad en el 2018, la Universidad de las Américas en el año 2019 establece el Decálogo de Convivencia Universitaria y la Universidad Andrés Bello en el año 2022 crea el Programa de Prevención y Promoción para una Cultura de Respeto. Todas estas iniciativas apuntan a elementos comunes que se centran en el compromiso de la institución con la sana convivencia, para permitir el pleno desarrollo de las capacidades laborales y académicas, siendo ésta también una responsabilidad de todos los miembros de la comunidad. En general, se plantea en estas propuestas que la convivencia se debe dar en un contexto que protege y promueve la interacción armoniosa con tolerancia y respeto mutuo, en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades (Universidad Austral de Chile, 2018; Universidad de las Américas, 2019; Universidad Andrés Bello, 2022).

Un hito a destacar en el año 2022 es la creación de la nueva Comisión de Convivencia Universitaria de Salud Mental, cuyo objetivo es promover el bienestar estudiantil en las instituciones que conforman el Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), donde el rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) es uno de los rectores que encabeza dicha comisión (Diener, 2022).

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE UNA CULTURA DE CONVIVENCIA Y BUEN TRATO

Con el fin de profundizar en los protocolos a nivel de Educación Superior se realizó una revisión de documentos y estudios que tiene como objetivo comprender los factores que influyen en una buena convivencia en universidades e identificar cuáles son las problemáticas prevalentes y las estrategias para mejorar la convivencia.

Se hace necesario identificar evidencia sobre las condiciones en que se organiza el trabajo al interior de las instituciones de educación, como esta afecta la convivencia e identificar prácticas cotidianas que la promuevan.

En atención a los hallazgos de la literatura, se enfatiza el rol que tienen las unidades académicas en la promoción de la convivencia, pues en ellas ocurre un porcentaje importante de las interacciones entre los estamentos. En estos también se destaca, el rol de las jefaturas en la promoción de una buena convivencia, pues son quienes pueden implementar acciones que contribuyen a prevenir conflictos y condiciones que afectan el buen trato.

En la mayoría de estos documentos se señala que las preocupaciones más habituales detectadas en unidades académicas dentro de contextos universitarios son las siguientes: falta de respeto, consideración y/o cortesía; insuficiente sentido de comunidad; falta de reconocimiento y/o valoración del trabajo que se realiza; comunicación ineficaz y poco oportuna; falta de apoyo y acceso inequitativo a oportunidades de desarrollo profesional; dificultades para lograr equilibrio entre el trabajo y la vida familiar o personal; comportamientos ilegales, uso de lenguaje y comportamientos degradantes, sexuales, hostiles y condescendientes; y retención y/o permanencia en el cargo de mujeres y profesores, personal y estudiantes de minorías o grupos desaventajados (Henríquez, 2018; Porroa, 2021; García, Grau, López, 2017; Águilar, Caparelli, Pinto, s/f)

La literatura propone algunos aspectos que son oportunos de considerar para orientar las estrategias para mejorar el clima y promover una buena convivencia:

- a. **Transparencia:** asegurar que toda la información esté disponible y sea fácil de encontrar y/o acceder. Las expectativas deben estar claramente explicitadas y comprendidas por los distintos estamentos, pues las percepciones erróneas sobre roles y funciones pueden derivar en malos entendidos (esto incluye jefatura con personal, entre profesores y estudiantes, entre otros). La comunicación se da a nivel interpersonal e institucional, por lo que se requiere evaluar qué y cómo se comunica (comunicación estratégica). Se pueden además incorporar prácticas que ayuden a mejorar la entrega de comunicación oportuna y clara (Buendía & Salas, 2020; Quiroga, 2021).
- b. **Uniformidad/Equidad:** Tratar equitativamente a todos los miembros de la comunidad. Las políticas de promoción y evaluación deben ser transparentes y justas. Se destaca que es importante identificar inequidades (por ejemplo, reasignar funciones en caso de personas que deben asumir más tareas (Quiroga, 2021). Para lograr esto requiere conocer el trabajo que realizan distintas personas, las funciones que deben cumplir y asegurar que sean factibles de llevar a cabo, por ende, también se debe evitar la sobrecarga de algunas personas sobre otras y aquellas situaciones que pueden decantar en una percepción de injusticia. Esto también respecto de los estudiantes y el trabajo que se demanda de parte de ellos. También

se deben evitar situaciones que lleven a percibir diferencias en el reconocimiento que reciben distintos estamentos, perciben poder distinto, entre otros (Waltman & Hollenshead, 2005).

- c. **Asistencia/ayuda/apoyo:** Es importante atender y abordar las necesidades del profesorado, personal administrativo y estudiantes, ofreciendo tutorías y otros tipos de ayuda cuando sea necesario, por ejemplo, en el caso de personas que requieran desarrollar o reforzar competencias particulares, pues puede que no dispongan de las herramientas y habilidades necesarias para las tareas que deben cumplir. También ofrecer apoyo en caso de necesidad y soporte frente a dificultades que puedan surgir (por ejemplo, enfermedades). En contextos de demandas de trabajo nuevas y/o crecientes, es importante asegurar que las personas tienen las herramientas para poder llevarlas a cabo de manera efectiva. Los autores señalan que debiera haber una preocupación explícita por abordar la calidad de vida en el trabajo de las personas (Johnsrud, 2002).
- d. **Respeto y reconocimiento:** Este punto incluye desde el reconocimiento de las personas, hasta la valoración respecto a su trabajo y rol en la institución. Además, se enfatiza el respeto que se tiene que dar a la comunicación interpersonal (cómo se da la comunicación) y en particular en lo que corresponde a la privacidad de las personas (Johnsrud, 2002; Buendía & Salas, 2020; Quiroga, 2021).
- e. **Resolución de conflictos:** Los miembros de la comunidad universitaria deben disponer de apoyo y formación en convivencia, así como en estrategias de resolución de conflictos que sean implementados de forma efectiva y oportuna, para evitar escalar conflictos. Para lograr que las personas adquieran dichas estrategias se hace necesario contar con una oferta de cursos tanto para académicos, estudiantes, profesionales y administrativo que tengan personas a cargo (Buendía y Salas, 2020; Katz, Lawyer, Sosa, Sweedler, & Tokar, 2020; Portland State University s/f).
- f. En el caso de las jefaturas se recomienda entonces, poner énfasis en los objetivos y metas comunes de los distintos estamentos y su rol para incentivar el logro de éstas. Los estudiantes se verían beneficiados con una formación en resolución de conflictos que pueda ser parte de su formación profesional (University of Wisconsin-Madison, 2015)
- g. **Prácticas restaurativas:** se propone instaurar acciones orientadas a fortalecer y/o crear vínculos entre personas y/o grupos afectados por conflictos. Esto permite la reintegración, y fortalecer el sentido de comunidad. Además, promueve cambios de conducta, el apoyo y la cooperación. Las prácticas restaurativas son un conjunto de habilidades y procesos que permite a estudiantes y funcionarios construir relaciones positivas, prevenir la aparición de conflictos y resolver conflictos de manera saludable (Marder, Finlay, Mendham, 2022).

- h.** Monitoreo y evaluación: incorporar indicadores que sean relevantes para la institución y distintos estamentos permite evaluar los avances, identificar áreas que requieren un abordaje más intenso, pero también que permita reconocer cómo esto impacta en los distintos estamentos de la comunidad uc. Estos indicadores no debieran solo dar cuenta de problemáticas, sino también de aspectos en los cuales la convivencia puede tener un impacto positivo, como son: retención de académicos y personal, reducción en número de licencias médicas, mejoría en indicadores de interés para la universidad (como, por ejemplo, tiempo de graduación, proyectos de investigación, entre otros).

Es importante señalar que el buen trato y la convivencia es un tema que debe abordarse de manera institucional y ser parte de las prácticas cotidianas. Si bien, cada persona tiene un rol importante, no debe recaer la responsabilidad en las personas como individuos, es fundamental abordar las problemáticas y/o las condiciones contrarias al buen trato desde una perspectiva institucional.

Al referirse al espacio de convivencia de una universidad en García y Vásquez de Castro (2022) se plantean tres condiciones para que esta se desarrolle de la mejor manera:

- 1.** Evitar entre sus miembros manifestaciones de hostilidad frecuente u ocasional, como son las faltas de respeto, agresiones, entre otras; a través de la existencia de protocolos y procedimientos que apuntan a la promoción, prevención e intervenciones orientadas a remediarlas.
- 2.** Reforzar las acciones positivas, que se dan al compartir en la comunidad, que aporten al respeto y la buena convivencia, validando estos espacios y situaciones de auténtica convivencia.
- 3.** Establecer que las relaciones cotidianas entre sus miembros se fundamentan en: actitudes de apertura e inclusión; cumplimiento y adecuación de normas universitarias; valores como respeto, tolerancia, responsabilidad, colaboración y solidaridad; política de comunicación; gestión de conflicto que incluye la mediación; y un auténtico sentido de pertenencia de sus miembros a la universidad (García & Vasquez de Castro, 2022).

Echeverría y Cols (2021) reportan que para generar acciones a nivel de universidad que lleven a lograr una convivencia inclusiva, democrática y pacífica, se requiere procesos de construcción colectiva y un compromiso real. Para el logro de este propósito es fundamental impactar en todas las dimensiones de interacción persona-institución universitaria, a partir de procesos reflexivos personales, que se extienda a las relaciones cercanas para luego impactar a la comunidad universitaria y posteriormente a la sociedad en general (Echeverría, De Lillé, Hevia & Carrillo, 2021).

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA A NIVEL UNIVERSITARIA: EXPERIENCIA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

La UC en su constante interés por construir una comunidad donde prime una convivencia en paz, caracterizada por el respeto a la dignidad humana, la verdad, la justicia, la tolerancia, la equidad y la solidaridad, donde el cuidado y el bienestar entre los miembros de la comunidad sea un imperativo. A partir del año 2010, la Universidad ha puesto mayor énfasis en promover la convivencia y el buen trato, que se ve reflejado en diversas acciones e iniciativas que han sido implementadas dentro de la Comunidad UC orientadas con este fin.

Estas iniciativas han permitido establecer normativas y protocolos para prevenir y abordar las problemáticas relacionadas con la convivencia, lo que se ha institucionalizado a través de grupos de trabajo y unidades de apoyo. En paralelo, se han implementado otras acciones, de carácter formal orientadas a abordar de forma oportuna conflictos y problemas que afectan la convivencia y el buen trato. A su vez, se cuenta con diversos diagnósticos y estudios que han entregado información relevante para dimensionar el problema, definir prioridades e identificar algunos factores que al ser abordados faciliten y promuevan la convivencia.

Esta institución, en las últimas décadas dentro de sus 3 últimos planes de desarrollo quinquenales (2010-2025) ha planteado desafíos tendientes a considerar la convivencia como prioritaria a través del eje Comunidad UC, donde se invita a los miembros de la comunidad a valorar a todos sus integrantes, enfrentar y solucionar los conflictos de manera franca, honesta y caridad cristiana. También se alude a la responsabilidad que tiene cada integrante de la comunidad sobre la construcción y logro de su propio futuro y como contribuye para que se concrete, donde cada uno aporta con una actitud de respeto y aceptación por el otro, a la acogida y valoración de sus integrantes generando un ambiente de sana convivencia. El último plan de desarrollo invita al cultivo de una sana convivencia en la universidad expresado en un objetivo explícito que sostiene “Cuidar, respetar y fomentar una sana convivencia entre todos los miembros de la Comunidad UC” con sus correspondientes acciones (PUC PDD 2010-2015; PUC PDD 2015-2020; PUC PDD 2020-2025).

Durante el período mencionado destacan: creación de la oficina Ombuds UC (2013), el lanzamiento del Código de Honor (2016); la creación del Foro Universitario UC (2017), el primer estudio acerca del ciberacoso en los estudiantes de pregrado (2017), la creación de la Unidad de Prevención y Apoyo a Víctimas de Violencia Sexual (2017), la 2da Comisión Mujer y Academia (2018), la Dirección de Equidad de Género (2019), Encuentros UC Dialoga por una Cultura del Respeto (2019), la promulgación de la Política de Integridad Académica (2020) y la creación de la Comisión de Convivencia UC (2018-2019).

Con el fin de destacar algunos hitos relevantes que aportan directamente a la convivencia en estos años la creación de la oficina Ombuds UC (2013), comienza a tomar relevancia ya que su misión es procurar una adecuada convivencia entre las personas que conforman la comunidad UC, orientar a las personas frente a inquietudes sobre procedimientos, acciones, reglamento y protocolos a seguir; y realizar mediación en caso de producirse un conflicto, respetando los principios de independencia, confidencialidad, ecuanimidad, sin que medie un proceso de responsabilidad. Asimismo, para fortalecer el trabajo de la oficina Ombuds se conforman la Comisión de Convivencia UC (2018-2020) y el Comité de Convivencia (2021-2023), ambos integrados por profesores, profesionales-administrativos y representantes estudiantiles, con el propósito de analizar y proponer algunas medidas para aportar al fortalecimiento de la convivencia en nuestra comunidad.

Otro hecho a destacar tiene que ver con la creación de la Unidad de Prevención y Apoyo a Víctimas de Violencia Sexual en el año 2018, adelantándose a la Ley N° 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y discriminación de género en el ámbito de la educación superior, dictada en el año 2022 por la Secretaria de Educación Superior, en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, del Ministerios de Educación, de Chile. Esta Unidad cambia de nombre el año 2022 a Unidad de Apoyo a Víctimas de Violencia Sexual, Violencia y Discriminación de Género y actualizó el “Reglamento sobre violencia sexual, violencia y discriminación de género” (PUC, Política de Formación, Prevención y Apoyo en Discriminación de Género, 2022)

Otros avances institucionales fueron los cambios en los Estatutos Generales y Declaración de Principios (2021), específicamente en el tema que alude a la convivencia y buen trato, señalando que somos “una comunidad auténticamente humana, animada por la libertad y la caridad, caracterizada por el respeto mutuo y el diálogo sincero y constituida por quienes estudian, enseñan, investigan o trabajan en ella, siendo llamados a buscar, discernir y acoger lo bueno, verdadero y bello dentro y fuera de la Universidad” (PUC, Principios de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2023).

Además, se implementa la figura de mediador estudiantil (2022) cuyo rol es colaborar con el Ombuds y en específico contribuir con una adecuada convivencia entre los estudiantes de la comunidad UC, mediar entre ellos en caso de conflicto; dar orientación y consejo a los estudiantes acerca de los cursos de acción a seguir en relación al conflicto que enfrentan; procurar mediar y conciliar entre estas personas de manera imparcial e integrar el consejo asesor de Ombuds.

Cabe resaltar que la universidad desde distintas áreas genera espacios que contribuyen a la convivencia en torno a grupos específicos, muestra de ello es la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), quien históricamente ha tenido un rol importante aportando al estudiantado a través de actividades y programas en las áreas de comunidad; liderazgo; salud y bienestar; deporte y difusión estudiantil. Por otro lado, la Federación de Estudiantes

UC (FEUC) es el nexo estudiantil directo con la universidad, por lo que es importante relevarla como articulador y organizador de actividades frente a la convivencia.

Con respecto a los académicos, se destacan los recursos de apoyo docente que dispone el Centro de Desarrollo Docente (CDDoc) que apuntan directamente a la convivencia y el trato entre profesores y estudiantes y abordan temas como la convivencia universitaria y clima en el aula, integridad académica, el valor a la diversidad del estudiantado, entre otros.

Desde la Dirección de Personas, se gestiona la Política que apoya el desarrollo de administrativos y profesionales, promoviendo la cultura UC, destacando el valor de la convivencia como fuente de bienestar y equilibrio en el ambiente laboral; específicamente, a través de la Subdirección de Desarrollo se realizan actividades dirigidas a fortalecer las capacidades de líderes y equipos.

Existen rutas de capacitación para jefaturas y el personal en general, al revisarlas destaca la ruta lila, cultura UC, que recoge elementos de convivencia, respeto y buen trato. El área de Consultoría y Coaching que realiza promoción y reparación cuando se requiere; actividades que aportan a la convivencia y el buen trato, como valor y como práctica. A su vez, la Subdirección de Bienestar y Calidad de Vida ofrece un conjunto de servicios que apoyan de manera concreta a las personas que trabajan en la UC y a sus familias, contribuyendo a la tranquilidad necesaria para una adecuada convivencia.

El trabajo de la primera comisión constató que la Universidad dispone de diferentes experiencias, recursos y documentos asociados a una buena convivencia no necesariamente articulados; situación que dio paso para continuar con el desafío de plantear un marco de referencia y los lineamientos tendientes a fortalecer la convivencia y buen trato dentro de la comunidad y con ello contribuir a la elaboración de una política de convivencia para la UC, tarea encomendada al comité de convivencia.

Como se mencionó en párrafos anteriores en octubre del año 2021 se creó el Comité de Convivencia y Buen Trato UC, que tiene como propósito “Asesorar, proponer y apoyar a las unidades Académicas en la generación y articulación de acciones que permitan contribuir a potenciar una adecuada convivencia, a resolver en forma oportuna conflictos, y con el desarrollo de una cultura del respeto y colaboración entre los miembros de la comunidad Universitaria”.

Este comité inició su trabajo con un levantamiento diagnóstico entre los años 2021 y 2022; se realizó con el apoyo de la Dirección de Análisis Institucional y Planificación (DAIP), a partir de grupos focales dirigido a estudiantes, académicos y profesionales/administrativos; entrevistas en profundidad a directivos; revisión de encuestas aplicadas a la comunidad que abordaban aspectos relacionados con la convivencia. Además, de la revisión del estado del arte a nivel nacional e internacional, así como el trabajo avanzado de la comisión de convivencia 2018-2020. Como producto de este trabajo fue posible plantear

un diagnóstico de convivencia, definir la convivencia UC, plantear un marco orientador y proponer lineamientos para una buena convivencia, con el fin de ser aplicados en todas las unidades académicas y direcciones centrales y así generar una mayor coordinación y equidad en el avance de las iniciativas de convivencia.

Diagnóstico de Convivencia

El diagnóstico tuvo como objetivo principal indagar las percepciones en relación a la convivencia, buen trato y respeto al interior de la UC, además de explorar aspectos relevantes sobre convivencia y trato, incluyendo fortalezas, preocupaciones, necesidades, recursos disponibles en las distintas direcciones y unidades; y el conocimiento sobre apoyos institucionales.

Los hallazgos más importantes de este levantamiento interior de la UC permitieron determinar la existencia de áreas fortalecidas en convivencia y otras susceptibles de ser mejoradas. Así como también, propuestas de la comunidad, las que fueron integradas en los lineamientos y estrategias planteadas. Un aspecto a relevar es que la percepción general entre los miembros de la comunidad con relación al buen trato, respeto y acogida en sus lugares de trabajo es positiva.

Definición de convivencia

Al respecto de la definición de Convivencia, esta debe reflejar los valores enmarcados en los Principios de la universidad que guían a la comunidad, la que considera el respeto, reconocimiento de la integralidad, dignidad de cada una de las personas que componen nuestra comunidad y el derecho que les compete a convivir y desarrollarse en un espacio seguro, inclusivo y enriquecedor y donde primen la tolerancia, honestidad y la solidaridad. Haciendo énfasis que para la construcción de ese espacio de convivencia se hace necesario apelar a la responsabilidad de cada uno(a) de los(as) integrantes de la comunidad universitaria.

