Revista de la Educación Superior

RESU 213

Vol. 54 · 2025

ANUIES
resu.anuies.mx

ARTÍCULO

Inclusión, diversidad y satisfacción académica en estudiantes universitarios

Inclusive education, student diversity and satisfaction among university students

María José Solís Grant*, Rodrigo Del Valle Martin**, Josselinne Toirkens Niklitschek**, Cristhian Pérez Villalobos*, Cristóbal Sepúlveda Carrasco***

*Universidad de Concepción
**Universidad Católica de Temuco
***Universidad de las Américas

Correo electrónico: mariajsolis@udec.cl

Recibido el 26 de abril del 2024; Aprobado el 2 de marzo del 2025

Resumen

En Latinoamérica en las últimas décadas la formación universitaria ha experimentado un proceso de expansión y mayor presencia de grupos anteriormente subrepresentados. Esta investigación analiza la diversidad de estudiantes universitarios en Chile, su percepción sobre la gestión inclusiva institucional y la relación con su satisfacción académica. En un estudio cuantitativo, no experimental y transversal, participaron 2204 estudiantes de siete universidades. Se utilizó la Escala de Gestión Inclusiva en Instituciones Terciarias (IMTIS). Los participantes que percibían una comunidad colaborativa, informaron mayor satisfacción académica y aquellos grupos tradicionalmente

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/).

subrepresentados reportaron una menor satisfacción. Se discuten las implicancias sociales de una gestión inclusiva.

Palabras clave: Educación superior; Universidad; Educación inclusiva; Diversidad; Satisfacción estudiantil

Abstract In Latin America in recent decades, university education has undergone a process of expansion and increased presence of previously underrepresented groups. This research examines the relationship between university student diversity in Chile, their perception of institutional inclusive management and its relationship with academic satisfaction. In a quantitative, non-experimental, cross-sectional study, 2204 students from seven universities participated. The Inclusive Management in Tertiary Institutions Scale (IMTIS) was used. Participants who perceived a collaborative community reported higher academic satisfaction, while those from traditionally underrepresented groups reported lower satisfaction. The social implications of inclusive management are discussed.

Keywords: Higher education; University; Inclusive education; Student diversity; Student satisfaction

Introducción

Contextualización del sistema educación superior universitaria en Chile

El sistema de educación superior (ES), en Chile, cuenta con 58 universidades (MINEDUC, 2023). En términos de su origen e historia, comúnmente se distingue entre universidades tradicionales y universidades derivadas (Leihy & Salazar, 2022). Las primeras son aquellas, estatales y privadas con sentido público, creadas antes de 1981, y las segundas aquellas que surgieron con posterioridad a esa fecha, como derivación y subdivisiones de las tradicionales, integrando ambos tipos el CRUCh o Consejo de Rectoras y Rectores de la Universidades Chilenas (https://www.consejoderectores.cl), a las que recientemente se sumaron dos nuevas universidades estatales y otras privadas no derivadas, surgidas también a partir de la década de los ochenta, alcanzando un total de 30 instituciones, las que reciben aportes directos del Estado.

Por otra parte, según sus procedimientos de admisión, el sistema cuenta con dos grandes tipos de instituciones: selectivas y no selectivas (Espinoza, et al. 2022a). Un grupo mayoritario de 45 instituciones, que incluye a la totalidad de las universidades del CRUCh más algunas universidades privadas no tradicionales, cuentan con un proceso nacional de selección y admisión compartido. Otro grupo menor de 13 instituciones privadas, ha optado por admitir estudiantes directamente.

De una universidad de élites a una universidad masificada

Durante gran parte del siglo XX la universidad en América Latina y en Chile fue en general elitista en términos económicos e intelectuales (del Valle, 2019), "hasta finales del siglo XX, universidades con financiamiento público en Chile matriculaban sólo una pequeña fracción de jóvenes de 18 a 21 años de edad (Espinoza y González, 2022). Sin embargo, como plantea Smolentseva (2017), la sociedad requiere de una ES que, más allá de su aporte al mercado laboral se democratice y extienda sus beneficios a grupos más amplios, en particular a aquellos excluidos o sub representados. De este modo, "la masificación y progresiva universalización del acceso transforma los sistemas nacionales que durante siglos han atendido a minorías en sistemas abiertos que buscan ofrecer oportunidades de estudio y experiencias formativas para toda la población de jóvenes y, crecientemente, además, de adultos." (Brunner & Miranda, 2016). En el caso chileno la matrícula se quintuplicó en un período de 30 años, produciendo un cambio sustancial, no solo en la cantidad, sino también en las características del estudiantado que pasó a ser mayoritariamente de primera generación en la universidad (Espinoza, et al. 2022a).

Diversificación del estudiantado en Educación Superior universitaria

La inclusión es una oportunidad para que las instituciones educativas se hagan cargo de la diversidad de su alumnado en un amplio sentido de la palabra, que incluye no solo la situación de discapacidad, con la que se asocia comúnmente la inclusión, sino la interculturalidad, género, nivel socioeconómico, u otras categorías emergentes, como estudiantes migrantes, trabajadores o madres y padres (Lapierre, et al., 2019). Como plantean Booth y Ainscow (2015), la inclusión supone la diversidad, "sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra".

En Chile el año 2022, la matrícula universitaria total alcanzó a 1.301.925 personas considerando programas de pregrado y posgrado (SIES, 2022). Si bien es indudable que los procesos de masificación contribuyen a su vez a la diversificación del estudiantado, este es un proceso complejo y dinámico. En términos socioeconómicos, "los niveles

de masificación del sistema terciario, medidos por la tasa bruta de matrícula, no necesariamente implican una mayor inclusión del grupo más pobre" (Brunner, 2016). En el caso de Chile el año 2015 el quintil más rico supera a la del quintil más pobre en presencia en ES en cerca de tres veces (Brunner, 2016). La de estudiantes en situación de discapacidad era de 3.620, es decir un 0,27% del total (SIES, 2022). En cuanto a género, la mayor parte de la matrícula universitaria al año 2022 correspondía a mujeres (53,8%), aunque persiste la baja matrícula en carreras STEM (Ciencias, Ingeniería y Matemáticas) (Martínez, et al., 2019).

Evolución del concepto diversidad e inclusión educativa en Educación Superior

La idea de inclusión educativa como concepto está íntimamente unida a la de diversidad. Desde un paradigma de inclusión la diversidad es lo habitual y un valor que, además, está directamente asociado a la calidad educativa (Blanco, 2006). La diversidad puede entonces ser considerada "una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, y como medio para enriquecer los procesos educativos" (Blanco, 2006), a la vez que "es de importancia fundamental para el potencial social y político de instituciones educativas" (Lawrie, et. al, 2017).

Si bien el desarrollo del concepto de inclusión educativa proviene originalmente desde el mundo de la educación escolar, hoy se ha transferido con fuerza a ES (Letelier, 2019). Según Echeita y Ainscow (2011) esta considera cuatro aspectos fundamentales que se aplican hoy también en ES:

1. Presencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado.
2. Énfasis en grupos en riesgo de exclusión
3. Identificación y eliminación de barreras que podrían generar exclusión (creencias, actitudes, culturas, políticas, prácticas y físicas)
4. Proceso continuo de transformación que requiere ser permanentemente intencionado.

Iniciativas para promover y gestionar la diversidad estudiantil e inclusión en Educación Superior

Durante la última década, las Instituciones de ES (IES) chilenas han tenido un avance sustancial respecto de las iniciativas dirigidas a la promoción de la inclusión y diversidad estudiantil, así como a la gestión de procesos para el abordaje de las necesidades que

los estudiantes presentan en sus trayectorias educativas (Miranda, 2022; CINDA, 2019). La inclusión efectiva exige a las instituciones educativas no sólo velar por el acceso de los estudiantes, sino también por su permanencia, logro y resultados (Espinoza & González, 2015).

En el ámbito de las iniciativas de promoción y gestión del *acceso a la educación*, destacan la implementación de los programas Propedéutico; valorización del Ranking de Notas; Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE); acceso especial por situación de discapacidad, entre otras modalidades. La mayoría de estos programas o vías de ingreso se focalizan en ampliar las oportunidades de acceso y permanencia de estudiantes pertenecientes a niveles socioeconómicos desfavorecidos y culturalmente diversos, que han sido históricamente excluidos de la educación universitaria, por las barreras de ingreso producto de las pruebas de selección, oportunidades de formación previa, costos económicos, u otras barreras en los entornos educativos (Gil-Llambías, et al., 2019).