Marco orientador para la convivencia

Este se funda en la Declaración de Principios de la Pontificia Universidad Católica, en este sentido, sienta las bases que guiaran las metas, orientaciones y acciones para los lineamientos propuestos:

1. El respeto a la dignidad humana, la verdad, la justicia, la tolerancia, la equidad y la solidaridad, son principios fundantes en la construcción de una comunidad que se cuida, y en la que la convivencia y el buen trato son esenciales.
2. Es responsabilidad de todas las personas que integran la comunidad universitaria la construcción de un ambiente seguro y en paz que propicie relaciones interpersonales sanas y enriquecedoras.
3. Se favorece la generación y participación en instancias que beneficien las acciones que propicien el buen trato y la buena convivencia.
4. El diálogo se considera la vía privilegiada para la resolución de conflictos y el aseguramiento de una sana convivencia.
5. Se proveen instancias de resolución de conflictos a partir de orientación, mediación y apoyo a las víctimas, y de ser necesario, investigación de las denuncias y aplicación de sanciones en situaciones donde existan acciones contrarias a la normativa de la Universidad.
6. Se cuenta con medios formales para denunciar o hacer justicia. Los medios informales pueden agravar el conflicto, revictimizar a las personas afectadas y no asegurar el debido proceso y el derecho a defensa de la persona acusada.
7. Se procura la adecuada difusión y disponibilidad de la información sobre las instancias de mediación y resolución de conflictos, como las de apoyo y orientación a las víctimas, siendo responsabilidad de cada integrante de la comunidad universitaria informarse y conocer dichas instancias.
8. Se procura la instalación de capacidades en los miembros de la comunidad brindando oportunidades de formación en las herramientas necesarias para el manejo y resolución de conflictos para la buena convivencia.

Lineamientos

La propuesta de lineamientos se plantea en distintas dimensiones que incluye actividades e iniciativas que se trabajarán en conjunto con las autoridades que correspondan y las diferentes unidades de la universidad.

A continuación, se presentan las líneas generales sobre las cuales cualquiera institución podría plantear sus propias estrategias.

Dimensión Promoción y Prevención

Meta: Impulsar relaciones basadas en el buen trato y el respeto a la dignidad de las personas y prevenir activamente toda forma de violencia en la Comunidad UC.

- a. Generar capacidad institucional para la promoción de la buena convivencia

- b.** Sensibilizar a la comunidad UC en la importancia de promover una buena convivencia
- c.** Formar en habilidades para desarrollar una buena convivencia
- d.** Fomentar el bienestar individual y comunitario
- e.** Difundir los recursos y herramientas institucionales que ayudan a la prevención
- f.** Sustener diálogos reflexivos en las comunidades respecto a la violencia, el conflicto y la convivencia universitaria

Dimensión Monitoreo

Meta: Instalar el monitoreo de la convivencia en la gestión universitaria

- a.** Generar capacidades institucionales para el monitoreo de manera centralizada.
- b.** Retroalimentar a la comunidad respecto a los resultados de la medición de indicadores de convivencia para la toma de decisiones y mejora continua.
- c.** Generar evidencia en relación a los indicadores de convivencia universitaria

Dimensión Intervención

Meta: Desarrollar condiciones para abordar conflicto y sus efectos.

- a.** Fortalecimiento de la oficina Ombuds en resolución de conflictos y efectos en la comunidad
- b.** Velar por la reincorporación armoniosa a la experiencia universitaria de todos los actores tras enfrentar un conflicto
- c.** Velar por la seguridad y respuesta efectiva frente a eventos o crisis disruptivas a nivel de la universidad
- d.** Preparar a cada unidad para abordar conflictos graves a nivel local (Unidades académicas y Direcciones Centrales)

Todo el trabajo realizado se materializó en un informe entregado a las autoridades universitarias el que posteriormente se convirtió en la Política de Convivencia UC por decreto de rectoría el 26 de junio del año 2023, la cual está siendo difundida a nivel de toda la comunidad para su conocimiento e implementación (PUC, Política de Convivencia, 2023).

CONCLUSIONES

Este ensayo responde a una reflexión del rol de las universidades en la educación ciudadana, dio cuenta de problemática respecto a la convivencia en la educación superior, las que responden a la falta de comunicación, claridad en roles y funciones, percepción de inequidad, falta de apoyo y reconocimiento; y dificultades para resolver conflictos de

manera oportuna. Asimismo, es importante reconocer que las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de generar espacios que permitan la sana convivencia, el buen trato y el bienestar al interior de sus comunidades, centrados en la promoción de la convivencia y prevención de situaciones de conflictos, con el fin de mantener un ambiente propicio para el desarrollo del rol que cada integrante tiene en el logro de la misión institucional y en específico de la formación de los estudiantes.

También, se comparten las iniciativas implementadas en la Pontificia Universidad católica de Chile orientadas a fortalecer la convivencia y la cultura del buen trato a interior de su comunidad.

Es así que el producto entregado a las autoridades de la universidad permitió contar con una Política de Convivencia UC, que refleja el compromiso de la Universidad y sus autoridades con la comunidad. En este contexto el marco y los lineamientos se convierten en directrices que permitirán a la institución implementar acciones concretas que conlleven al fortalecimiento de una interacción armoniosa al interior de la comunidad universitaria.

Por último, la política de convivencia, su definición y el marco orientador deben hacerse parte de la cotidianidad en las relaciones mutuas para generar un ambiente de convivencia y respeto recíproco, permitiendo a los distintos integrantes de la comunidad universitaria ser partícipes y responsables de la vida universitaria que se anhela.

REFERENCIAS

- Aguiar, L., Caparelli, F., & Pinto, M. E. (2019). Las violencias entre pares. Viejos problemas en nuevos ropajes. Una aproximación desde la Universidad Nacional de Córdoba.
- Beetham, D., Carvalho, E., Landman, T., & Weir, S. (2008). Assessing the quality of democracy: A practical guide. International IDEA.
- Buendía Espinosa, A., & Salas Durazo, I. A. (2020). Mirar la transparencia desde el discurso. Un acercamiento a las universidades públicas mexicanas. *Gestión y política pública*, 29(1), 3-35.
- Diener, T. (6 de septiembre 2022). *Nueva comisión de Convivencia Universitaria de Salud Mental promoverá bienestar estudiantil*. www.uc.cl. Recuperado el 15 de octubre de 2023 de <https://www.uc.cl/noticias/nueva-comision-de-convivencia-universitaria-de-salud-mental-promovera-bienestar-estudiantil/>
- División de Educación General. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar. La convivencia la hacemos todos*. Ministerio de Educación Chile. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Domínguez, Y. M., Gutiérrez-Barroso, J., & Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, género y diversidad en educación. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(7), 300.
- Echeverría Echeverría, Rebelín, de Lille Quintal, María José, Evia Alamilla, Nancy, & Carrillo Trujillo, Carlos. (2021). Convivencia universitaria inclusiva, democrática y pacífica: de lo personal a lo institucional. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 329-344. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043echeverria17>

- Englund, T. (2002). Higher education, democracy and citizenship—the democratic potential of the university?. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 281-287.
- Española, R. A. (2014). Real Academia Española Diccionario de la lengua española.
- García, L. & Vasquez de Castro, E. (2022). Mediación en las Universidades: una gran apuesta por la convivencia. *Anuario de mediación y solución de conflictos*, (9), 21-30.
- García-Raga, L., Grau, R., & López-Martín, R. (2017). Mediation as a process for the management of conflict and the improvement of coexistence in educational centres. A study based on the perceptions of secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 465-470.
- Gómez M. (s/f). *Yo respeto cuando me pongo en el lugar del otro*. Protocolo para casos de maltrato, acoso, amenaza y discriminación-MAAD. Universidad de Los Andes, Colombia. Recuperado 10 noviembre 2023 de <https://uniandes.edu.co/maad>
- Henríquez Guajardo, P. (2018). Educación superior en América Latina y el Caribe: estudios retrospectivos y proyecciones
- Johnsrud, L. K. (2002). Measuring the quality of faculty and administrative worklife: Implications for college and university campuses. *Research in Higher Education*, 43, 379-395.
- Juan Pablo, I. I. (1990). Constitución apostólica Ex corde Ecclesiae sobre las universidades católicas. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html.
- Katz, N. H., Lawyer, J. W., Sosa, K. J., Sweedler, M., & Tokar, P. (2020). *Communication and conflict resolution skills*. Kendall Hunt Publishing.
- Kurian, P. A., Munshi, D., & Bartlett, R. V. (2014). Sustainable citizenship for a technological world: Negotiating deliberative dialectics. *Citizenship Studies*, 18(3-4), 435-451.
- Larrain, A., Fortes, G., & Rojas, M. T. (2021). Deliberative teaching as an emergent field: The challenge of articulating diverse research agendas to promote educational experiences for citizenship. *Frontiers in Psychology*, 12, 660825.
- Marder I., Finlay, J., Mendham, K. (2022). Restorative approaches to teaching and learning in higher education. Presentation at the 11th International Conference of the European Forum for Restorative Justice, University of Sassari, Italy. <https://edtl.blog/wp-content/uploads/2022/05/IUA-Restorative-Approaches-to-Teaching-and-Learning-in-Higher-Education.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Política nacional de convivencia escolar 2015-2018*. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar-2015.2018.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador. (2017). *Política nacional para la convivencia escolar y cultura de paz*. <https://www.mined.gob.sv/download/politica-nacional-para-la-convivencia-y-cultura-de-paz/>
- Papa Francisco. (4 de octubre de 2020). Carta Encíclica Fratelli Tutti, del Santo Padre Francisco, sobre la fraternidad y la amistad social. Obtenido de sitio web: <https://pastoral.uc.cl/assets/uploads/2022/03/Fratelli-tutti.pdf>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2010). *Plan de Desarrollo UC 2010-2015*. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/297>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2015). *Plan de Desarrollo UC 2015-2020*. https://rectoria.uc.cl/wp-content/uploads/planes-desarrollo/Plan_Desarrollo2015-20.pdf
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2020). *Plan de Desarrollo UC 2020-2025*. <https://www.uc.cl/site/assets/files/12101/plan-de-desarrollo-uc-2020-2025.pdf>

- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2023). *Política de Convivencia UC*. <https://secretariageneral.uc.cl/documento/normas-generales/327-politica-de-convivencia-uc-dr-174-2023/file>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2022). *Política de Formación, Prevención y Apoyo en Discriminación de Género*. <https://vidauniversitaria.uc.cl/447-politica-uc-violenciasexual-discriminaciondegenero/file>.
- Pontificia Universidad Católica. (2022). *Declaración de Principios*. https://www12.uc.cl/FormPostul/plantillas/smi_declaracion.pdf
- Porroa, Blanca, G. (2021). Vivencia De Los Valores Cristianos en la Sociedad. Trabajo Académico para optar al Título de Segunda Especialidad en Filosofía y Religión. Universidad Católica Sedes Sapientiae. Facultad de Ciencias de La Educación y Humanidades. Lima, Perú.
- Portland State University. *Conflict resolution*. <https://www.pdx.edu/conflict-resolution/>
- Quiroga, M. G. (2021). La Mediación como herramienta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la naciente Ley de Convivencia Universitaria: Propuesta UNIMEDIA. *Revista de educación y derecho*, (1 Extraordinario), 281-306.
- Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. (2022). *Ley de Convivencia Universitaria 3/2022*. Ministerio de la Presidencia. Gobierno de España. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/02/24/3/con>
- Rosales, M. R., García, L. V., & Fariña, F. R. (2022). Implementación y Desarrollo de la Convivencia y la Mediación en las Universidades.
- Torres-Rivera, A. D., & Silva, R. F. D. (2019). Aprender a convivir en educación superior desde la práctica docente, para una sociedad democrática. *Formación universitaria*, 12(2), 51-62.
- Universidad Adolfo Ibañez. (2019). *Principios de Convivencia*. <https://alumno.uai.cl/assets/uploads/sites/3/2019/07/principios-de-convivencia-uai.pdf>
- Universidad Andrés Bello. (2022). *Política Integral de convivencia, inclusión, promoción del respeto, y prevención del acoso sexual, violencia y discriminación de género*. <https://www.unab.cl/desarrolloestudiantil/bienestar/politica-convivencia-inclusion-promocion-del-respeto/>
- Universidad Austral de Chile. (2018). *Reglamento de Intervención en situaciones de acoso, violencia y discriminación en la Comunidad Universitaria*. https://www.uach.cl/uach/_file/reglamento-de-intervencion-en-situaciones-de-acoso-violencia-y-discriminacion-en-la-comunidad-universitaria-5ae1d458dfb5e.pdf
- Universidad de las Américas. (2019). *Decálogo de Convivencia Universitaria UDLA*. <https://www.udla.cl/wp-content/uploads/2019/09/decalogo-convivencia-universitaria.pdf>
- University of Wisconsin-Madison. (2015). *Enhancing department climate. Guide for Department Chairs*. <https://wiseli.wisc.edu/wp-content/uploads/sites/662/2018/10/ClimateBrochure.pdf>
- Waltman, J., & Hollenshead, C. (2005). Creating a positive departmental climate: principles for best practices. The Center for the Education of Women, the University of Michigan, ADVANCE.

ARTÍCULO

Características sociodemográficas asociadas al rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos

Sociodemographic characteristics associated with the academic performance of Argentine university students

MACARENA VERÓNICA DEL VALLE, LORENA CANET JURIC,
MARÍA LAURA ANDRÉS, ROSARIO GELPI TRUDO,
MATÍAS JONÁS GARCÍA, CAMILA BELÉN ARIAS,
SEBASTIÁN URQUIJO

Correo electrónico: mdelvalle1989@gmail.com

Recibido el 7 de febrero del 2023; Aprobado el 20 de septiembre del 2024

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar las relaciones entre los factores sociodemográficos de género, edad, situación laboral, nivel socioeconómico y escuela de origen con el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos. Se trabajó con 196 estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los resultados sugieren que los factores sociodemográficos de edad, nivel socioeconómico, escuela de origen y cantidad de horas que trabaja se encuentran asociados al rendimiento académico. Este estudio constituye un punto de partida para futuras investigaciones que permitan diseñar e implementar intervenciones orientadas a la optimización de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Estudiantes universitarios; Género; Nivel socioeconómico; Nivel educativo; Situación laboral

ABSTRACT Academic performance in universities is a complex and multidetermined variable that has attracted increasing interest in the literature given the current rates of academic dropout and delay. The aim of this study was to analyze the relationships between the sociodemographic factors of gender, age, employment status, socioeconomic level and school of origin with the academic performance of Argentine university students. We worked with 196 students from the National University of Mar del Plata. The results suggest that the sociodemographic factors of age, socioeconomic level, school of origin and number of hours worked are associated with academic performance. This study constitutes a starting point for future research to develop and implement interventions aimed at optimizing the quality of teaching and learning processes.

KEYWORDS: University students; Gender; Socioeconomic status; Educational level; Employment status

INTRODUCCIÓN

Rendimiento académico: conceptualización y medición

El rendimiento académico de un estudiante durante una carrera universitaria es una variable compleja y multideterminada (González Barbera et al., 2012). Puede ser definido como los resultados finales que el alumno ha obtenido luego de una serie de procesos de enseñanza-aprendizaje, a juicio de la institución instructora –o de quienes la representan–, según determinados estándares de cantidad y calidad (del Valle & Urquijo, 2015). Niebla y Guzmán (2007) sugieren que el rendimiento académico representa el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio, determinando un cúmulo de conocimientos y aptitudes.

Algunos autores (e.g., Paba Barbosa et al., 2008; Rodríguez Ayán & Ruíz Díaz, 2011) consideran que las calificaciones numéricas que obtienen los estudiantes a través de las diferentes evaluaciones durante un período académico estipulado, podrían considerarse como buenos indicadores de la cantidad y calidad de los conocimientos adquiridos. No

obstante, autores como Devincenzi et al. (2018) o Ruiz et al. (2007) consideran que las calificaciones por sí solas no son suficientes para abarcar la totalidad del constructo de rendimiento académico, y, en consonancia, sugieren la utilización de métodos de medición más globales, que incluyan distintos indicadores y métricas.

Por ejemplo, Martín et al. (2008) proponen utilizar, entre otros indicadores, una tasa de eficiencia, que se calcula contabilizando el número de créditos que se aprueban sobre el total de aquellos en los que el estudiante se matriculó. Una de las propuestas más complejas es la de Luque y Sequi (2002), quienes elaboraron un indicador de rendimiento académico universitario que engloba, no solo las calificaciones, sino también la cantidad de asignaturas regularizadas, la cantidad de veces que el estudiante cursó la asignatura hasta regularizarla, la cantidad de veces que rindió el examen final de la asignatura hasta aprobarlo y todo ello en función de la duración teórica de la carrera y el tiempo real que ha necesitado el estudiante. Otros autores optan por abordar el rendimiento, más que como un índice cuantitativo, como una variable categórica (buenos y malos rendidores; Porcel et al., 2010) u ordinal (combinando la cantidad de asignaturas aprobadas y las calificaciones obtenidas en esas asignaturas; Stover et al., 2015).

Ahora bien, en Argentina, así como en otros países latinoamericanos, existe un sistema de educación superior de carácter público y gratuito, lo cual le confiere ciertas particularidades al rendimiento académico de sus estudiantes universitarios. Por ejemplo, el estudiante no depende de sus calificaciones escolares para elegir a qué carrera universitaria puede acceder: es libre de matricularse en cualquier carrera de cualquier universidad a cualquier edad. Además, la mayoría de las universidades públicas argentinas ha eliminado los exámenes restrictivos de ingreso o los cupos a las carreras.

Además, en Argentina, la regularidad de los estudios cobra especial relevancia para el rendimiento universitario. Un alumno que ingresa a una carrera en una universidad pública argentina no tiene un mínimo de asignaturas a las cuales deba inscribirse (como sí se exige en España, por ejemplo). El estudiante puede decidir inscribirse a todas las asignaturas obligatorias del primer año de su formación, o solo a algunas de ellas, o incluso solo a una, dejando las restantes para años posteriores. Los estudiantes también pueden desaprobado las asignaturas correspondientes a un cuatrimestre, y reinscribirse al año siguiente sin ningún tipo de penalización, costo o tasa. En este sentido, la prolongación de los estudios universitarios más allá de los tiempos teóricos establecidos, es decir, el rezago o lentificación, es una situación muy común; y mientras que las duraciones teóricas estimadas de las carreras universitarias se encuentran por lo general entre los cinco o seis años, la cantidad de años promedio que requieren los estudiantes para graduarse de las carreras suele ser mucho mayor (con promedios de hasta diez años para algunas carreras; Martinengo & Caretta, 2017).

Adicionalmente, y también en discrepancia con los sistemas de educación superior de otros países, en Argentina muchas universidades poseen un sistema en el cual las

asignaturas (o créditos) se dividen en dos instancias de aprobación. En primer lugar, una primera instancia de *aprobación o regularización de cursada*, donde el alumno debe asistir a un porcentaje mínimo de las clases de la asignatura (generalmente entre 75% y 80%) y aprobar los trabajos o evaluaciones (parciales o globalizadoras) correspondientes. Esta instancia de cursada puede ser cuatrimestral (asignaturas cuatrimestrales) o extenderse por dos cuatrimestres (asignaturas anuales). Una vez aprobada (regularizada) la cursada de la asignatura, el estudiante aún debe aprobar una segunda instancia de evaluación que suele denominarse *examen final*, en donde comúnmente se evalúan de forma global todos los contenidos del curso en un único examen general. El estudiante puede optar por rendir el examen final de forma inmediata a la culminación de la cursada (en el primer llamado a exámenes finales siguiente), o puede postergarlo y rendirlo luego de que haya pasado un período variable de tiempo (en llamados a exámenes finales posteriores). Este periodo de tiempo depende del plan de estudios. Solo una vez superadas ambas instancias (i.e., la cursada y el examen final) se considera como aprobada la asignatura.