Por otra parte, al considerar el componente de *permanencia* y su vínculo al ámbito socioeconómico, junto a las diversas opciones de becas y créditos para estudios superiores el año 2016 en Chile se promulgó la norma que establece la gratuidad universitaria para el estudiantado que se encuentra en el 60% de mayor vulnerabilidad socioeconómica (Decreto 333). Actualmente el desafío de las instituciones radica en la articulación de mecanismos de activación de redes para cubrir necesidades socioeconómicas no son resueltas por la gratuidad, que se han evidenciado con el avance de su implementación y la ampliación del acceso (Espinoza, et al., 2022b).

También en la línea de iniciativas para la *permanencia*, destaca la implementación de acciones institucionales y gubernamentales dirigidas al acompañamiento de estudiantes en las áreas académica y socioemocional, todas ellas focalizadas principalmente en los primeros años de trayectoria académica (Universidad de Chile, 2019). Políticas que han tenido un importante aumento a partir de los años 2013 y 2016, vinculado a la implementación y primeros resultados de las estrategias de acompañamiento académico y psicoeducativas de la Beca de Nivelación Académica (BNA) y el Programa PACE, así como en la incorporación de acompañamientos a estudiantes en situación de discapacidad y a estudiantes pertenecientes a Pueblos Indígenas, entre otras (del Valle, 2019; Gil-Llambías, et al., 2019). Actualmente, los acompañamientos brindados al estudiantado, dada su relevancia y nexo con la satisfacción y calidad, son un criterio específico de interés en los procesos de acreditación de IES en Chile (CNA-Chile, 2021).

Respecto al último ámbito ligado a la inclusión, es decir, *logro y resultados*, se presentan desafíos para todas las IES a nivel nacional, dado los bajos índices en las tasas de titulación (Castro et al., 2023). Ciclo formativo en el que históricamente en Chile, la implementación de iniciativas de apoyo ha sido escasa.

Necesidad de conocer la diversidad existente en las IES para su mejor comprensión y gestión

Como se ha señalado anteriormente, los progresos en términos de inclusión en ES son considerables, tanto en términos de indicadores como de marco normativo. Sin embargo, como plantean recientes estudios (Quaresma y Villalobos, 2022; Quaresma, et al. 2022) aquellos estudiantes que pertenecen a minorías o se alejan del estereotipo de estudiante universitario, en contextos tradicionalmente de élite, tienden a tener una experiencia más desafiante, la que muchas veces se traduce en mayores dificultades para la permanencia y éxito académico, dejando en evidencia la importancia de los acompañamientos y de comprender la inclusión como un proceso que incluye no sólo el acceso.

Vinculado a lo anterior, la satisfacción académica es una variable de gran relevancia en tanto deriva de las acciones que implementan o no las instituciones. Corresponde a un componente cognitivo del bienestar psicológico que implica las valoraciones que los sujetos realizan al comparar sus aspiraciones y la consecución de sus logros (Diener, 1994). El estudiante se siente satisfecho si ve que sus expectativas fueron atendidas o superadas (González-Peiteado et al., 2017). Medrano y Pérez (2010), plantean desde un modelo social cognitivo, que los estudiantes que presentan altos niveles de satisfacción académica son quienes están progresando en sus trayectorias universitarias, tienen creencias elevadas respecto a sus capacidades personales para obtener un buen rendimiento, presentan expectativas positivas del ser universitario y perciben un apoyo adecuado del entorno para alcanzar sus metas académicas. En este sentido, los aspectos que llevan a sentir satisfacción académica están estrechamente ligados a acciones de inclusión en las diferentes dimensiones que ésta implica.

Para atender y entender las diferencias de los estudiantes y la diversidad presente en cada sistema, deben generarse mecanismos que permitan caracterizar las realidades institucionales en este ámbito, para la coherente toma de decisiones con miras a la calidad institucional. La construcción de instituciones de ES inclusivas tiene como factor determinante la capacidad de adaptación de sus procesos institucionales, los que deben autogenerarse y auditarse para responder integralmente a los desafíos pedagógicos y de gestión (Paz, 2018; Leiva, et al., 2019).