Por lo tanto, considerar la regularidad de los estudios resulta de crucial relevancia en Argentina, tanto en lo que respecta a la cantidad de cursadas regularizadas (aprobadas) según el tiempo teórico del plan de estudios, cuanto en referencia a la cantidad de exámenes finales aprobados en ese mismo período de tiempo. En este sentido, la regularidad puede definirse como el seguimiento del estudiante universitario de los tiempos teóricos establecidos para su carrera en su plan de estudios, y este constructo abarcaría tanto la aprobación o regularización de cursadas como la aprobación de exámenes finales.

Así, aunque las calificaciones académicas resultan relevantes para juzgar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes universitarios, deben ser consideradas a la luz de la regularidad en los estudios. De hecho, la relación entre la regularidad y el promedio de las calificaciones suele ser solo moderada (Eckert & Suénaga, 2015; Rodríguez Ayán & Ruíz Díaz, 2011; Vergara Morales et al., 2017). Además, distintos estudios respaldan la idea de que la regularidad sostenida en una carrera universitaria (especialmente durante el primer año de la carrera) suele ser un indicador fundamental en la explicación de la deserción (Eckert & Suénaga, 2015; García de Fanelli, 2014).

Factores sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la universidad

Diversos estudios en el área destacan la importancia de las variables de tipo sociodemográficas, tales como el género, el nivel socioeconómico o las características del grupo familiar de origen (Coschiza et al., 2016; Noriega Biggio et al., 2015; Soza Mora, 2021). En este sentido, se denomina *características sociodemográficas* al conjunto de características biológicas, sociales, económicas y culturales presentes en el grupo o población sujeto

a análisis (Espinoza Aguirre et al., 2020). Los estudios reportan, por ejemplo, que los estudiantes de sexo masculino tienen mayor riesgo de deserción (Lopera Oquendo, 2008) y que las mujeres presentan mejor rendimiento académico, mejores niveles de ajuste, más motivación, autoestima más alta y más habilidades de estudio (Caso-Niebla & Hernández, 2007; Fernández-Mellizo & Constante-Amores, 2020). En Uruguay, Fiori y Ramírez (2013) también reportan un menor riesgo de deserción entre las mujeres, y, además, indican que el riesgo de abandonar los estudios también aumenta mientras mayor es la edad con la que el estudiante ingresa a la universidad.

En relación a los aspectos socioculturales, la literatura sugiere que las probabilidades de tener un menor rendimiento académico aumentarían en estudiantes provenientes de escuelas financiadas por el estado (Catalán & Santelices, 2014) o con ingresos familiares bajos (Aina et al., 2021; Villamizar Acevedo & Romero Velásquez, 2011). Otra variable que estaría asociada al rendimiento académico en la universidad es el nivel de estudios alcanzado por los padres, siendo mejor el rendimiento de los hijos mientras mayor es el nivel educativo alcanzado por sus padres (Coschiza et al., 2016; Espejel García & Jiménez García, 2019). El rendimiento también es menor en aquellos estudiantes que deben dividir su tiempo entre sus estudios y el mercado laboral, en comparación con los estudiantes que pueden dedicarse a estudiar en tiempo completo (Cruz Ponce & González Franco, 2003; Lopera Oquendo, 2008).

El problema del bajo rendimiento académico y de la deserción en Latinoamérica

Durante la década de 1980, los discursos de democratización e igualdad en Latinoamérica fomentaron la *masificación de la educación superior*, es decir al aumento exponencial en las matriculaciones universitarias (López Segre, 2016; Rama, 2009). Este fenómeno ha sido estudiado en diferentes países y Argentina no ha permanecido ajena a esta tendencia. En efecto, las tasas de matriculación a universidades argentinas continúan aumentando desde entonces (Martínez, 2011). Por mostrar un ejemplo, solo en el período comprendido entre 2007 y 2017, el alza en las tasas de matriculación en nuestro país fue del 42.7% (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020).

Sin embargo, a pesar de los notables aumentos registrados en el número de ingresantes a las universidades latinoamericanas, el bajo rendimiento académico, la repitencia, el rezago y las bajas tasas de egreso suponen un área de preocupación, dado que es pequeña la proporción de estudiantes que consiguen culminar sus carreras universitarias (Fernández Hileman et al., 2014; Plotno, 2009), y menor aun la proporción de quienes lo hacen siguiendo los tiempos teóricos estipulados por los planes de estudios (Martinengo & Carretta, 2017). El fenómeno también ha sido objeto de diferentes estudios en la región

de Latinoamérica y el Caribe (González et al., 2020; González Fiegehen & Espinoza Díaz, 2008; Munizaga et al., 2018), indagando tanto acerca de los factores asociados al rendimiento académico, como de los determinantes de la deserción estudiantil (García de Fanelli, 2014; Rabossi, 2013).

El Centro de Estudios de la Educación Argentina (Guadagni et al., 2019), destaca que en nuestro país existe una mayor proporción de estudiantes universitarios que en otros países de la región como Brasil o Chile. No obstante, existe menor cantidad de graduados que en estos países, puesto que la tasa de deserción en Argentina es mayor, lo que hace que este fenómeno revista tanta importancia en los estudios locales (Viale Tudela, 2014). García de Fanelli (2014) ha reportado que en las universidades nacionales argentinas, solo egresa aproximadamente el 22% de los estudiantes que ingresan. Datos semejantes fueron indicados en el Anuario Estadístico de la República Argentina (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2017, 2018, 2019).

Por lo tanto, si bien se registran en las últimas tres décadas notables aumentos en el número de ingresantes a las universidades nacionales, la finalización de los estudios se mantiene en niveles bajos y continúa siendo materia de preocupación (García de Fanelli, 2019). Las dificultades en el rendimiento académico (bajo rendimiento, rezago, repitencia) son indicadas como causas directas de la deserción (Uribe-Enciso & Carrillo-García, 2014), y han llamado la atención, tanto de las instituciones educativas como de las autoridades educativas (Castaño Vélez et al., 2006). Este problema es crucial debido a que la educación superior es considerada un instrumento de desarrollo social: la calidad del conocimiento y los recursos que se generan en las universidades son fundamentales para el desarrollo y crecimiento de los países (World Bank, 2000). Además, se ha indicado la importancia de la educación superior como un mecanismo promotor de la vinculación con instituciones extranjeras (Romero et al., 2015).

Además de la pérdida de posibilidades en términos de competitividad a futuro, el rezago y la deserción también implican pérdidas en materia de inversión económica, puesto que supone un gran esfuerzo para la sociedad el sostener estudiantes en el sistema público y gratuito de educación superior (Zárate Rueda & Mantilla Pinilla, 2014). En el año 2006, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe estimaba que en América Latina y el Caribe se pierden entre 2 y 415 millones de dólares por país como consecuencia de la deserción académica. El rezago y la larga duración de los estudios también revisten grandes costos para los estudiantes y sus familias, pudiendo incluso conducir a afecciones en la salud física y mental de los jóvenes (Lugo, 2013), y retrasando su entrada al mercado laboral (lo cual tiene sus propias consecuencias en términos de costos sociales y económicos; Castaño Veléz et al., 2006). En este sentido, el problema del rendimiento académico y la deserción contribuye a aumentar la inequidad social (González Fiegehen & Espinoza Díaz, 2008), peligrando así uno de los principales objetivos de la educación superior: la justicia social (Fernández Lamarra, 2010).

Dada la magnitud de la situación y sus consecuentes costos sociales y económicos, es creciente el interés por conocer los factores que influyen, colaboran y favorecen a la mejora o el deterioro del rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Medrano, et al., 2010). A pesar de haber mejorado en algunos países el problema del acceso a la educación superior y aumentado el número de ingresantes, el foco se traslada ahora al trayecto educativo más general, a las particularidades de los estudiantes, para potenciar el rendimiento académico y fomentar la retención estudiantil (Cuenca, 2012). Por eso, el objetivo de este estudio fue analizar las relaciones entre los factores sociodemográficos de género, edad, situación laboral, nivel socioeconómico y escuela de origen con el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos

MÉTODO

Población y muestra

La población bajo estudio incluyó a todos los estudiantes regulares de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Se consideró como criterio de exclusión no ser estudiante regular activo de la UNMDP, tener más de 39 años y presentar patologías neuropsicológicas o déficits cognitivos. La muestra estuvo constituida por 196 estudiantes, con edades entre 19 y 37 años. La media de edad fue de 22.63 años (DE = 3.26). El 79.1% ($n = 155$) de los participantes se identificaron con el género femenino y el 20.9% ($n = 41$) con el género masculino. El 7.1% ($n = 14$) de los participantes presentaba un nivel socioeconómico bajo, el 14.3% ($n = 28$) pertenecía al nivel medio-bajo, el 24.5% ($n = 48$) pertenecía al nivel medio, el 31.1% ($n = 61$) pertenecía al nivel medio-alto y el 23.0% ($n = 45$) pertenecía al nivel alto.

Técnicas de recolección de datos

Para evaluar las variables sociodemográficas, se diseñó un cuestionario sociodemográfico en donde se indagó en todos los participantes (a) edad, (b) género, (c) quién era el principal sostén económico de su familia (que podía ser él/ella mismo/a), (d) máximo nivel educativo del principal sostén económico de su familia, (e) características del trabajo del principal sostén económico de su familia (¿De qué trabaja esta persona? ¿Qué tareas hace en su trabajo? ¿Dónde trabaja?), (f) si el estudiante trabajaba actualmente, (g) cuántas horas semanales le demandaba su trabajo en caso de que trabajara, (h) tipo de gestión (pública o privada) predominante durante la escolaridad primaria y secundaria.

Para evaluar el rendimiento académico, se recolectaron datos respecto a la historia académica de los participantes considerando las siguientes variables: (a) año de ingreso a la universidad, (b) cantidad de asignaturas cursadas y aprobadas, (c) cantidad de asignaturas cursadas pero desaprobadas, (d) cantidad de asignaturas cursadas pero libres, (e), cantidad de exámenes finales aprobados, (f) cantidad de exámenes finales desaprobados y (g) promedio con aplazos.

Indicadores de rendimiento académico

Para operacionalizar el rendimiento académico se utilizaron y ajustaron las propuestas de Luque y Sequi (2002) y Devincenzi et al. (2018) acerca de la utilización de tres índices específicos y un índice general de rendimiento académico universitario. En algunos casos, se realizaron ligeras modificaciones a los cálculos originales, para ajustarlo al formato de la UNMDP. Los tres índices específicos refieren a (1) la aprobación/regularización de las cursadas, (2) la aprobación de exámenes finales, (3) el promedio del estudiante. El (4) índice general, por su parte, se calcula a partir de la consideración de estos tres primeros. La intención central de esta propuesta es ponderar en un único indicador los éxitos, fallos y rezagos que el estudiante presentó durante su trayectoria universitaria. A continuación se detalla la forma de estimación de cada uno de los cuatro indicadores antes mencionados:

(1) Índice de Regularidad de Cursadas (IRC): está relacionado con la culminación en tiempo y forma de las cursadas de las asignaturas según las especificaciones institucionales del plan de estudios de cada carrera. Por ello, es necesario considerar tanto la cantidad de cursadas aprobadas como el tiempo necesario para aprobarlas. Así, el Índice de Regularidad de Cursadas (IRC) se calculó en dos pasos. En primer lugar, se calculó el total de asignaturas regularizadas (cursadas aprobadas) por cada estudiante, y el total de asignaturas en las que se inscribió (considerando la suma de las cursadas aprobadas, desaprobadas y libres). Con estos datos, se calculó una tasa de regularización del estudiante, es decir, la cantidad de asignaturas regularizadas sobre la cantidad total de intentos de cursadas (aprobadas, desaprobadas o libres). Así, si el estudiante ha regularizado todas las cursadas en las que se ha inscripto (no ha desaprobado ninguna ni tampoco se ha quedado nunca libre), su tasa de regularización es de 1 punto. Para el segundo paso, dicha tasa de regularización de cursadas se ponderó en función del número de asignaturas que teóricamente por su plan de estudios el alumno debería haber cumplido dada la cantidad de años de permanencia en la universidad (tasa de ajuste por retraso).

(2) Índice de Aprobación de Asignaturas (IAA): Similar a lo que ocurre con el IRC, es necesario considerar tanto la tasa de aprobación de exámenes finales, como el grado de cumplimiento con los tiempos estipulados según el plan de estudios. Así, el IAA se estimó también en dos pasos. En primer lugar, se calculó el total de asignaturas aprobadas por

cada estudiante (exámenes finales aprobados). Luego, se calculó el total de intentos de aprobación de las asignaturas (exámenes finales aprobados y desaprobados). Con estos datos, se calculó la tasa de aprobación del estudiante, es decir, la cantidad de asignaturas (exámenes finales) aprobadas sobre la cantidad total de intentos (exámenes finales aprobados y desaprobados). En segundo lugar, se calculó la cantidad de asignaturas teóricas que cada participante debería tener aprobadas según el plan de estudios y su año de ingreso y se ponderó la tasa de aprobación en función del número de asignaturas que teóricamente el alumno debería haber cumplido dada la cantidad de años de permanencia en la unidad académica.

(3) Índice de Logro Cognitivo (ILC): mide el grado de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas por los estudiantes en su trayectoria académica en comparación con el óptimo establecido por cada asignatura. Así, en este índice se consideran las calificaciones obtenidas, y se calcula como el promedio de las calificaciones finales de las asignaturas aprobadas (es decir, no se consideran en este promedio los aplazos) sobre diez.

(4) Índice Rendimiento Académico General (IRAG): es el resultado de la suma de los tres índices parciales previamente calculados, dividido tres.

Indicadores sociodemográficos

Como indicadores sociodemográficos se consideró la edad, el género, el nivel socioeconómico, la cantidad de horas que trabajaba por semana el estudiante (si lo hacía) y si la educación primaria y secundaria había sido principalmente pública o privada. Acerca de si los estudiantes trabajaban, 118 (60.2%) respondieron que no trabajan y solo 78 (39.8%) que sí trabajaban. Por ello se decidió que la pregunta sobre la cantidad de horas semanales que les requiere su trabajo (a la cual 118 estudiantes respondieron “cero horas”) sería recodificada como ordinal siguiendo los siguientes valores: (1) no trabaja, (2) trabaja hasta 10 horas por semana, (3) trabaja hasta 20 horas por semana, (4) trabaja hasta 30 horas por semana, (5) trabaja hasta 40 horas por semana y (6) trabaja 40 horas por semana o más. Para evaluar el nivel socioeconómico, los participantes indicaron el nivel educativo alcanzado por el principal sostén económico de su familia y la ocupación de esa misma persona. El nivel educativo fue clasificado según la escala de Pascual et al. (1993) de 7 puntos. El nivel ocupacional fue clasificado de acuerdo a la escala de grupos ocupacionales de Argentina de Sautú (1989), la cual considera una escala de 9 puntos donde las puntuaciones más altas corresponden a ocupaciones de mayor prestigio. Para determinar el índice socioeconómico general, se utilizó el índice de Hollingshead (2011), el cual multiplica los valores del nivel ocupacional y del nivel educativo por unos factores de corrección específicos a cada nivel y suma los valores obtenidos en un puntaje total. Ese puntaje final se clasifica en categorías indicadoras del nivel socioeconómico: alto, medio-alto, medio, medio-bajo y bajo.

Diseño y procedimiento

El estudio fue de tipo *ex post facto*, retrospectivo de un grupo, con múltiples medidas, con un diseño no-experimental, transversal. En esta investigación se respetaron los procedimientos recomendados por la Declaración de Helsinki (WMA, 2013) y la *American Psychological Association* (2010). La evaluación de las características sociodemográficas se realizó por medio de la plataforma *Google Forms*, en donde se incluyó un consentimiento informado. Los datos de rendimiento académico se obtuvieron posteriormente de los sistemas de información de estudiantes de la UNMDP (SIU Guaraní).

Plan de análisis de datos

En primer lugar, se dividió a los participantes en función del género reportado. Se verificó que en ambos grupos se cumpliera con los criterios de normalidad y homocedasticidad en los cuatro indicadores de rendimiento académico. Para estimar la normalidad se siguió el criterio que establece que valores de asimetría y curtosis comprendidos entre ± 2 puntos se consideran como límites aceptables de dicha distribución (George & Mallery, 2016). La homogeneidad de varianzas fue analizada mediante el test de Levene. Todas las variables presentaron valores de asimetría (entre -0.61 y 0.84) y curtosis (-1.31 y 0.49) dentro de los límites en ambos grupos. Se procedió entonces a aplicar pruebas de comparación *t* de Student para dos muestras independientes para determinar si existían diferencias en los indicadores de rendimiento académico entre hombres y mujeres. Se observó que dos de las variables incumplían con el criterio de homocedasticidad, por lo que para estas se calculó el estadístico *U* de Mann-Whitney.

En segundo lugar, se procedió de la misma forma con respecto al tipo de gestión en la escolaridad de los estudiantes. Se los dividió en función de que su escolaridad fuera eminentemente pública o privada y se verificó que en ambos grupos se cumpliera con los criterios de normalidad y homocedasticidad en los cuatro indicadores de rendimiento académico. Todas las variables presentaron valores de asimetría (entre -0.69 y 1.04) y curtosis (-1.24 y 0.12) dentro de los límites en ambos grupos. También se cumplía en todos los casos con el criterio de homocedasticidad. Por ello, las diferencias en el rendimiento académico entre los grupos fueron estimadas mediante pruebas *t* de Student. El tamaño del efecto fue estimado mediante el estadístico *d* de Cohen.

Respecto a la edad, dado que la misma presentó una distribución leptocúrtica (curtosis = 3.36; asimetría = 1.72), se utilizaron pruebas de correlación *Rho* de Spearman para analizar su relación con los indicadores de rendimiento académico. Del mismo modo, se

utilizaron también pruebas de correlación *Rho* de Spearman con el nivel socioeconómico y la cantidad de horas de trabajo semanales, dado que ambos indicadores sociodemográficos fueron medidos en un nivel ordinal.

RESULTADOS

En primer lugar, para determinar si existían diferencias en función del género reportado en los indicadores de rendimiento académico se aplicaron pruebas *t* de Student para dos muestras independientes. También se calcularon los estadísticos descriptivos de rendimiento académico para ambos grupos. Los resultados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Comparación de índices de rendimiento académico entre hombres y mujeres: análisis estadísticos descriptivos e inferenciales

Indicador rendimiento académico	Hombres		Mujeres		Levene	<i>t</i> ₍₁₉₄₎
	ME	DE	ME	DE		
IRC	0.57	0.24	0.57	0.25	0.60	0.16
IAA	0.34	0.20	0.37	0.25	7.40**	0.65
ILC	0.78	0.08	0.78	0.09	0.71	-0.02
IRAG	0.56	0.15	0.57	0.17	5.56*	0.38

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; IRC = Índice de Regularidad de Cursadas; IAA = Índice de Aprobación de Asignaturas; ILC = Índice de Logro Cognitivo; IRAG = Índice de Rendimiento Académico General

Como puede observarse, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los indicadores de rendimiento académico entre hombres y mujeres. Dado que para el IAA y para el IRAG no se cumplió con el criterio de homocedasticidad, en estos casos se procedió a realizar la comparación de los grupos mediante pruebas *U* de Mann-Whitney. Los resultados verificaron que ni para el IAA ($U = 3094.50$; $Z = -0.26$; $p = .80$) ni para el IRAG ($U = 3106.50$; $Z = -0.22$; $p = .83$) se registraban diferencias entre hombres y mujeres.