Dado lo anterior, como opción ante la necesidad de realizar un diagnóstico y evaluación de las prácticas de gestión inclusiva en IES, es que se propone para este estudio la aplicación de la Escala de Gestión Inclusiva en Instituciones Terciarias, IMTIS por su sigla en inglés, dada su pertinencia a este nivel educativo y las características específicas que lo componen (Solis-Grant et al., 2022).

El cuestionario IMTIS, evalúa la percepción de gestión inclusiva en IES, a través de 22 ítems que incorporan afirmaciones sobre acciones inclusivas esperables en instituciones terciarias, considerando las áreas de políticas, cultura y prácticas (Solis-Grant et al.,

2022). Dichas áreas fueron adaptadas para la ES, desde la propuesta de la guía de educación inclusiva "Index for inclusión", utilizada para educación escolar y ampliamente reconocida a nivel mundial (Booth y Ainscow, 2015).

El propósito de esta investigación es analizar la relación entre satisfacción de los estudiantes de ES de Chile, la diversidad de éstos y su percepción sobre la gestión inclusiva en sus instituciones educativas.

Método

Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental y transversal, mediante encuestas.

Participantes

El estudio se realizó con estudiantes de ES de universidades chilenas. Se establecieron como criterios de inclusión ser alumnos regulares al momento de la encuesta y que tuviese al menos 6 meses como tales. No se emplearon criterios de exclusión.

La muestra fue elegida por muestreo no probabilístico por conveniencia, obteniéndose una muestra final de 2204 estudiantes, de cuarenta programas distintos en siete universidades. Como se indica en la siguiente tabla, sus edades fluctuaban entre los 18 y los 66 años (M=24.52; DE=7.00).

Tabla 1. Caracterización de los estudiantes que participaron en el estudio.

Variable	Valores	n	%
Género	Hombre	649	29.45
	Mujer	1513	68.65
	Otro	42	1.91
Orientación sexual	Heterosexual	1662	75.41
	Homosexual	122	5.54
	Bisexual	348	15.79
	Asexual	60	2.72
	No reporta	12	0.54
Reprobación de asignaturas	Sí	900	40.83
Régimen de estudios	Diurno	1877	85.16
	Vespertino	327	14.84
Beneficiario de programa PACE para colegios vulnerables	Sí	140	6.35
	No	2064	93.65
Financiamiento de los estudios (respuestas no mutuamente excluyentes)	Gratuidad	790	35.84
	Beca	448	20.33
	Crédito con Aval del Estado	608	27.59
	Recursos propios	272	12.34
	Otro	132	5.99

Tabla 1. Continúa

Variable	Valores	n	%
Trabajo remunerado	No	1351	61.30
	Sí, jornada completa	225	10.21
	Sí, media jornada	130	5.90
	Sí, menos de media jornada	100	4.54
	Sí, trabajos esporádicos	398	18.06
Nacionalidad	Chileno	2155	97.78
	Extranjero	49	2.22
Miembro de pueblo originario	Sí	354	16.06
Presenta discapacidad con Registro de Discapacidad	Sí	65	2.95
	No	2139	97.05
Presenta discapacidad sin Registro de Discapacidad	Sí	133	6.03
	No	2071	93.97
Responsable del cuidado de otra persona (respuestas no mutuamente excluyentes)	Infante (0 a 5 años)	227	10.30
	Menor (6 a 17 años)	404	18.33
	Adulto mayor (>65 años)	286	12.98
	Persona con discapacidad	157	7.12
	Persona enferma	195	8.85
Tiene hijos	Sí	316	14.34
Religión	Sí	690	31.31

Instrumentos

Los participantes respondieron tres instrumentos:

En primer lugar, respondieron una adaptación de la Escala de Satisfacción Académica traducida por Medrano del original de Lent (Vergara-Morales, 2018). Es una medición global de la satisfacción del estudiante, que a través de un único factor evalúa el bienestar y disfrute que los estudiantes experimentan en su actividad académica. La escala presenta siete ítems, que el participante debe responder eligiendo una de siete alternativas (1=Totalmente en desacuerdo, 2=Totalmente en desacuerdo, 3=En desacuerdo, 4=Es difícil decir si estoy de acuerdo o no, 5=De acuerdo, 6=Muy de acuerdo y 7=Totalmente de acuerdo). En la adaptación empleada para este estudio el estudiante debía reflexionar sobre su situación académica general.