A continuación, se analizó si existían diferencias en función de si los estudiantes provenían de escuelas principalmente públicas o privadas. Los resultados se muestran en la tabla 2. Se observaron diferencias para el IRC, el IAA y el IRAG, no existiendo diferencias en el promedio académico (ILC). Las diferencias fueron de efecto pequeño, en todos los casos con mejor rendimiento observado en el grupo de estudiante que cursó su escolaridad en instituciones predominantemente privadas.

Tabla 2. Comparación de índices de rendimiento académico entre escolaridad pública y privada: análisis estadísticos descriptivos e inferenciales

Indicador rendimiento académico	Escolaridad pública		Escolaridad privada		Levene	$t_{(194)}$	d Cohen
	ME	DE	ME	DE			
IRC	0.52	0.25	0.60	0.24	0.51	2.20*	.33
IAA	0.30	0.24	0.39	0.23	0.45	2.78**	.38
ILC	0.76	0.10	0.78	0.08	1.87	1.35	-
IRAG	0.53	0.18	0.59	0.16	1.00	2.63**	.35

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; IRC = Índice de Regularidad de Cursadas; IAA = Índice de Aprobación de Asignaturas; ILC = Índice de Logro Cognitivo; IRAG = Índice de Rendimiento Académico General

Luego, se utilizaron pruebas de correlación *Rho* de Spearman para analizar la relación entre el rendimiento académico de los participantes y su edad, su nivel socioeconómico y la cantidad de horas que trabaja semanalmente. Los resultados se muestran en la tabla 3. Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas en todos los casos.

Tabla 3. Relaciones entre el rendimiento académico de los participantes y su edad, su nivel socioeconómico y la cantidad de horas que trabajan semanalmente

Indicador sociodemográfico	IRC	IAA	ILC	IRAG
Edad	-.66**	-.54**	-.21**	-.61**
Nivel socioeconómico	.16*	.29**	.12*	.25**
Horas trabajo	-.38**	-.34**	-.13*	-.37**

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; IRC = Índice de Regularidad de Cursadas; IAA = Índice de Aprobación de Asignaturas; ILC = Índice de Logro Cognitivo; IRAG = Índice de Rendimiento Académico General

La edad fue el factor sociodemográfico que mostró relaciones más fuertes con el rendimiento académico. Las correlaciones fueron inversas, indicando que, mientras mayor es la edad, tiende a disminuir el rendimiento académico del estudiante. Similarmente, mientras mayor es la cantidad de horas que el estudiante trabaja semanalmente, también tiende a disminuir su rendimiento. Para ambas variables sociodemográficas las asociaciones fueron bajas con el promedio académico (ILC). El resto de los indicadores de rendimiento (IRC, IAA, IRAG) mostró relaciones moderadas con la cantidad de horas de trabajo y fuertes con la edad. Por su parte, el nivel socioeconómico presentó correlaciones bajas y directas con los indicadores de rendimiento, mostrando que, cuanto mayor es el nivel socioeconómico, mayor tiende a ser el rendimiento del estudiante.

DISCUSIÓN

El rendimiento académico es una variable compleja y multideterminada que ha sido objeto de interés de diferentes estudios en la región de Latinoamérica y el Caribe (González Fiegehen & Espinoza Díaz, 2008; Munizaga et al., 2018). Dada la importancia del rendimiento de los estudiantes en su educación superior, resulta de valor conocer la incidencia de distintos factores que podrían afectarlo. Por ello, se realizaron una serie de análisis para evaluar la relación del mismo con ciertos factores sociodemográficos a saber, género, edad, nivel socioeconómico, tipo de gestión (pública o privada) predominante durante la escolaridad y cantidad de horas semanales dedicadas a trabajar.

Con respecto al género, no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en los indicadores de rendimiento académico. Si bien diversos estudios sugieren que los hombres tenderían a presentar menores niveles de rendimiento en la universidad que las mujeres (e.g., Avendaño et al., 2016; Caso-Niebla & Hernández, 2007), existen también otros estudios que no han hallado diferencias entre estos grupos (e.g., Olivares, 2003; Pantoja Vallejo & Alcaide Risoto, 2013). Estos últimos resultados serían congruentes con los hallazgos aquí reportados. También es posible que, aunque las posibilidades de desertar sean mayores entre los hombres (Fiori & Ramírez, 2013; Lopera Oquendo, 2008; Noriega Biggio et al., 2015), esto no suponga que su rendimiento académico durante su permanencia en la universidad sea menor al de las mujeres. Debe destacarse que en el presente estudio la proporción de hombres (20.9%) fue inferior a la de mujeres (79.1%) pudiendo esto sesgar los hallazgos. Futuros estudios abocados al análisis del efecto de los factores sociodemográficos sobre el rendimiento académico deberían explorar este aspecto con muestras más amplias, que contengan además una distribución de género más balanceada.

Acerca de la edad de los estudiantes, esta variable fue la que mostró las relaciones más fuertes con el rendimiento académico entre los factores sociodemográficos analizados. En un primer análisis, sería posible pensar que la edad se encuentra asociada a los índices de rendimiento académico dados los ajustes que se realizaron para contemplar el rezago en función de los años de permanencia en la carrera para cada estudiante. No obstante, la edad también se mostró asociada al ILC, el cual solo considera las calificaciones de los estudiantes (sin ajuste por retraso). Además, tanto el IAA como el IRC presentan una importante carga de las tasas de aprobación/regularización, las cuales no guardan relación con el rezago. Finalmente, el IRAG posee el mismo peso para todos los índices previos, incluido el ILC, y los resultados mostraron que la edad se mantenía fuertemente asociada al mismo. Estos hallazgos relativos a la edad son consistentes con lo reportado previamente en la literatura (e.g., Fiori & Ramírez, 2013; Rodríguez Albor et al., 2014) y sugieren que, a mayor edad, el rendimiento académico disminuye.

Además, el rendimiento también resultó menor entre los estudiantes que más trabajan y entre los estudiantes de menor nivel socioeconómico. Los estudios previos también son consistentes en reportar que el nivel socioeconómico de los estudiantes se asocia directamente con su rendimiento académico (Aina et al., 2021; Villamizar Acevedo & Romero Velásquez, 2011), mientras que las horas de trabajo se asocian inversamente (Coschiza et al., 2016; Cruz Ponce & González Franco, 2003; Lopera Oquendo, 2008). De forma semejante, los estudiantes que provenían de escuelas con gestión predominantemente privada también tendieron a exhibir un mejor rendimiento académico (semejante a lo reportado en Catalán & Santelices, 2014). Así, un estudiante que ha egresado recientemente del nivel secundario (menor edad), que pertenece a un sector socioeconómico más favorecido (educación privada, padres universitarios, etc.) y que tiene más probabilidades de poder estudiar a tiempo completo y no debe salir tempranamente a trabajar, tiende a presentar un mejor rendimiento académico. Inversamente, los estudiantes de mayor edad, los de menor nivel socioeconómico y quienes deben dividir su tiempo entre las horas dedicadas al estudio y las dedicadas al trabajo, presentar menor rendimiento académico (Barreto Osma et al., 2019; Cruz Ponce & González Franco, 2003; Lopera Oquendo, 2008). Tanto si se trata de obtener ingresos para el sostén familiar o para sufragar gastos personales y buscar independencia, la mayor carga horaria generada por la necesidad de trabajar puede conducir al incumplimiento en las actividades académicas, a mayor inasistencia y a menor atención e involucramiento en las clases por cansancio (Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar, 2013). También suele implicar menor tiempo concreto para asistir a clases, menor disponibilidad para cursar asignaturas y menos tiempo para poder estudiar en casa.

Los resultados y conclusiones del presente estudio deben ser interpretados a la luz de sus limitaciones. En primer lugar, se trabajó con el rendimiento académico, y no con la deserción académica de forma directa. Si bien el bajo rendimiento también supone materia de preocupación en las instituciones académicas del nivel superior y es una de las causas directas de la deserción (Fernández Hileman et al., 2014; Uribe-Enciso & Carrillo-García, 2014), esta última reviste especial importancia en las universidades argentinas. Es necesario, por tanto, desarrollar estudios que la aborden de manera directa. La información derivada de este tipo de estudio puede constituir un insumo importante en la promoción de programas orientados a prevenir el desgranamiento en la educación superior. En segundo lugar, es importante que futuros estudios indaguen acerca de la importancia de otras variables. De los presentes hallazgos se desprende que factores tales como la edad o el nivel socioeconómico no pueden ser soslayados a la hora de obtener una comprensión clara de las causas asociadas a un fenómeno tan complejo y multideterminado como el rendimiento académico en el nivel superior (González Barbera et al., 2012). No obstante, esto no reduce la importancia de considerar otras variables que también pueden estar afectando al rendimiento académico, como las estrategias de aprendizaje

(Juárez Lugo et al., 2016), las habilidades académicas (e.g., la comprensión lectora; Brizuela Rodríguez et al., 2020; Ugarriza Chávez, 2006), la motivación del estudiante (González et al., 2011), la procrastinación (Hidalgo-Fuentes et al., 2021), el autocontrol (Pérez-Villalobos et al., 2018), entre otras.

Para finalizar, este estudio supone un aporte al conocimiento de las relaciones universitario. Se espera que el estudio constituya un aporte al conocimiento sobre la temática y que aporte evidencias empíricas constituyendo así un punto de partida para investigaciones venideras, que incluyan muestras más amplias y heterogéneas además de mayor número de variables contextuales y psicológicas vinculadas al aprendizaje en la universidad. Los hallazgos de este tipo resultan de interés para detectar y analizar sistemáticamente potencialidades y déficits en los estudiantes universitarios y pueden servir como insumo para diseñar e implementar intervenciones orientadas a la optimización de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior y al bienestar de esta población.

REFERENCIAS

- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2021). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 101102. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>
- American Psychological Association (2010). Ethical principles of psychologists and code of conduct. www.apa.org/ethics/code/principles.pdf
- Avendaño, C. A., Gutiérrez, K. A., Salgado, C. F., & Alonso-Dos-Santos, M. (2016). Rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería Comercial: Modelo por competencias y factores de influencia. *Formación Universitaria*, 9(3), 3-10. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300002>
- Barreto Osma, D. A., Celis Estupiñam, C. G., & Pinzón Arteaga, I. A. (2019). Estudiantes universitarios que trabajan: subjetividad, construcción de sentido e insatisfacción. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 96-115. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a4>
- Brizuela Rodríguez, A., Pérez Rojas, N., & Rojas Rojas, G. (2020). Validación de una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 44(1), 30-35. <http://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34983>
- Carrillo Regalado, S., & Ríos Almodóvar, J. G. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 9-34. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60428972001.pdf>
- Caso-Niebla, J., & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539304.pdf>
- Castaño Vélez, E., Gallón Gómez, S., Gómez Portilla, K., & Vásquez Velázquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65(2), 9-36. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lecturasdeeconomia/article/view/2639>

- Catalán, X., & Santelices, M. V. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: El caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, (40), 22-52. <http://doi.org/10.31619/caledu.n40.65>
- Coschiza, C. C., Fernández, J. M., Gapel Redcozub, G., Nievas, M. E., & Ruiz, H. E. (2016). Características Socioeconómicas y Rendimiento Académico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51-76. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.003>
- Cruz Ponce, R., & González Franco, D. (2003). Rendimiento académico entre alumnos del tercer año de la carrera de médico cirujano que trabajan y que no trabajan. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 8(3), 42-46. <https://www.redalyc.org/pdf/473/47380312.pdf>
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/310>
- del Valle, M. V., & Urquijo, S. (2015). Relaciones de las estrategias de codificación mnésica y la capacidad de aprendizaje con el desempeño académico de estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 21(1), 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.02.004>
- Devincenzi, G., Rohde, G., Bonaffini, M. L., Giraudo, M., & Piccini, A. (2018). Determinación de un índice de rendimiento académico general para medir el riesgo de deserción universitaria. *Revista de La Facultad de Ciencias Económicas*, (20), 109-121. <http://doi.org/10.30972/rfce.0203257>
- Eckert, K. B., & Suénaga, R. (2015). Análisis de deserción-permanencia de estudiantes universitarios utilizando técnica de clasificación en minería de datos. *Formación Universitaria*, 8(5), 3-12. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500002>
- Espejel García, M. V., & Jiménez García, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e026. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>
- Espinoza Aguirre, A., Fantin, R., Barboza Solis, C., & Salinas Miranda, A. (2020). Características sociodemográficas asociadas a la prevalencia del consumo de tabaco en Costa Rica. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 44(mayo), e17. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.17>
- Fernández Hileman, M. R., Corengia, Á. & Durand, D. (2014). Deserción y retención universitaria: Una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96. <https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.787>
- Fernández Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Fernández-Mellizo, M., & Constante-Amores, A. (2020). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de nuevo acceso a la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación*, (387), 11-38. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-433>
- Fiori, N., & Ramírez, R. (2013). Análisis de las trayectorias y perfil de los estudiantes desafiados en la Universidad de la República en el período 2007-2012. *III Conferencias Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. México D.F., México*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/893>
- García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38. http://revistaraes.net/revistas/raes8_art1.pdf

- García de Fanelli, A. M. (2019). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. SITEAL-UNESCO. http://w.siteal.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14ª ed.). Routledge.
- González Barbera, C., Caso-Niebla, J., Díaz López, K., & López Ortega, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón*, 64(2), 51-68. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21987>
- González Fiegehen, E. L., & Espinoza Díaz, O. (2008). Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe. *Paideia*, (45), 33-46. <http://revistas.udec.cl/index.php/paideial/article/view/1836>
- González, A., Donolo, D., Rinaudo, C., & Paoloni, V. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en universitarios. *Estudios de Psicología*, 32(2), 257-270. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093911795978207>
- González, G. I., del Valle, M., Nogueira, F., & Grossi, C. (2020). Del examen selectivo al ingreso irrestricto. Estudio comparativo del desempeño académico según la modalidad de ingreso en una universidad nacional argentina. ¿Democratización o masificación?. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-15. <http://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240207>
- Guadagni, A., Lima, G., & Boero, F. (2019). Tenemos más estudiantes universitarios, pero menos graduados que Brasil y Chile. *Publicación mensual del Centro de Estudios de la Educación Argentina*, 8(80), 1-10. http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8768/cea_abril_2019.pdf
- Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I., & Sospedra-Baeza, M. J. (2021). Rendimiento académico en universitarios españoles: el papel de la personalidad y la procrastinación académica. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1533>
- Hollingshead, A. B. (2011). Four Factor Index of Social Status. *Yale Journal of Sociology*, 8, 21-52. https://sociology.yale.edu/sites/default/files/files/yjs_fall_2011.pdf#page=21
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Metrópolis. http://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/20105_Planeam_y_gest_pol_educ/U4_IESALC_Informe.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2019). *Anuario estadístico de la República Argentina 2019* (Vol. 34). INDEC. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/anuario_estadistico_2019.pdf
- Juárez Lugo, C. S., Rodríguez Hernández, G., & Escoto Ponce de León, M. C., & Luna Montijo, E. (2016). Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17), 268-288. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1054>
- Lopera Oquendo, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. *Borradores de Investigación*, (95), 1-25. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1489962>
- López Segrera, F. (2016). Educación superior comparada: Tendencias mundiales y de América latina y Caribe. *Revista de Avaliacao Superior*, 21(1), 13-32. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>

- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social? *Arjé Revista de Postgrado FACE-UC*, 7(12), 289-309. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj12/art17.pdf>
- Luque, E. J., & Sequi, J. R. (2002). Modelo Teórico para la determinación del rendimiento académico general del alumno, en la enseñanza superior. *Congreso Regional de Ciencia y Tecnología NOA*. Catamarca, Argentina. <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CD%20INTERACTIVOS/NOA2002/Modelo%20Rendimiento%20Academico.pdf>
- Martín et al. (2008)
- Martinengo, N. B., & Caretta, A. I. (2017). Duración teórica y duración real de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias. Indicadores. *Políticas Educativas-PolEd*, 11(1), 139-152. <https://www.seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/79038>
- Martínez, S. (2011). ¿Igualdad de oportunidades? Un desafío de la Enseñanza Superior. Estudiantes y mediaciones para la enseñanza. En S. Martínez (Comp.), *Democratización de la universidad: investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/as estudiantes* (pp. 19-54). Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M., & del Valle Fernández, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16(2), 183-192. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68617161007.pdf>
- Munizaga, F., Cifuentes, M., & Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61), 1-36. <http://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Niebla, J. & Guzmán, L. (2007) Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539304.pdf>
- Noriega Biggio, M., Vázquez, S. M., & García, S. M. (2015). Deserción en estudiantes de nuevo ingreso a carreras de diseño. El caso de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.15517/AIE.V15I1.17735>
- Olivares, M. E. (2003). Criterios de selección del consejo nacional de universidades-condiciones socioeconómicas-género y rendimiento académico del primer semestre de la carrera de Medicina. *Boletín Médico de Postgrado*, 19(3), 173-182. <https://core.ac.uk/download/pdf/71504126.pdf>
- Paba Barbosa, C., Lara Gutiérrez, R. M., & Palmezano Rondón, A. K. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Duazary*, 5(2), 99-106. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/661>
- Pantoja Vallejo, A., & Alcaide Risoto, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Etic@ net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-140. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/12012>
- Pascual, L., Galperín, C. Z., & Bornstein, M. H. (1993). La medición del nivel socioeconómico y la psicología evolutiva: El caso argentino. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 27(1), 59-74. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/786/680>
- Pérez-Villalobos, M. V., Cobo-Rendón, R. C., Sáez, F. M., & Díaz-Mujica, A. E. (2018). Revisión Sistemática de la Habilidad de Autocontrol del Estudiante y su Rendimiento Académico en la Vida Universitaria. *Formación Universitaria*, 11(3), 49-62. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300049>

- Plotno, G. S. (2009). Un estudio sobre ingreso y deserción en la UBA. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina. <http://cdsa.academica.org/000-062/2035.pdf>
- Porcel, E. A., Dapozo, G. N., & López, M. V. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2), 1-21. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/264/427>
- Rabossi, M. (2013). The public university in Argentina: Both inefficient and ineffective? *International Higher Education*, (71), 23-24. <https://doi.org/10.6017/ihe.2013.71.6093>
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173-195. <https://rieoci.org/historico/documentos/rie50a09.htm>
- Ríos, G. (2007). Duración real de los estudios universitarios: desgranamiento y egreso. *IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. Huerta Grande, Argentina. <https://www.academica.org/000-028/40.pdf>
- Rodríguez Albor, G., Ariza Dau, M., & Ramos Ruíz, J. L. (2014). Calidad institucional y rendimiento académico: El caso de las universidades del Caribe colombiano. *Perfiles Educativos*, 36(143), 10-29. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70607-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70607-5)
- Rodríguez Ayán, M. N., & Ruíz Díaz, M. Á. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: Calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*, (355), 467-492. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-033>
- Romero, R., Abba, M. J., & Taborga, A. M. (2015). Las políticas públicas en la Educación Superior Argentina. Análisis comparativo de la internacionalización universitaria durante los períodos 1990-2002 y 2003-2011. *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz, G., Ruiz, J., & Ruiz, E. (2007). Indicador global de rendimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5241785>
- Sautú, R. (1989). *Teoría y técnica en la medición del status ocupacional: Escalas objetivas de Prestigio* [Documento de trabajo]. Universidad de Buenos Aires.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). *Sistema de consulta de estadísticas universitarias* [Página web]. <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar>
- Soza Mora, S. E. (2021). Factores asociados a la calidad del rendimiento académico de estudiantes en la educación superior. *Revista Ciencias de la Salud y Educación Médica*, 3(3), 36-43. <https://revistacienciasmedicas.unan.edu.ni/index.php/rcsem/article/view/79>
- Stover, J. B., Uriel, F., Freiberg Hoffmann, A., & Fernández Liporace, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate*, 15(1), 69-92. <https://doi.org/10.18682/pd.v15i1.484>
- Ugarriza Chávez, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, (9), 31-75. <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/902/852>
- Uribe-Enciso, O. L., & Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3509>
- Vergara Morales, J. R., Boj del Val, E., Barriga, O. A., & Díaz Larenas, C. (2017). Factores explicativos de la deserción de estudiantes de pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 609-630. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50009

- Viale Tudela, H. E. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 59-76. <https://doi.org/10.19083/ridu.8.366>
- Villamizar Acevedo, G., & Romero Velásquez, L. C. (2011). Relación entre variables psicosociales y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de Psicología. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 41-54. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/891>
- World Bank (2000). *Higher education in developing countries. Peril and promise*. Task Force on Higher Education and Society. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/345111467989458740/pdf/multi-page.pdf>
- World Medical Association (2013). *Declaration of Helsinki-Ethical principles for medical research involving human subjects*. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>
- Zárate Rueda, R., & Mantilla Pinilla, E. (2014). La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 21, 120-133. <http://hdl.handle.net/10584/6926>

ARTÍCULO

Inserción desde el PEI de la política de inclusión educativa para estudiantes en condición de discapacidad en el ingreso a la universidad

Insertion from the PEI of the educational inclusion policy for students with disabilities in university entrance

DUSTIN TAHISIN GÓMEZ RODRÍGUEZ,
RICHARD ORLANDO BUITRAGO REYES*

*Univeritaria Agustiniana, Colombia

Correo electrónico: dustin.tgr@gmail.com

Recibido el 16 de agosto del 2023; Aprobado el 17 de septiembre del 2024

RESUMEN

El objetivo general del artículo fue determinar si hay Inserción desde el Proyecto Educativo Institucional-PEI de la política de inclusión educativa para estudiantes en condición de discapacidad en el ingreso a la universidad. La metodología es de corte cuantitativo y los métodos implicaron la manipulación de valores con análisis univariado, bivariado y multivariado de la aplicación de la Política Pública dentro de algunas Instituciones de Educación Superior -IES. La muestra probabilística fue de 591 actores localizados en 58 sedes de estas IES en la ejecución y disposición por parte de la institucionalidad para cumplir con la política dispuesta a través de entrevistas semi

estructuradas y la recopilación de los datos por medio de una aproximación del Método Lesson Study. La principal conclusión, es que los avances en políticas de Inclusión y su aplicación desde el PEI son importantes en el ámbito internacional especialmente en los países desarrollados, aun así, esto no sucede en promedio en América Latina y en las instituciones revisadas en Colombia. De igual manera, los actores de las instituciones encuestadas propenden por tener una aplicación y ejecución de las políticas inclusivas, pero se evidenciaron falencias en su capacitación y seguimiento y en la formación al personal que tienen un contacto directo con estudiantes en condiciones de discapacidad.

PALABRAS CLAVE: Inclusión; Discapacidad; Educación; Equidad.

ABSTRACT The general objective of the article was to determine whether there is insertion from the Institutional Educational Project-PEI of the policy of educational inclusion for students with disabilities in university entrance. The methodology is quantitative, and the methods involved the manipulation of values with univariate, bivariate and multivariate analysis of the application of the Public Policy within some Higher Education Institutions - HEI. The probability sample consisted of 591 actors located in 58 HEI sites in the implementation and willingness of the institutions to comply with the policy through semi-structured interviews and data collection through a Lesson Study Method approach. The main conclusion is that the advances in Inclusion policies and their application from the IEP are important at the international level, especially in developed countries, even so, this is not the case on average in Latin America and in the institutions reviewed in Colombia. Similarly, the actors in the institutions surveyed strive for the implementation and execution of inclusive policies, but there were shortcomings in their training and monitoring and in the training of staff who have direct contact with students with disabilities.

KEYWORDS: Inclusion; Disability; Education; Equity.

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas de Inclusión describen en promedio que las Instituciones de Educación Superior- IES son las que deben propender por asumir adaptaciones a las circunstancias creadas para estudiantes en condiciones de discapacidad. En particular, esto debería ser, al contrario; es decir, que los estudiantes se adapten a las condiciones de la universidad, puesto que se identifica en la literatura especializada que el estudiante pasará horas y días de su labor diaria conectado o compartiendo dentro de la instalación de la universidad, convirtiéndola en el día a día de su aprendizaje (Ibagón y Gómez, 2018; Aguinaga y Rimara, 2018).

Los estudiantes en condiciones de discapacidad se convierten por sus limitaciones en personal diferentes funcionalmente (McCarty y Light, 2022). Las instituciones deben buscar apoyar con interacciones las necesidades de su comunicación, la motricidad y de sus entornos inclusivos por cuanto los roles de ellos son más complejos y generan perspectivas diferentes de Interés. El estudiante en condición de discapacidad genera competencias y capacidades, lo que obliga a crear entornos adecuados sin barreras y retos, con herramientas de alta tecnología necesarias y con una infraestructura que conlleve a desarrollar una gestión que hará del estudio algo más fácil y sencillo para él (Gómez, 2015^a; 2015^b).

Ahora bien, tomando como derrotero el informe Número 337 de “discapacidad en Colombia” del Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE a 11 de Mayo de 2022, Colombia tiene la tasa global (TGP) de participación para ciudadanos con discapacidad del 22,4%, comparado con el 65,8% de una población sin discapacidad existiría una diferencia negativa del 43,4 %, esto medido desde dos enfoques ópticos: primero el de las dificultades por funcionamiento motriz y el segundo por el enfoque de registros administrativos caracterizados por ciudadanos con discapacidad vistos desde el Ministerio de Salud y Protección Social. En efecto, el Índice de Inclusión para Educación Superior (INES) establece que el 34% del 90% de los preescolares en condición de discapacidad no asisten a instituciones de educación regularmente (Lastre, Anaya y Martínez, 2019).

De la misma forma, de los habitantes en condición de llegar a la educación superior, el 14.05% están en la edad de 15 a 29 años, el 14.01% son habitantes de entre los 30 a 44 años. En la Educación Inclusiva para preescolar el 24,7% de los discapacitados están entre los 6 a 11 años que pueden acceder a la educación de primaria y de ellos, los que salen de bachillerato el 5,4% acceden a la educación superior. A pesar de que en Colombia existe una política establecida, la exclusión en universidades es un problema por falta de las adaptaciones y de las acciones, los apoyos y servicios que se deberán presta a lo largo de la vida universitaria, ampliamente estudiado por (Castro, Rodríguez y Gairín,

2017). El cumplimiento de la norma es un factor preliminar con perspectivas y consejos que dinamizarán la permanencia e inclusión en el nivel educativo de la educación superior (Ibagón, Gómez y Santamaría, 2016).

Desde el punto de vista de la capital de Colombia, Bogotá. Está ha logrado ser más inclusiva (Fundación Saldarriaga Concha, 2019). Precisamente, en el en el informe de la Fundación se demuestra la incidencia que ha tenido la ciudad desde 2019 en 179 colegios que han sido preparados con condiciones para aceptar estudiantes discapacitados. Barrios de la localidad de Ciudad Bolívar demuestran ser los más inclusivos con 24 colegios entre oficiales y privados y de la localidad de Teusaquillo es la menos inclusiva. En cuanto a la educación superior se busca lo mismo. La propuesta para la década de 2020 a 2030 explora fortalecer una oferta con estrategias de formación en inclusión para docentes, herramientas de ayudas con tecnología, garantía y apoyos a estudiantes dentro y fuera de las aulas de clase con una difusión de la oferta, con diálogos entre universidades y los diferentes Ministerios. En suma, se esperar que para el año 2023 se haya logrado una colaboración e intercambio con avances del cubrimiento de las necesidades de este tipo de estudiantes.

Aunque existen políticas institucionales que aseguran la permanencia y el ingreso en condiciones de excelencia a un estudiante en condiciones de discapacidad en países desarrollados. En efecto, los procesos de enseñanza - aprendizaje deben mejorar, las herramientas que se usan son aún deficientes en países en vía de desarrollo, a diferencia de los desarrollados, teniendo en cuenta la connotación como simuladores tipo 3D (Fichten et al. 2020; Ainscow, 2017). Dichas tecnologías tipo Gadget son medios que mejoran la información y por ende la comunicación entre los estudiantes en condición de discapacidad, determinando modelos de aprendizaje y prácticas digitales inclusivas entre ellas y haciendo más accesible para que el discapacitado entre a la universidad (Gómez y Velasco 2021).

Con los simuladores tipo 3D (Sobota, et al.,2017), las tecnologías han dispuesto elementos y herramienta diferenciales en el modelo de enseñanza – aprendizaje, tales como la realidad virtual, el manejo de entornos inteligentes, que mejoran el proceso de la educación en estudiantes discapacitados, estos dispositivos se vuelven como la carta de navegación personal y de su uso en alta tecnología, sé generan significativas experiencias en la formación y capacitación del estudiante en inclusión, lo que conlleva a propender por explorar un rendimiento cada vez mejor generando una equidad en el estudiante discapacitado con el estudiante sin discapacidad.

Una educación superior en igualdad de condiciones asegurará al estudiante terminar los estudios satisfactoriamente con autonomía, una vida independiente, y poder incursionar en la vida laboral en comunidad, con solides en su quehacer diario, dándole libertad al profesor para que siga su proceso de formación y de satisfacción de la labor ejecutada en sus labores cotidianas (Gaviño, 2015).

ADAPTACIONES A UNA INCLUSIÓN DE ACUERDO A LA POLÍTICA ESTABLECIDA

Por el derecho a una educación con inclusión se creó el día 3 de diciembre de cada año el “Día Internacional de las Personas con Discapacidad, UNESCO/Emir Aber Al-Ahmad Al-Jaber Al-Sabah” el día busca fomentar proyectos que trabajen en las necesidades educativas especiales para discapacitados, como Institución la UNESCO recompensa proyectos de agrupaciones que contribuyan por la educación integradora con calidad. De acuerdo a el sistema educativo es público y la inclusión será una evaluación alternativa orientada por un Manual de investigación sobre políticas y prácticas para evaluar la enseñanza y el aprendizaje inclusivo (Ventouris, Rousoulioti y Iliopoulou, 2022).

Ello ha generado cambios y una evolución permanente, que en la pandemia ha mejorado por acuerdos y las acciones de la política pública propuesta desde los diferentes ministerios e instituciones para Colombia y América Latina en procesos de Inclusión Social 2013 – 2022. En el marco de una Política Pública nacional se ha vuelto más aplicada dentro de la aplicación del marco normativo (Guzmán, 2021).

El mayor y mejorado uso de tecnologías evolucionadas, dado por los efectos de pandemia han suscitado cambios en las infraestructuras, apoyadas por herramientas orientadoras que en las instituciones comprometidas con la inclusión siguen en un proceso constante de mejora, la actitud que han tomado los directivos universitarios es imperante para la comunidad educativa, llevándola con responsabilidad, compromiso, y generando perspectivas de aprendizaje a esta población vulnerable para llegar a ser los mejores profesionales en el futuro(Moriña y Biagiotti, 2022).

DE LA VIDA UNIVERSITARIA A LA PROFESIONAL

Las acciones desde el PEI ayudarán en la transición del profesional universitario con discapacidad, en la incorporación a la vida laboral, por cuanto que, como empleado su actividad diaria presentará barreras y dificultades en el desarrollo normal de sus acciones cotidianas, como memorizar, las acciones de motricidad, percibir la luz, distinguir los colores y tomar objetos podrían ser acciones muy difíciles de quienes si lo pueden hacer en un 100 % de su capacidad normal. Otras discapacidades como no oír bien, aún con aparatos especiales, distinguir sabores y olores son complicados para un discapacitado (Aquino y Scott, 2022).

Cuando estos estudiantes discapacitados se convierten en profesionales y presentan su hoja de vida para incursionar en el mundo laboral, se ejecutan acciones continuas extremas, que aún en un leve movimiento motriz y los mismos movimientos musculares

de articulaciones, óseos, y en casos extremos los respiratorios y del corazón generar un dolor intenso comparado con el no discapacitado, estos son lentos, aún el poder masticar, tragar, asimilar y transformar los alimentos en bolo alimenticio, dificultan la labor como empleado.

El solo requisito de evaluar requerimientos laborales y/o estudiantiles necesita herramientas adaptadas como simuladores especializados, y oficinas especiales, así mismo lo referencia Quien argumenta que los mismos lineamientos para el desarrollo de oficinas de servicios para accesibilidad de estos estudiantes debe ser sostenible y proveer el tipo de espacios y herramientas necesarias para su adaptación y acercamiento (Griskevica, et al., 2022; Mendoza, et al., 2022).

Movilizarse de un lugar a otro, el poder correr, saltar y mantener la piel expuesta y relacionarse en un entorno igualitario con otras personas, generar movimientos complejos, son cambios que deben desarrollar adaptaciones tanto estudiantiles como de los entornos del aula y laborales, el solo hecho de cargar objetos con las manos, mantener una misma posición del cuerpo, requiere de sillas y de herramientas adaptadas, alimentarse, asearse y vestirse son tan complejos y torturantes que a la hora de desarrollar tareas de clase y laborales degenera en inadaptaciones y dolores extremos.

Por ello la importancia de que las instituciones de educación superior y sus empleadores logren adaptarse a sus condiciones como discapacitado a la hora de tener que hacer tareas, estudiar o presentar exposiciones para sus clases normales, hablar, comunicarse, desplazarse de acuerdo a niveles de movilidad aún para trechos cortos es un problema cotidiano.

Lo anterior podría ser aún más complejo por cuanto existen numerosas clasificaciones de discapacidad que no se evidencian a simple vista, son ocultas y conllevan a dificultar la vida del estudiante colocando barreras con perspectivas de vida, las discapacidades podrían ser clasificadas desde las que son nulas y no se observan a simple vista, hasta las que son verdaderamente graves y muy evidentes, ellas son descritas por el equipo de Valoración y Orientación de discapacidades y se pueden verificar en (Agrawal et al., 2019).

Por otro lado, las universidades localizadas en América Latina en contra posición con las que están en Europa y Estados Unidos desde la perspectiva de las condiciones de preparación para recibir estudiantes en condición de discapacidad, son distantes en el cumplimiento de políticas de inclusión al ingreso y recibimiento de los estudiantes las segundas se preparan para recibir y cooperar con los estudiantes y docentes (MinSalud, 2015). Ejemplo de ello es el caso de las universidades de la Florida como son Nova Southeastern University que tiene el departamento de “Student Disability Services”. Centro de atención a los usuarios que orienta desde el ingreso a la universidad y cada paso que se debe dar hasta la adaptación del tipo de alojamiento especial e individualizado que necesita el discapacitado de acuerdo a su tipo de discapacidad identificada.

En la tabla 1 se puede identificar y verificar comparativos de políticas de inclusión educativa.

Tabla 1. Comparativos de las políticas de inclusión retomada y aplicadas por instituciones

Políticas de Inclusión educativa	Internacionales	América Latina	Colombia
• Aplicación de la política de educación inclusiva por los Ministerios de Educación Nacional, del interior y de la salud y protección social.	X	X	X
• Materialización de la política con estrategias de infraestructura adaptada	X		
• Fomento a la permanencia estudiantil	X	X	
• Pertinencia desde la institución con equidad y Calidad	X	X	
• Mejoramiento continuo de la eficiencia con capacitación al personal, al docente,	X	X	
• Apropiación de lenguajes especiales e identificación de falencia educativas continuas.	X	X	
• Adicional de personal con apoyo en registro y orientación psicológica y psicofísica mediante la asignación de personal de apoyo	X		
• Aplicación de un proceso orientado a garantizar una educación con calidad y derechos	X	X	X
• Proceso permanente de cambio y uso de tecnologías adaptables a estudiantes en condición de discapacidad.	X	X	
• El derecho a una educación de calidad y la identificación de instituciones educativas que puedan dar atención	X	X	X
• Valoración y reconocimiento constante y de manera pertinente a las características diversa del estudiante con discapacidad	X	X	
• Un objetivo constante de promover el desarrollo y el aprendizaje con participación ciudadana y personal.	X	X	X
• Cambios, modificaciones y adaptaciones del currículo, con contenidos, y estrategias de pedagógicas y didácticas del aprendizaje	X		
• Trabajo de aprendizaje y del valor de la inclusión, el respeto, de los no discapacitados a los discapacitados en igualdad de condiciones.	X	X	
• Beneficios para todos los estudiantes, con el apoyo de herramientas a sus necesidades específicas y con el apoyo económico descuentos, y su preparación a vivir en comunidad y laboral.	X		
• Convenios nacionales e internacionales con pedagógicas e integración e intercambios académicos sin limitaciones.	X		
• Tener presente y actualizadas las Metodologías de la educación Inclusivas en el aula de clase, en el uso de tecnologías, con las comunidades de aprendizaje dialógico, como par de proyectos y docentes con participación constante en educación cultural.			

Tabla 1. Continúa

Políticas de Inclusión educativa	Internacionales	América Latina	Colombia
• Apoyo y fomento a olimpiadas especiales, para estudiantes en condición de discapacidad.	X		
• Constante aprendizaje de estudiantes, docentes y directivos del desafío que implica la discapacidad a este tipo de estudiante.	X	X	
• Que desde el PEI y desde la política de interacciones, exista una diversidad y construcción para un entorno inclusivo, impulsando la innovación y la organización a generar Stakeholders que respondan a las condiciones de inclusión.	X		
• Sin un equilibrio e inequidad en inclusión para educación superior en América tina frente a países desarrollados	X	X	
• Una brecha entre la política contemplada y legislada con los avances y la realidad de sus aplicaciones en instituciones de educación superior. Por las limitaciones en los presupuestos, auxilios u apoyos desde el estado y el hacer cumplir la normatividad.	X	X	X
• Política aplicada con una normativa que privilegia y no distorsiona, o restringe desde los instrumentos jurídicos garantizando los derechos de los estudiantes en condición de discapacidad.	X		
• Expresión desde la normativa de forma suficiente de principios básicos con garantías constitucionalidad en igualdad, de condiciones y en términos de justicia	X	X	

Nota: tabla realizada tomando como fuentes a (Rico, 2010; Valenzuela y Yáñez, 2022; Ventouris, Rousoulioti y Iliopoulou, 2022; Fajardo, 2017).

LA DISCAPACIDAD Y SU NORMATIVIDAD MUNDIAL

Desde el informe Unesco denominado Futuros de la Educación Superior (26 mayo, 2021) se describe que, de los 650 millones de personas con discapacidad, la mayoría jóvenes entre los 17 y 25 años no disfrutaban de sus derechos para la inclusión a lo laboral y a la educación (Segrera, 2018). La Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-IESALC, ha expresado que dada la complejidad de las sociedades del presente es necesario que las IES Educación Superior, deban crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. En efecto dichos esquemas proyectarán la perspectiva de estos estudiantes (Salazar y Leihy, 2017).