En segundo lugar, la Escala de Gestión Inclusiva en Instituciones Terciarias (Inclusive Management in Tertiary Institutions Scale, IMTIS), desarrollada por Solis-Grant et al. (2022) que presenta un conjunto de 22 prácticas de gestión inclusiva universitaria, que deben responderse según la frecuencia de lo observado en sus casas de estudio. Para esto, deben elegir una de siete opciones (0=Nunca, 1=Casi nunca, 2=Rara vez, 3=A veces, 4=Frecuentemente, 5=Casi siempre y 6=Siempre). Estos 22 ítems tributan a seis factores: Desarrollar una institución educativa para todas las personas, Promover valores inclusivos, Organizar apoyos para atender a la diversidad, Construir una comunidad colaborativa, Gestionar procesos formativos inclusivos y Movilizar recursos para una

formación inclusiva, que a su vez están basados en tres dimensiones (política, cultura y prácticas), adaptadas desde el Índice para la Inclusión de Both & Ainscow (2015).

El instrumento mostró una adecuada validez de contenido, luego de ser evaluado por 20 expertos, y en una muestra de estudiantes de dos universidades chilenas, un análisis factorial confirmatorio evidenció un adecuado ajuste del modelo de seis factores, apoyando la validez de su dimensionalidad interna. De igual forma, en ese estudio sus confiabilidades oscilaron entre un ω de McDonalds de 0.86 y 0.92 (Solis-Grant et al., 2022).

En tercer lugar, los participantes respondieron un cuestionario sociodemográfico con preguntas cerradas sobre su sexo, edad, orientación sexual, estudios previos, reprobaciones de asignatura, régimen de estudio, financiamiento de los estudios, trabajo remunerado, nacionalidad, pertenencia a pueblo originario, situación de discapacidad, responsabilidades de cuidado de otros, hijos y religión.

Procedimiento

En primer lugar se obtuvieron autorizaciones de los comités ético-científicos de acuerdo a la ley de Chile. Posteriormente, se gestionó la autorización de las universidades participantes para iniciar la recolección de datos, las que enviaron un correo electrónico a sus estudiantes empleando sus casillas institucionales. En este correo, se presentaba el estudio y se invitaba a participar; los estudiantes debían emplear un hipervínculo adjunto que los dirigía a una encuesta en la plataforma en línea Survey Monkey©. Al ingresar, la primera página presentaba el consentimiento informado, detallando objetivo del estudio, metodología, tipo de participación que se solicitaba, garantías de participación anónima, confidencial, libre y voluntaria y el derecho a retirarse en cualquier momento, sin consecuencias. Quienes aceptaban el consentimiento, accedían a la encuesta, y a quienes rechazaban se les agradecía su tiempo.

Plan de análisis

En primer lugar, se realizó un análisis estadístico descriptivo de las características sociodemográficas de los estudiantes, en términos de frecuencia y porcentajes. La única excepción fue la edad, que al ser numérica, se analizó desde la media, desviación estándar mínimo y máximo.

Posteriormente, se evaluó por separado las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción Académica y del IMTIS, realizando un análisis factorial confirmatorio (CFA) de cada una de ellas empleando el WLSMV (mínimos cuadrados ponderados robustos con media y varianza ajustada) como método de estimación, debido a que los ítems en ambas

escalas constituían variables ordinales. Para evaluar la calidad del ajuste del modelo de un factor para la Escala de Satisfacción y el modelo de seis factores en el IMTIS, se emplearon: a) el Índice Comparativo de Ajuste o CFI (del inglés, Comparative Fit Index), b) el índice de Tucker-Lewis o TLI (del inglés, Tucker-Lewis Index), c) la Raíz del error cuadrático medio de aproximación o RMSEA (en