La Universidades en países desarrollados en promedio tienen un departamento dedicado al cumplimiento de la normatividad y de la política internacional, estatal y distrital para inclusión, uno de cada 8 estudiantes presenta en la incursión a la educación superior una condición de discapacidad de algún nivel (Valenzuela, y Yáñez, 2022).

Con diferencias que se dan más en función del género en la inclusión, cambios que han generado enfoques y prácticas educativas, para un desarrollo justo en igualdad de condiciones, para una educación de calidad en igualdad que permitirá lograr los niveles de excelencia, en la interacción de estudiantes de diferentes contextos sociales, culturales y con distintas capacidades y experiencias de vida.

Desde el Consejo Nacional de Acreditación - CNA en Colombia se retomaron dichos lineamientos de acreditación para programas de pregrado. De acuerdo con el documento análisis de instituciones con acreditación de alta calidad del boletín 2020 de un total de 316 Instituciones en Educación superior, solo 66 tienen Acreditación Institucional de Alta Calidad, de las cuales 30% son instituciones oficiales y el 17% instituciones privadas, es decir aún es muy bajo la preocupación desde la acreditación por la aplicación de políticas estables inclusivas. Solo el 63% de Instituciones con Carácter de Universidad tienen Acreditación mientras que solo el 6% de Instituciones con un carácter de institución, escuela, fundación o corporación la han logrado obtener, y solo de ellas el 4% son de carácter tecnológico (CNA, 2020).

Al respecto, Zambrano (2021) argumenta que hay un rol desde la acreditación que define la inclusión en instituciones que logran desde la alta calidad ajustar el currículo, los perfiles y las investigaciones con decisiones de profundidad, redefiniendo criterios de reconocimiento a la inclusión dentro de la institución, con calidad para recibir estudiantes con discapacidad a programas académicos teniendo como principales retos preparar a los estudiantes en el ingreso con aspectos a evaluar dentro del factor estrategias de enseñanza y aprendizaje.

CONSIDERACIONES PARA GRADOS DE DISCAPACIDAD

La educación inclusiva se considera por niveles y grados de discapacidad determinando. En cada una de ellas se asigna un rango de porcentaje de discapacidad que va desde la de carácter minusválido, permanente con deficiencia o parcial, hasta la que involucra la pérdida total de funciones motrices y en función de la relación entre el estudiante y su ambiente, llevando a que el estudiante formalmente pierde el ser competente por su disminución hasta en un 33 % de la capacidad orgánica y/o funcional junto con la suma de factores sociales complementarios (Abellán et al., 2017).

De acuerdo al AVD, que mide el grado de discapacidad originado por la deficiencia que se crea, los estudiantes en la educación superior pueden presentar deficiencias permanentes o no permanentes, según sean los parámetros y objetivos de las actividades de la vida diaria (Kaltenbrunner et al., 2013). En la Tabla 2 se identifican dichas limitaciones.

Tabla 2. Limitación para comprender según grados y porcentajes de discapacidad

Grado	limitación para comprender o expresarse	Discapacidad para la comunicación	%.
1. Grado I	mínima limitación para comprender o expresarse	discapacidad para la comunicación verbal	0 a 14 %.
2. Grado II	moderada limitación para comprender o expresarse	discapacidad para la comunicación verbal	15 a 34 %.
3. Grado III	severa limitación para comprender o expresarse	discapacidad para la comunicación verbal	35 a 59 %.
4. Grado IV	grave limitación para comprender o expresarse	discapacidad para la comunicación verbal	60 a 84 %.

Nota. Construido por los autores con base en (Musante, 2023) y la medición de la discapacidad para América Latina y el equipo de valoración y orientación (evo).

POLÍTICAS Y ACTIVIDADES PARA DISCAPACITADOS EN AMÉRICA LATINA

Numerosas ópticas han generado la discusión acerca de políticas de apoyo que generan nuevas perspectivas en las experiencias de inclusión para instituciones de educación superior en América Latina, el primer encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad en Ciudad de México, abordó el tema con profundidad, donde se hace evidente el desarrollo de estrategias, orientaciones y recursos para mejorar la intervención en las universidades desde lo colectivo, para temas de inclusión y verifica oportunidades concretas que miden el ingreso, permanencia y egreso y el costo de implementación (García et al. 2015). Destacan los estudios efectuados en países como México, Uruguay, Chile, Ecuador y Colombia (Abellán, et al., 2017).

En consecuencia, el presente escrito inicia con una introducción ya expuesta prosigue con la descripción de la metodología los métodos utilizado como el enfoque. Continúa con los resultados del ejercicio investigativo y la Discusión del artículo con la literatura especializada para terminar con unas breves conclusiones.

METODOLOGÍA

Pregunta de investigación

¿Se apropia desde el PEI institucional como desde las instituciones de educación superior, una aplicación de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social (PPDIS), descrita por el Ministerio de Educación Nacional para ser ejecutada en el estudiante en condición de discapacidad?

Datos

De acuerdo al (SNIES, 2022) que es el Sistema Nacional de Información para la Educación Superior del Ministerio de Educación en Colombia existen 316 Instituciones de Educación superior formalmente definidas a 2022, de las cuales 66 tienen una Acreditación de Alta Calidad, 26 están en el Ranking Web internacional y 32 son de carácter público y en la subcategoría de oficiales hay 27, de ellas y de acuerdo con muestreo probabilístico aleatorio sistemático, que es preciso, se eligió los elementos de los actores, las instituciones y luego se fueron seleccionando los otros actores a partir del primero, que consistió en dividir la población en n estratos sistematizados, con las primeras K de instituciones rankeadas y subcategorizadas y así sucesivamente desde la muestra extraída.

La recopilación de la Data de la población objeto de estudio se tomó desde una aproximación de la Metodología Lesson Study LS (Salinas y Salinas, 2018) con grupos de trabajo, con 95%, donde $Z\alpha = 2.57$. (Valores que provienen de las tablas de la distribución normal Z), el nivel de confianza (p) se designó mediante $1-\alpha$, se suele tomar estadísticamente de entre: 95% - 99%. Con nivel de significación de alfa α con valor crítico de $P(Z > z \alpha/2) = \alpha/2$, y $P[-z \alpha/2 < z < z \alpha/2] = 1 - \alpha$.

Donde n = Muestreo de 591 de un N = Tamaño de la Población de 2,970, actores y p = Probabilidad de Éxito o de Fracaso del 95%, q = Probabilidad de Fracaso 5% y d = Error máximo en término del propósito de la muestra (Precisión del 2,1% para 0,00042 y de Z = Nivel de Confianza del 2,57 igual a 6,6049.

Para el cálculo de las sedes, la muestra finita dio n = Muestreo de 58 sedes, de N = Tamaño de la Población de 316 sedes donde p = Probabilidad de Éxito o de Fracaso del 95%, q = Probabilidad de Fracaso del 5% y d = Error máximo en término del propósito de la muestra (Precisión 5% 0,0025) y Z = Nivel de Confianza del 1,96 con 3,8416

Resultado de 58 sedes que apropiaron desde el PEI de la institución la “Política Pública en inclusión”, se determinó que de la población de $N = 2.970$ empleados, se encuestaron a 591 actores, entre los diferentes actores; de la categoría de rectores, vicerrectores, decanos, coordinadores, directores de departamento y por parte de los administrativos la categoría como asistentes, asesores, en cuanto a los profesores, la encuesta se hizo solo para docentes de planta de tiempo completo con acciones, en áreas de trabajo y clases relacionadas con estudiantes en inclusión.

Sin olvidar que en la aplicación del instrumento no se ofrecieron incentivos por participar y se explicó en el consentimiento que no habría beneficios directos, por lo que la participación fue totalmente voluntaria.

Población

La encuesta semiestructurada (Aguilera et al., 2020; Gómez, 2022) que se aplicó en 58 sedes fueron en las regionales del país, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto localizadas en la sede nacional Principal, Aburrá Sur, Caldas, Chinchiná, Neira, El Bagre, Risaralda, Pereira, Turbo, Urabá, Sede Principal Virtual y a Distancia, Bogotá Sur, Tunal, Bosa, Ceres potosí, Rafael Uribe, Candelaria la nueva, Cundinamarca, Girardot, Madrid, Soacha, Malibú, Zipaquirá, Nariño Pasto, Neiva, Garzón, Florencia, Mocoa, Pitalito, Villavicencio, Sede de Mitú, Puerto Carreño Vichada, Orocué, Norte de Santander, Cúcuta, Bucaramanga, Floridablanca, Girón, Piedecuesta, Ibagué, Chicalá, Cali, San Fernando, Buga, Buenaventura.

De la Universidad ECCI las sedes de Bogotá D.C Principal, K inclusión, J Decanaturas Ing., C Decanatura Ciencias económicas y administrativas, P de investigaciones, Norte 170, la de lenguaje de señas para Mercadeo y Publicidad de la Sede centro denominada Crisanto Luque y la sede de Medellín, de la Universidad Simón Bolívar las sedes de Barranquilla y Cúcuta y de Uniagustiniana la sede de Posgrados.

El Instrumento

El instrumento se construyó con 12 preguntas, diseñadas a partir del “Listado de identificación de barreras relacionadas con el ámbito de la educación superior”, recomendado por la “Special Education Needs of Disability Act que de acuerdo con la Dra. Rocío Stella estudio “Condiciones de vida y necesidades de los estudiantes con discapacidad” y “En tránsito hacia la educación inclusiva en las instituciones de educación superior de Colombia” también fue validado por expertos en fisioterapeuta, PhD en salud pública, una fonoaudióloga especialista en epidemiología y una fisioterapeuta magíster en antropología

Previamente aplicado y validado por la investigación de la Doctora Rocío Stella Molina Bejar, (2010) experta en áreas sociales en Inclusión, se seleccionó de la revisión en Ciencia Sociales de la Universidad del Rosario, con la encuesta semiestructurada en escala de Likert, como lo describe (Alulima et al. ,2022). En la construcción y validación de una escala es importante la percepción de directivos y docentes en inclusión y discapacidad. La validación de una escala evalúa opiniones, actitudes de empleados que se enfrentan a un ingreso de estudiantes en condición de discapacidad frente a prácticas inclusivas verificando la confiabilidad, validez, actitudes, de conformidad con las variables, su afirmación y comprensión de opiniones y actitudes del estudiante en condición de Inclusión.

Se aplicó la encuesta por el mail corporativo durante un año completo y se validaron preguntas como 1. Registro de las personas en condición de discapacidad 2. Portafolio de servicios, 3. Aspirantes/estudiantes que desean ingresar en condición de discapacidad, 4. Proceso de selección, registro e inducción 5. Procesos de admisión, selección, entrevista y registro, 6. Accesibilidad, adaptación, seguimiento, tecnología, 7. Conocimiento por parte del área administrativa de los apoyos y requerimientos 8. Profesores especializados o conocedores acerca de la inclusión 9. Talleres de información relacionados con la inclusión social 10. Ayuda ya sea tecnológica o de tipo personal como tutorías 11. Lo que requiere para que la Universidad sea inclusiva 12. El desarrollo desde el Proyecto Educativo Institucional PEI de una Política institucional.

El consentimiento informado previamente fue con el ánimo de comunicar el proceso, en el apéndice del instrumento y se colocaron las palabras “He sido informado de los objetivos de la investigación”. El derecho a conocer los resultados, o el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, voluntariedad, confidencialidad, previa información desde el departamento de comunicaciones de cada institución y de cada sede.

Procedimientos

Apoyados por la herramienta Google Forms Enterprise, y de acuerdo a Ramos (2017) el método de proceso electrónico fue muy útil para lograr un acceso abierto, visible protegiendo la confidencialidad y logrando ser muy cómodo para el análisis, logrando así identificar los factores y variables de una forma más acertada, la recolección el análisis de la Data se hizo por fases siendo en su orden 1. El análisis y recolección de datos, 2. El estudio exploratorio, con los soportes en las diferentes sedes, 3. Los aportes bibliográficos y públicos, 4. La recolección de la Data por la herramienta descrita 5. La determinación de un análisis Univariado, Bivariado y Multivariado, donde el análisis univariado fue con la variable independiente y dependiente y con distribución de las frecuencias, el análisis Bivariado, verificó la influencia de la variable dependiente, con Chi cuadrado, verificando la existencia o no de la relación entre las variables, y en el análisis multivariado, se interpretó y visualizó la correlación y medida de discriminación en conjunto de respuestas de las sedes relacionadas (Paramo, 2008).

En el coeficiente de correlación de Pearson se construyó los supuestos de los datos en la distribución de la normal y la escala de medición por intervalos midiendo la relación lineal entre las variables en este caso dos y el coeficiente de la covarianza y las desviaciones típicas de ambas variables visto en la expresión de cálculo: $r_{xy} = S_{xy}/(S_x S_y)$, El coeficiente dimensional se verificó con la variable independiente $-1 \leq r_{xy} \leq 1$, Si $r_{xy} = 1$ ó $r_{xy} = -1$, siendo la relación funcional. Si r_{xy} es próximo a 1 ó -1 la correlación es fuerte (por encima de ± 0.8) (Del Canto y Silva, 2013; Borrás, López, y Lozares, 1999).

Si r_{xy} es próximo a 0, la correlación es débil. Si $r_{xy} > 0$ la correlación es directa. Hay relación lineal positiva. Si $r_{xy} < 0$ la correlación es inversa y la relación lineal negativa. Si $S_{xy} = 0$, por tanto, $r_{xy} = 0$ la correlación es nula. En la interpretación: si $r_{xy} = 1$ se formará línea ascendente, Si $r_{xy} = -1$ se formará línea descendente, Si $r_{xy} > 0$ se formará la a nube ascendente más cercana a una recta cuanto más cercano sea este valor a 1, Si $r_{xy} < 0$ se formará una nube descendente más cercana a una recta cuanto más cercano sea este valor a -1. Y si $r_{xy} = 0$ la distribución será totalmente aleatoria (circular).

En Chi- Cuadrado se observó la diferencia entre las frecuencias si las variables son o no independientes entre sí. $[X^2 = \sum_{i,j} O_{ij} \sum_{i,j} E_{ij} ((O_{ij} - E_{ij}) / E_{ij})^2]$, de acuerdo a Zamora y Despaigne (2018) se estableció la dinámica que fue un proceso de decisión bayesiana para inferencias en estadística multivariada. La interpretación se realizó en etapas: El porcentaje de respuesta obtenido fue amplio con una riqueza en las designaciones por parte de cada uno de los actores, además de la respectiva colaboración de los rectores, los directores de comunicación, publicidad e informática de cada una de la instituciones y sedes incluidas en la muestra para que el instrumento fuera enviado con todas las condiciones legales a cada una de las sedes.

La significancia usada fue del 5% ($\alpha=0.05$), es decir, valores observados de la significancia observada menor a 0.05 que conducen a rechazar la hipótesis nula y por ende afirmar que entre las variables existentes de asociación. Luego se realizó un análisis multivariado de correspondencias múltiples para encontrar asociaciones grupales mediante la reducción de dimensiones (Bericat, 1998)

RESULTADOS

Se analizaron respuestas que tuvieron concordancia con aspirantes, ingreso y permanecía. Pregunta número uno: ¿A su oficina han llegado aspirantes en condición de discapacidad que desean ingresar a la Universidad? El análisis univariado evidencia en la Tabla 1 que han llegado este tipo de estudiantes, pero se desconoce del modelo del proceso hasta en un 38,1%, siendo los porcentajes de la siguiente manera, no saben o no responden el 17,1 %, si han llegado y son estudiante que están en contacto permanente el 44,8 %, evidenciando un mayor contacto donde la información se hace relevante.

Tabla 2. ¿A su oficina han llegado aspirantes en condición de discapacidad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	225	38,1	38,1	38,1
	NS/NR	101	17,1	17,1	55,2
	Si	265	44,8	44,8	100,0
	Total	591	100,0	100,0	

Nota: Análisis univariado sobre aspirantes seleccionados de la Data.

A la pregunta dos La Tabla 2 describe la pregunta: ¿Las necesidades de apoyo (accesibilidad, adaptación, seguimiento, tecnología) para las personas en condición de discapacidad son identificadas y reconocidas durante el proceso de selección de forma tal que puedan planearse con anterioridad si el estudiante es admitido?, se desconoce, o los apoyos a accesibilidad, adaptación, seguimiento y uso de tecnología es del 50,3% en desconocimiento, del 18,4 % que no respondieron a la pregunta y los que desconocen de estos procesos de apoyo para los admitidos. Por otro lado, el 31,3 % si tiene presente estas necesidades de apoyo.

Tabla 3. ¿Necesidades de apoyo (accesibilidad, adaptación, seguimiento, tecnología) de tal que puedan planearse con anterioridad si el estudiante es admitido?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	297	50,3	50,3	50,3
	NS/NR	109	18,4	18,4	68,7
	Si	185	31,3	31,3	100,0
	Total	591	100,0	100,0	

Nota: Análisis univariado procesos de accesibilidad, adaptación, seguimiento, tecnologías aspirantes seleccionados de la Data.

La pregunta 3: ¿Existen en su facultad profesores especializados o conocedores acerca de la inclusión de personas en condición de discapacidad que puedan liderar programas de inclusión educativa? Es la más relevante con actores que tienen un contacto relevante en el proceso de inclusión y formación, la Tabla 3 refleja que 347 actores no son conocedores con el 58,7 % de los encuestados, se hace especial énfasis en la desinformación y la comunicación, las instituciones fallan en los procesos, el 18,6 % no respondió o desconoce de procesos administrativos que den apoyo. Por otro lado, los requerimientos básicos a discapacitados con el 22,7%, contesto que sí, reconociendo que el área administrativa para a cuál laboran si se preparan con profesores especializados, que reciben capacitación y formación en lenguaje de señas y hacen acercamiento con requerimientos básicos que enfrentan y forman al docente.

Tabla 4. Profesores especializados o conocedores acerca de la inclusión

		Frecuencia para preguntas	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	347	58,7	58,7	58,7
	NS/NR	110	18,6	18,6	77,3
	Si	134	22,7	22,7	100,0
	Total	591	100,0	100,0	

Nota: Análisis univariado Profesores especializados o conocedores acerca de la inclusión muestreo seleccionado de la Data.

A la pregunta Cuatro, los temas de alta tecnología y preparados en infraestructura como el desarrollo de capacitaciones y formalización en talleres se hace énfasis en la Tabla 4, puntualmente en talleres de: lenguaje de señas 34,1 %, inclusión educativa 31,1% , adaptación 12,6 %, discapacidad auditiva y/o visual, discapacidad auditiva, inducción académica, ceguera, orientación y señalización e intérpretes y el manejo de software que suman el 10,4 % los que los encuestados consideran relevante para mejorar las condiciones del discapacitado.

Tabla 5. Tema de los talleres obtenidos desde las respuestas logradas

		Temas de Talleres			
		Frecuencia de respuestas	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lenguaje de señas	46	34,1	34,1	34,1
	Inclusión educativa	42	31,1	31,1	65,2
	Adaptación	17	12,6	12,6	77,8
	Discapacidad auditiva y/o visual	16	11,9	11,9	89,6
	Discapacidad auditiva	4	3,0	3,0	92,6
	Inducción académica	3	2,2	2,2	94,8
	Ceguera	2	1,5	1,5	96,3
	Orientación	2	1,5	1,5	97,8
	Señalización e intérpretes	2	1,5	1,5	99,3
	Manejo de software	1	,7	,7	100,0
Total		135	100,0	100,0	

Nota: Desarrollado por la aplicación de la encuesta con base en Cevallos et al., 2017). Análisis univariado temas de talleres de información relacionados con la inclusión social muestreo seleccionado de la Data.

Se destaca en la Tabla 5, que en los talleres se hacen tutorías con el 29,1%, para uso de nuevas tecnologías y de software para invidentes con el 22,1 % y recursos virtuales con el 18,6 %, los anteriores son los tres más representativos, por otro lado, tenemos: lenguaje de señas 11%, docentes especializados 8,1 %, bienestar, amplificador de textos, adaptación de la metodología y programa para la discapacidad visual que suman un 10% con respuesta validada por los encuestados.

Tabla 6. Participación de las frecuencias de los tipos de ayudas según respuestas obtenidas

		Ayudas			
		Frecuencia de propuestas	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Tutorías	50	29,1	29,1	29,1
	Software para invidentes	38	22,1	22,1	51,2
	Recursos Virtuales	32	18,6	18,6	69,8

Tabla 6. Continúa

		Ayudas			
		Frecuencia de propuestas	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lenguaje de señas	19	11,0	11,0	80,8
	Docentes especializados	14	8,1	8,1	89,0
	Bienestar	12	7,0	7,0	95,9
	Amplificador de textos	3	1,7	1,7	97,7
	Adaptación de la metodología	2	1,2	1,2	98,8
	Programa Discapacidad Visual	2	1,2	1,2	100,0
	Total	172	100,0	100,0	

Nota: Análisis univariado frecuencias de tipo de ayudas tecnológicas, información relacionados con la inclusión social muestreo seleccionado de la Data.

En el análisis bivariado, la prueba de Chi Cuadrado, de la tabla 6, los Cargos evidencias que si: Ho: Son independientes el Cargo y ¿Están preparados los encargados de los procesos de admisión, selección, entrevista y registro de los apoyos que deben brindar a las personas en condición de discapacidad que desean ingresar a la Universidad? Entonces Ha. No son independientes las variables, esta ddecisión: como $p\text{-value}=0.000 < \alpha=0.05$ rechazo la hipótesis nula, la prueba es significativa, es decir, existe asociación entre las variables.

Tabla 7. Prueba de Chi Cuadrado sig. Asintótica bilateral describe sin están preparados para cargos

Pruebas de chi-cuadrado Cargos			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	79,073	34	,000
Razón de verosimilitudes	90,809	34	,000
N de casos válidos	591		

Nota: Análisis Chi Cuadrado Pearson para Cargos, aspectos relevantes Bivariado Data.

La Tabla 7 y 8 describen para la prueba de Chi Cuadrado que las necesidades de apoyo y accesibilidad si: Ho: son independientes la ENTIDAD y ¿Las necesidades de apoyo (accesibilidad, adaptación, seguimiento, tecnología) para las personas en condición de discapacidad son identificadas y reconocidas durante el proceso de selección de forma tal que puedan planearse con anterioridad si el estudiante es admitido?, siendo Ha. No son independientes las variables, aquí se evidencia la decisión: Como $p\text{-value}=0.000 < \alpha=0.05$ rechazo la hipótesis nula, la prueba es significativa, es decir, existe asociación entre las variables

Tabla 8. Prueba de Chi Cuadrado sig. Asintótica bilateral describe necesidades de apoyo y accesibilidad

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,321	4	,000
Razón de verosimilitudes	42,354	4	,000
N de casos válidos	591		

Nota: Análisis Chi Cuadrado Pearson aspectos relevantes Bivariado Análisis de la Data apoyo.

Las variables de la medida de discriminación, obtiene el valor de la dimensión para la entidad de cada pregunta efectuada y por el otro la media descriptiva de la pregunta. Se analizó la dimensión y a la media de cada una de las preguntas según la entidad. En la tabla se observan todas las preguntas y los cálculos de las dos dimensiones cada uno con su media y entidad.

En la Tabla 9 se observa del análisis multivariado las dimensiones, y se encontró que dos ejes de la dimensión uno y dos explican el 83% de la variabilidad y que existe una alta asociación entre las preguntas: ¿En la Universidad existen registros de las personas en condición de discapacidad que solicitan información sobre los diferentes programas, ¿En el portafolio de servicios que se entrega a las personas interesadas en los diferentes programas, se describen políticas, procesos y servicios de apoyo relacionados con el acceso de personas en condición de discapacidad en la Universidad.

Tabla 9. Variables de la medida de discriminación de preguntas

	Medidas de Discriminación a las preguntas		
	Dimensión		Media
	1	2	
ENTIDAD	,046	,014	,030
	,066	,172	,119
	,089	,103	,096
¿En la Universidad existe registro de las personas en condición de discapacidad que solicitan información sobre los diferentes programas-	,937	,269	,603
¿En el portafolio de servicios que se entrega a las personas interesadas en los diferentes programas, se describen políticas, procesos y servicios de apoyo relacionados con el acceso de personas en condición de discapacidad en la Universidad-	,952	,358	,655
¿A su oficina han llegado aspirantes en condición de discapacidad que desean ingresar a la Universidad-	,924	,070	,497
¿El proceso de selección, registro e inducción de estudiantes nuevos está pensado de forma tal que incluya a las personas en condición de discapacidad-	,379	,242	,311
¿Están preparados los encargados de los procesos de admisión, selección, entrevista y registro de los apoyos que deben brindar a las personas en condición de discapacidad que desean ingresar a la Universidad-	,966	,310	,638

La figura 1 describe las dimensiones de las respuesta y descarta los posibles errores en procedimientos de creación de las muestras por el método aleatorio simple, esta técnica de la estadística inferencial buscó unificar el contexto de las doce preguntas elaboradas durante la aplicación del instrumento, previamente definida por la población de las tres instituciones con dos o más muestras, lo que se buscó fue preparar la información, describir las orientaciones de los ejes de X y de Y seleccionarlas para clasificarlas y poderlas trabajar iniciando a partir de toda esta información obtenida, hacer los gráficos de discriminación y de nube de puntos.

DISCUSIÓN

La Inclusión es un proceso que valora la diversidad y la capacidad de estudios de los estudiantes en condiciones de discapacidad. Existen expectativas que plantean una relación entre la condición y la inserción desde una Política Institucional emitida desde el Proyecto Educativo Institucional-PEI y las respectivas acciones Públicas propuestas desde el (PPDIS) Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social del Ministerio de Salud y Protección Social, y acogida por el Ministerio de Educación Nacional. En particular, la Organización Mundial de la Salud-OMS enfatiza que la discapacidad en el estudiante puede abarcar deficiencias, limitaciones de actividades y restricciones de la participación en comunidad. Este es un problema porque afecta la función corporal; la estructura que contribuye a limitaciones y restricciones en actividades como dificultades para cumplir con objetivos. El fenómeno se vuelve complejo, porque refleja las interacciones entre las características que presenta el estudiante vs su entorno y los organismos frente a la sociedad en que se moviliza, o labora y vive (Gómez, Barbosa, y Téllez, 2023; OMS, 2022; Parra, 2010).

En efecto el presente artículo concuerda con (ONU,2018; Hernández 2015; Muñoz, 2010) al pregonar que las políticas de inclusión están desarrollando aún los ejes que disponen de su aplicación y ejecución como son adaptación, diversidad y vínculos con los estudiantes. De igual modo el artículo se sintoniza con la premisa de que aunque existe formalmente la oferta de un portafolio de servicios que se entrega en forma activa a los estudiantes interesados en el departamento de acceso y admisiones, en el proceso de aplicación y ejecución no existen en promedio evidencias de estudiantes que concluyan activamente con dicho proceso, y la participación no es activa por las diferentes áreas de las instituciones como la administrativa, académica si se evidencia una participación activa desde bienestar institucional y permanencia estudiantil (Unipiloto, 2015; MEN,2013).

CONCLUSIONES

1. Los avances en Políticas de Inclusión y su aplicación desde el PEI son importantes en el ámbito internacional especialmente en los países desarrollados, aun así, esto no sucede en América Latina y en las instituciones revisadas en Colombia. De igual manera, los actores de las instituciones encuestadas propenden por tener una aplicación y ejecución de la Políticas inclusiva, pero se evidenciaron falencias en su capacitación y seguimiento y en la formación al personal que tienen un contacto directo con estudiantes en condiciones de discapacidad.
2. El análisis correlacional determinó la medida y el grado en que las variables se apropiación de la relación positiva o inversa entre ellas, y como las instituciones demostrando un compromiso con la comunicación, aun faltando camino por recorrer en procedimientos de selección, resultados deficientes por la falta de inversiones en capacitación, formación, y acciones, que distan de los requerimientos que se necesitan para la permanecía estudiantil.
3. La falta de planes institucionales específicos que contemplen desde la misión y la visión un principio en la elaboración de lineamientos destinados a hacerle seguimiento a las políticas de inclusión con un presupuesto ordenado y con programas alineados para una integración, al igual que la apertura de acciones destinadas a mejorar los servicios a estudiantes en condiciones especiales.
4. Falta desde las instancias del PEI ejecutar la política institucional y gubernamental que involucren alianzas estratégicas, apoyos e intercambios, que obtengan planes de distinción, intercambio internacional, becas, descuentos y procesos económicos financieros que colaboren con el bienestar del estudiante dentro y fuera de la institución.

REFERENCIAS

- Abellán, R., Rodríguez, R., y Frutos, A. (2017). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1).<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/217>
- Agrawal, J., Barrio, B., Kressler, B., Hsiao, Y., y Shankland, R. (2019). International Policies, Identification, and Services for Students with Learning Disabilities: An Exploration across 10 Countries. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 17(1), 95-113.
- Aguilera, M., Rincón, M., y Gómez, D. (2020). Bioeconomía, una alternativa de investigación en administración y afines. En M. Aguilera-Prado y M. Rincón-Moreno (eds.). *Temas y métodos de investigación en negocios, administración, mercadeo y contaduría* (pp. 193-218). Editorial Uniagustiniana. <https://doi.org/10.28970/9789585498426.06> <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218057.pdf>

- Aquino, K., y Scott, S. (2022). Disability resource professionals' perceived challenges in minority-serving institutions during COVID-19: Recommendations for supporting students with disabilities. *Journal of Diversity in Higher Education*. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2022-78007-001.pdf>
- Aguinaga, S., Velázquez-, M., y Rimari, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista educación*, 42(2), 109-126.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>
- Alulima, L., Chiluisa, L., y Vallejo, E. (2022). Construcción y validación del cuestionario de percepción de docentes sobre discapacidad intelectual y aprendizaje. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (44), 167-175.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8127263>
- Asís, E., Figueroa, R., Quiñones, R., y Márquez, P. (2022). Validación de una escala de conciencia sobre ciberdelito en estudiantes universitarios de Perú. *Revista Científica General José María Córdova*, 20(37), 208-224. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-65862022000100208
- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida. España: Editorial ArielSA,
- Borrás, V., López, P., y Lozares, C. (1999). La articulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo: de las grandes encuestas a la recogida de datos intensiva. *Revista C.Q. UESTIÓ* 23 (3), 525-541.
- Castro, D., Rodrigue, D., y Garín, J. (2017). Exclusion factors in Latin American higher education: A preliminary analyze from university governing board perspective. *Education and Urban Society*, 49(2), 229-247.
- Cevallos, I., Valencia, N. y Barros, R. (2017). Análisis Estadístico Univariado. Equipo Editorial Grupo Compás, Dirección de Investigación, Gestión del Conocimiento, Universidad de Guayaquil. Obtenido de: <http://142.93.18.15:8080/jspui/handle/123456789/86>
- Consejo Nacional de Acreditación – CNA (2020). Acreditación Institucional. CNA. Obtenido de: <https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-186371.html>
- Del Canto, E., y Silva A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3: (141), 25-34.
- Fajardo, M. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197.
- Fichten, C., Olenik, D., Asuncion, J., Jorgensen, M., & Colwell, C. (2020). Higher education, information and communication technologies and students with disabilities: An overview of the current situation. *Improving accessible digital practices in higher education*, 21-44.
- Fundación Saldarriaga Concha. (2019). La discapacidad y la inclusión social: una prioridad para todos los gobernantes locales colombianos Incidencias. Bogotá: Colombia.
- García, S., Fernández, A., Duarte, C., & Cruz, I. (2015). Investigación para la inclusión en Latinoamérica: retomando sueños coloquiales. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63, 7-10. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112015000500001
- Gaviño, E. (2015). El sentido de la vida y su relación con el desempeño docente y la satisfacción laboral de las profesoras del nivel inicial de centros educativos estatales. https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Gavi%C3%B1o+Castro+De+Perry%2C+2015%29.&btnG=

- Griskevica, I., Stiegele, D., Bethere, D., Kozun, I., Debevec, M., Gialelis, I., ... y Papadopoulos, E. (2022). Assessment Requirements of Disabled Students in Higher Education. In International Conference on Computers Helping People with Special Needs (pp. 351-359). Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-08645-8_41
- Gómez D., Barbosa, E., y Téllez, C. (2023). Política pública en Colombia. La innovación social como estrategia de la Economía solidaria (2011-2022). En Innovación social y pública. Experiencias y aproximaciones a la complejidad contemporánea. Universidad de Chile. Santiago de Chile: Chile.
- Gómez, D. (2022). Metabolismo social de la agroindustria de la palma de aceite en el territorio de Aracataca Magdalena Colombia (1965-2018) Universidad de la Salle. Tesis doctoral. Bogotá: Colombia.
- Gómez, D., y Velasco, N. (2021). Las transformaciones digitales en las universidades breve revisión de literatura. *Revista Evulution*. (10),10-11.
- Gómez, D. (2015a). Introducción: Neoliberalismo y educación. En Neoliberalismo y educación transformación social y desarrollo. Corporación Unificada de Educación Superior CUN. Bogotá: Colombia.
- Gómez, D. (2015b). *Argumentos ético-económicos en los planes de educación en Colombia 1990-2014*. *Revista UNIMAR*, 33 (1), 33-41
- Guzmán, M. (2021). Política pública nacional de discapacidad e inclusión social en Colombia, específicamente visual: marco normativo de aplicación. Maestría en ciudadanía y derechos humanos facultad de Ciencias Sociales, U. Tadeo. Bogotá: Colombia.
- Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*. 6: (2), 46-59.
- Ibagón, N., y Gómez, D. (2018). El aumento de la escolarización en América Latina. Retos en contextos de exclusión social. *REVISTA TEMAS III* (12), 143-154.
- Ibagón, J., Gómez, D., y Santamaría, J. (2016). Pensar la educación de América Latina (págs. 13-23). Universidad Gran Colombia Bogotá: Colombia. Departamento de Comunicaciones, Mercadeo y Publicaciones
- Kaltenbrunner, B., Grees, N., Jakobsson Randers, M., Gerner, U., y Bergendorff, S. (2013). Young adults on disability benefits in 7 countries. *Scandinavian journal of public health*, 41(12_suppl), 3-26. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1403494813496931>
- Lastre, k., Anaya, F., y Martínez, I. (2019). Índices de inclusión en una institución pública de Colombia. *Revista Espacios*, 40(33).
- McCarty, T., y Light, J. (2022). Supporting peer interactions for students with complex communication needs in inclusive settings: Para educator roles. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 7(1), 229-244.
- Mendoza, R., Luján, S., Otón, S., Sánchez, M., Rodríguez, M., y Reyes, R. (2022). Guidelines to Establish an Office of Student Accessibility Services in Higher Education Institutions. *Sustainability*, 14(5), 2635. <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/5/2635>
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*. 34: (70),25-46.
- Moriña, A., y Biagiotti, G. (2022). Inclusion at university, transition to employment and employability of graduates with disabilities: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, 93, 102647. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059322000979>

- Mousalli, G. (2015). *Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa*. Mérida. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantitativa.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2013). *Lineamientos Política de educación Superior inclusiva*. MEN. Obtenido de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf
- Ministerio de Salud –MinSalud. (2015). ABECÉ de la discapacidad. MinSalud. Obtenido de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>
- Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Internacional Law. Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 381 - 414.
- Musante, B. (2023). Medición de la discapacidad a través de los registros administrativos de educación en América Latina: diagnóstico y recomendaciones para avanzar hacia la armonización regional. Naciones Unidas Cepal, FordFoundation. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48653/1/S2201232_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud – OMS (2022). Aplicación de la Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la Discapacidad, incluida la política de la OMS sobre discapacidad. OMS. Obtenido de: https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB152/B152_52-sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas- ONU. (2018). *Estrategia de las naciones unidas para la inclusión de la discapacidad*. ONU. Obtenido de: https://www.un.org/en/content/disability-strategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_spanish.pdf
- Paramo, P. (2008). La Investigación en las Ciencias Sociales. En Técnicas de recolección de Información. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá: Colombia.
- Parra, C. (2010). Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 347 - 380
- Salinas, J., Valdez, J., Y Salinas, U. (2018). Un acercamiento a la metodología lesson study para la enseñanza de la distribución normal. Obtenido de: <http://funes.uniandes.edu.co/13914/1/Salinas2018Un.pdf>
- Salazar, J., y Leihy, P. (2017). El largo viaje: los esquemas de coordinación de la educación superior chilena en perspectiva. *Education Policy Analysis Archives/Archivos. Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047004.pdf>
- Segrera, F. (2018). Retos de la educación superior en un contexto de incertidumbre y crisis global. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 23, 551-566. <https://www.scielo.br/j/aval/a/z4D6f54TbwqL8ntQCDmGHmw/?lang=es&format=html>
- Sistema Nacional de Información para la Educación Superior-SNIES (2022). *Información estadística*. SNI ESS. Obtenido de: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/>
- Sobota, B., Korečko, Š., Jacho, L., Pastornický, P., Hudák, M., y Sívý, M. (2017). Virtual-reality technologies and smart environments in the process of disabled people education. In 2017 15th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA) (pp. 1-6). IEEE. Obtenido de: <http://147.232.41.76/downloads/articles/185719.pdf>
- Universidad Piloto de Colombia (2015). Política de educación inclusiva. Unipiloto. Obtenido de: <https://www.unipiloto.edu.co/descargas/Politica-de-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Unesco (2021). *Informe sobre los Futuros de la Educación Superior prevé respuestas colectivas y holísticas a los retos mundiales*. UNESCO. Obtenido: <https://www.iesalc.unesco.org/2021/05/>

informe-sobre-el-futuro-de-la-educacion-superior-preve-respuestas-colectivas-y-holisticas-a-los-retos-mundiales/

- Valenzuela, J., y Yáñez, N. (2022). Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47877/S2200364_es.pdf?sequence=1
- Ventouris, A., Rousoulioti, T., y Iliopoulou, K. (2022). Alternative Evaluation as a Means of Inclusion: The Case of the Public Greek Educational System. In Handbook of research on policies and practices for assessing inclusive teaching and learning (pp. 333-359). IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/alternative-evaluation-as-a-means-of-inclusion/294236>
- Zambrano, M. (2021). Educación inclusiva superior una mirada desde la acreditación de calidad en Colombia. *Revista inclusiones*, 317-326. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2883>
- Zamora, L., y Despaigne, L. (2018). Dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del tema de decisión bayesiana de la Inferencia Estadística. *Maestro y Sociedad*, 15(2), 213-225. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/3524>

CÓDIGO DE ÉTICA

Responsabilidades de la Revista

1. La RESU se compromete a recibir el artículo enviado y a revisar que cumple los criterios de pertinencia temática y de forma correspondientes al primer filtro editorial. En caso positivo, a enviarlo a los dictaminadores, especialistas en el tema que aborda el autor, a recoger sus observaciones y propuestas y a remitirlas al autor. Una vez cumplido este proceso, se compromete a programar la publicación del artículo, y a cuidar el proceso de edición correspondiente.
2. La RESU asume la responsabilidad de informar debidamente al autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como las resoluciones de primer filtro y dictamen académico.
3. La RESU se compromete a emitir comunicaciones formales al autor en las siguientes fases del proceso editorial:
 - a. Recepción del original
 - b. Aceptación o rechazo en primer filtro
 - c. Resultados de los dictámenes académicos
 - d. Estatus *en prensa*, en el momento de aceptación para publicación
 - e. Estatus *publicado*, en el momento de publicación impresa y en línea
4. La publicación de un artículo sometido a la RESU dependerá exclusivamente de:
 - a. La afinidad del texto con la temática de la RESU.
 - b. El cumplimiento estricto de los requisitos de forma establecidos por la Revista para el envío de originales.
 - c. Los resultados de la evaluación académica de los dictaminadores.
 - d. La satisfacción de las observaciones y cambios requeridos por los dictaminadores.
5. Las decisiones editoriales no se verán afectadas por razones de nacionalidad, etnicidad, posición política, o religión de los autores. La decisión de editar o publicar no será determinada por políticas externas a la RESU.

6. La RESU garantizará que los artículos enviados por los integrantes de sus cuerpos editoriales y dictaminadores serán sometidos a los mismos procesos de evaluación y dictamen doble ciego que cualquier otro autor.
7. La RESU se compromete a respetar estrictamente el proceso de dictamen establecido en sus normas editoriales.
8. En caso de inconformidad con el resultado de los dictámenes, la RESU solicitará al autor un documento razonado y justificado sobre la misma y lo remitirá al Comité Editorial. El órgano colegiado decidirá lo que proceda.
9. Los integrantes de los cuerpos editoriales y los dictaminadores de la RESU se comprometen a no utilizar en sus propios trabajos, materiales inéditos que formen parte de artículos sometidos a la RESU para su publicación.

Responsabilidades de los autores

1. El autor se compromete a que el artículo sometido a la RESU es un trabajo inédito. Cualquier texto previamente publicado será rechazado. Se considerará un trabajo como previamente publicado cuando ocurra cualquiera de las siguientes situaciones:
 - a. Cuando el texto completo haya sido publicado.
 - b. Cuando fragmentos extensos de materiales previamente publicados formen parte del texto enviado a la RESU.
 - c. Cuando el trabajo sometido a la RESU esté contenido en memorias publicadas *in extenso*.
 - d. Estos criterios se refieren a publicaciones previas en forma impresa o electrónica, y en cualquier idioma.
2. Es responsabilidad del autor evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados.
3. El autor deberá citar y referenciar claramente cualquier fragmento que sea tomado de la obra de otro, o de textos del propio autor. Este criterio incluye la debida referencia a las fuentes de datos, figuras y documentos. A criterio de la RESU el incumplimiento de este criterio puede ser considerado como plagio, en cuyo caso el trabajo será descartado para publicación.
4. Se considera una buena práctica que el autor establezca los créditos correspondientes a todas las personas que hayan colaborado en los proyectos de investigación en los que se sustente el artículo.
5. El uso de materiales no publicados, excepto los del propio autor, deberá contar con autorización expresa de los interesados. La revista se reserva el derecho de solicitar al autor las autorizaciones correspondientes.
6. Dado que el proceso de dictamen académico de los textos para su publicación en la Revista se sustenta en el arbitraje “doblemente ciego”, es responsabilidad del autor evitar cualquier referencia a su identidad en el texto.

7. El autor no debe remitir su trabajo a cualquier otra publicación mientras esté en proceso de arbitraje en la Revista. Si se detecta esta conducta se suspenderá el proceso de revisión o publicación del texto correspondiente.
8. El autor acepta en su integridad las normas, criterios y procedimientos editoriales de la Revista.

Responsabilidades de los dictaminadores

1. Los dictaminadores definen si un material es publicable o no. Si no lo es, deben proveer razones suficientes para sustentar el rechazo. En todos los casos deberán orientar a los autores para la mejora del texto sometido a la Revista.
2. Los dictaminadores sólo deberán aceptar aquellos textos sobre los que tengan suficiente competencia, experiencia y conocimiento para desarrollar las responsabilidades que se esperan de ellos.
3. Los dictaminadores deberán evitar cualquier conflicto de interés que identifiquen en referencia al texto que les ha sido enviado.

OBJETIVOS Y ALCANCES

La *Revista de la Educación Superior* (RESU) es un medio que se propone publicar textos académicos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión internacional. Sus destinatarios son tanto investigadores que trabajan temas de educación superior como directivos, especialistas e interesados en planeación, evaluación y gestión de las instituciones y sistemas de educación superior. Por consiguiente, se difunden artículos de investigación, ensayos académicos y reseñas críticas, que propicien que los lectores enriquezcan su bagaje conceptual y analítico, y amplíen su conocimiento acerca de los retos que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior en los entornos nacional e internacional.

TEMÁTICAS PRIORITARIAS

La *Revista de la Educación Superior* publica artículos respecto al comportamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), su estructura, actores y desafíos, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias que, ya sea desde el análisis de caso o en perspectiva comparada, propongan debates informados sobre las problemáticas de la educación superior. De igual modo, es interés de la RESU publicar textos que revisen críticamente los conceptos, supuestos y paradigmas, que conforman el campo de estudios, así como la discusión de nuevos enfoques y conceptos que puedan enriquecerlo.

Se busca que, por su enfoque y calidad, el interés de los textos que publica la RESU rebasa los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número

de lectores potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se da prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas y problemas estratégicos de la educación superior, de la agenda de la política educativa y de las funciones sustantivas de los sistemas e instituciones de educación superior en sus diferentes tipos y modalidades.
- b) Trabajos respecto a los diversos actores de la educación superior —académicos, alumnos, directivos y administrativos—, así como a los grupos externos que tienen interés e influencia en este campo.
- c) Estudios de tipo histórico o filosófico que por su contenido o enfoque enriquecen las perspectivas sobre la educación superior en la actualidad.
- d) Textos sobre cualquiera de los aspectos anteriores referidos a instituciones o sistemas de educación superior en América Latina u otros países.

Por el contrario, y salvo que el argumento central del texto se refiera a algunos de los temas mencionados en los incisos anteriores, la Revista no considerará para publicación los trabajos dedicados al estudio de aspectos pedagógicos particulares, experiencias didácticas, estudios sobre trabajos en el aula, trabajos de diseño o revisión curricular y reflexiones teóricas sin implicaciones directas para la educación superior.

LINEAMIENTOS PARA AUTORES

Secciones y materiales publicables

La Revista de la Educación Superior (RESU) organiza la publicación de materiales en tres secciones:

- Editorial. Sección no arbitrada destinada a la presentación del número, la reflexión sobre alguno o varios de los artículos contenidos en el número de la Revista, o sobre alguna temática de actualidad. Esta sección está a cargo del Director y del Comité Editorial de la RESU.
- Artículos. Incluye todos los textos arbitrados de investigación, ensayos académicos o estados del conocimiento.
- Reseñas. Da cabida a textos breves que presenten una revisión crítica de una obra significativa para el campo de estudio, de publicación reciente (no más de 2 años) en México y otros países.

La RESU recibe materiales para su eventual publicación en las secciones de Artículos y Reseñas.

RECEPCIÓN DE ORIGINALES Y ARBITRAJE

El envío de una contribución a la RESU supone el compromiso por parte del autor de que el texto es inédito y original. De igual modo el autor se compromete a no enviar el texto de manera paralela para su publicación a otra revista (ver Código de Ética).

La revista recibirá textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos temáticos y formales, y se traducirán al castellano sólo en caso de ser dictaminados como publicables.

Los originales únicamente se recibirán en la dirección electrónica: resu@anuies.mx

Todos los documentos recibidos se someterán a una lectura por parte del Comité Editorial para determinar su pertinencia temática, metodológica y formal. Las colaboraciones que cumplan con los requerimientos editoriales (primer filtro) serán sometidas al proceso de arbitraje que determinará si son susceptibles de ser publicadas en atención exclusiva a los criterios de calidad académica y contribución al campo de estudio. El proceso de arbitraje (segundo filtro) observará el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores y se apegará a las mejores prácticas académicas. Se apela a que el autor cumpla con las disposiciones establecidas en el Código de Ética para contribuir a resguardar su anonimato.

La dirección de la RESU informará a los autores sobre la recepción de los originales en un plazo de ocho días y sobre el resultado del proceso de arbitraje, en un lapso máximo de cuatro meses. No se regresarán originales.

Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. La dirección de la RESU informará a los autores del estatus en prensa cuando su artículo esté aprobado y enviará una notificación cuando su artículo este publicado.

Al enviar un original su autor o autores aceptan que, si el arbitraje es favorable, se publique en la RESU y sea puesto en línea en versión de texto completo en el sitio web de la revista (resu.anuies.mx). La ANUIES, por su parte, reconoce el derecho de cada autor de publicar el texto en otros medios o formas que considere conveniente, mencionando el hecho de que éste ha sido publicado previamente en la RESU y proporcionando la referencia hemerográfica completa.

Siguiendo las recomendaciones de la comunidad científica internacional, así como las de la Unión Europea dentro del marco del proyecto “Horizonte 2020”, para que la Revista de la Educación Superior sea visible en *ScienceDirect*, en acceso abierto, se convino emplear una licencia de uso *Creative Commons* que le permita aparecer en el directorio *Open Access*: (<http://www.sciencedirect.com/science/jrnlllbooks/all/open-access>).

La licencia regulará el uso que se puede hacer de los artículos de manera abierta. De este modo, el lector puede leer, imprimir y descargar el artículo, así como distribuirlo en otros repositorios *Open Access*. Pero no está permitida la extracción de los datos, la reutilización de extractos en otros artículos, la traducción del artículo, o el uso comercial del mismo.

La puesta en práctica de la licencia tiene como único objetivo ajustarse a la normativa internacional de acceso abierto y oficializar las condiciones de uso de los artículos.

REQUERIMIENTOS FORMALES PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la RESU implica que los originales recibidos cumplan con altos estándares en cuanto a sus características formales: respeto de

la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción, de la estructura y apego a las normas de citación. La dirección de la RESU podrá hacer correcciones de estilo menores a los originales aceptados para su publicación sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido del texto.

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

- a) Los trabajos deberán enviarse en formato digital compatible con el procesador Word.
- b) La extensión máxima de los artículos y los ensayos será de 9,000 palabras, incluyendo cuadros y referencias. Las reseñas no deberán exceder de 4,500 palabras.
Excepcionalmente, el equipo directivo de la Revista podrá someter a arbitraje trabajos que excedan la extensión máxima, siempre que refieran a estudios y documentos con un alto interés coyuntural o estratégico.
- c) Todos los trabajos deberán acompañarse de un resumen de no más de 100 palabras y de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del artículo. Ambos apartados deben presentarse en español y en su versión en inglés (*abstract, key words*).
- d) La presentación del aparato crítico del texto debe apegarse al formato adaptado de la American Psychological Association (APA), es decir, irán insertadas en el texto, no al pie, con el formato como a continuación aparece:

Citas integradas en el texto, con un autor:

- De acuerdo con nombre, apellido, (año), el juego en la infancia influirá en...
- En un estudio sobre el juego en la infancia... (apellido, año).
- En el año 2010, apellido estudió el juego en la infancia y la posible influencia...

Citas integradas con varios autores:

- Con dos autores se citan los apellidos de ambos cada vez que aparece la referencia en el texto.
- Si son tres, cuatro o cinco autores se citan a todos los autores, la primera vez. Ejemplo: Hernández, López, Pérez y Ramírez (1999) encontraron que los estudiantes...
En las citas posteriores, se escribe sólo el apellido del primer autor más *et al.* y el año de publicación. Ejemplo: Hernández *et al.* (2008) expresaron que...
- Seis o más autores: Desde la primera vez, se cita sólo el apellido del primer autor, seguido por *et al.* y el año de publicación. En las referencias, se anotarán los apellidos de todos los autores.

Citas textuales:

Citas textuales cortas (menos de 40 palabras) se integran en el texto y entre comillas. Citas textuales de 40 o más palabras se incluyen en el texto en forma de bloque, sin comillas. Sangría de cinco espacios.

Referencias:

En orden alfabético por apellido del autor e incluyendo completo su primer nombre (a diferencia de APA), a menos que en el original del texto referenciado se haya registrado sólo la inicial.

- Sangría francesa.
- Títulos de revistas o de libros, en cursivas.
- Un solo espacio después de cada signo de puntuación.

Los protocolos de la APA para citar fuentes electrónicas están en evolución. Para una información más reciente, consultar el vínculo al sitio de la APA, <http://www.apastyle.org/>

Consideraciones generales para la elaboración de gráficas, tablas, cuadros, esquemas, recuadros y similares

Los cuadros y gráficas se incluirán al final, numerados; se indicará en el texto el lugar donde deberá insertarse cada uno. Es importante que mediante un archivo adicional se envíe el original en Excel o Word para facilitar los procesos de edición. Se procurará evitar notas, pero en caso de haberlas se incluirán también al final con llamadas numéricas en el texto. Los elementos de apoyo incluidos en los artículos -como gráficas, tablas y cuadros- deben ser autocontenidos, es decir, la información mostrada en ellos debe comprenderse sin necesidad de recurrir al texto de dicho documento. Para elaborar los elementos de representación (gráficas, esquemas, figuras) y de síntesis (tablas, cuadros) de cifras deben tomarse en cuenta los siguientes criterios:

1. El título debe ser sintético, pero suficientemente explícito.
2. Deben indicarse las fuentes.
3. Además de las notas aclaratorias que el autor desee incluir al pie de gráficas, tablas, cuadros, esquemas y/o figuras, se sugiere recurrir a ellas para traducir las observaciones, notas o indicadores que arrojan los programas de cómputo cuando se les solicita cierto tipo de análisis estadístico y no se utiliza una versión en español. Es el caso, por ejemplo, de *mean* (que debe ser traducido como media), *median* (mediana), *mode* (moda), *standard deviation* (desviación estándar), *variance* (varianza) o *constant* (constante). Se sugiere traducir también el nombre de algunos procedimientos o resultados que puede generar el programa de análisis, como por ejemplo *Principal Component Analysis*, *Rotated Component Matrix* o *kmo and Bartlett's Test*.
4. Las siglas, abreviaturas y acrónimos que aparezcan en las gráficas, tablas, cuadros, figuras y similares, deberán ser adecuadamente descritas en una nota al pie de los mismos. Por ejemplo: si se utiliza “ns/nc” deberá indicarse que corresponde a la opción “No sabe/no contesta”, o si aparece “gl” deberá señalarse que se trata de “grados de libertad”. Las mismas consideraciones aplican si se alude, por ejemplo, a INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), ISCED (International Standard Classification of Education), CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) o UIS (Institute for Statistics de la UNESCO), entre otras expresiones.

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
VOL. 53, N° 211

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2024,
EN PAPEL BOND CULTURAL DE 90 GRS.

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS MRS. EAVES
Y GARAMOND PREMIER PRO

EL TIRAJE FUE DE 300 EJEMPLARES.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

DRA. MARÍA LILIA CEDILLO RAMÍREZ
RECTORA DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUCIONES AFINES (CUPIA)

DR. GUILLERMO DE ANDA RODRÍGUEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE DURANGO
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DR. VÍCTOR ALEJANDRO ESPINOZA VALLE
PRESIDENTE DE EL COLEGIO DE LA FRONTERA NORTE
REPRESENTANTE DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE INVESTIGACIÓN

DR. DAVID GARZA SALAZAR
RECTOR Y PRESIDENTE EJECUTIVO DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NORESTE

DR. ENRIQUE LUIS GRAUE WIECHERS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DR. FERNANDO LEÓN GARCÍA
RECTOR DEL SISTEMA DEL CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARES E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

DRA. FERNANDA LLERGO BAY
RECTORA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA- IPADE
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARES E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

M.C. CARLOS TIBURCIO MARTÍNEZ MARTÍNEZ
DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE CANCÚN
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DR. CARLOS FAUSTINO NATARÉN NANDAYAPA
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL SUR-SURESTE

DR. SERAFÍN ORTIZ ORTIZ
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO-SUR

DRA. SANDRA YESENIA PINZÓN CASTRO
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO-OCCIDENTE

DR. ARTURO REYES SANDOVAL
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

MTO. LUIS ALFONSO RIVERA CAMPOS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NOROESTE

DRA. ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ
RECTORA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL DEL ÁREA METROPOLITANA

DR. RICARDO VILLANUEVA LOMELÍ
RECTOR GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUCIONES AFINES (CUPIA)

DR. LUIS ARMANDO GONZÁLEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



Inclusión social en Educación Superior: una revisión sistemática del Programa de acción afirmativa PACE en acceso a la universidad a estudiantes vulnerables

Social Inclusion in Higher Education: a systematic review of the affirmative action program PACE for the access of vulnerable students to university

DENISSE ESPINOSA VALENZUELA, CARLOS RODRÍGUEZ GARCÉS

Una Aproximación Cuantitativa a la Deserción Escolar en la Educación Superior en el Sureste de México

A Quantitative Approach to Analyzing Student Dropout in Higher Education in Southeastern Mexico

DEON VICTORIA HEFFINGTON, FLORICELY DZAY CHULIM, RODOLFO FERNÁNDEZ DE LARA HADAD, ARMANDO PÉREZ MORFÍN Y RAFAEL ALBERTO VELASCO ARGENTE

Tejiendo una nueva educación superior en Latinoamérica: aportes de los feminismos descoloniales a la pedagogía

Weaving a new education in Latin America: contributions of decolonial feminisms to pedagogy

ANDREA MARCELA MAHECHA MONTAÑEZ, ANA SOFIA COLLADO CASTELLANOS

Prácticas docentes en un programa de Psicología: la perspectiva de los estudiantes

Teaching practices in a Psychology program: the perspective of students

SERGIO ELLIOT

Oportunidades y desafíos para la implementación de políticas de convivencia en educación superior

Opportunities and challenges for the implementation of coexistence policies in higher education

SILVIA CRISTINA BARRIOS, MARÍA PATRICIA MASALAN APIP, VALESKA VALENTINA GRAU CÁRDENAS, PAULA REPETTO LISBOA, MAGDALENA MULLER ARAYA, JUAN ECHEVERRÍA VIAL, CAROLINA MÉNDEZ PRIETO

Características sociodemográficas asociadas al rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos

Sociodemographic characteristics associated with the academic performance of Argentine university students

MACARENA VERÓNICA DEL VALLE, LORENA CANET JURIC, MARÍA LAURA ANDRÉS, ROSARIO GELPI TRUDO, MATÍAS JONÁS GARCÍA, CAMILA BELÉN ARIAS, SEBASTIÁN URQUIJO

Inserción desde el PEI de la política de inclusión educativa para estudiantes en condición de discapacidad en el ingreso a la universidad

Insertion from the PEI of the educational inclusion policy for students with disabilities in university entrance

DUSTIN TAHISIN GÓMEZ RODRÍGUEZ, RICHARD ORLANDO BUITRAGO REYES

PRECIO DEL EJEMPLAR: \$175.00

SUSCRIPCIÓN ANUAL (CUATRO NÚMEROS) EN LA REPÚBLICA MEXICANA: \$700.00

EN EL EXTRANJERO: US \$75.00

resu.anuiés.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO

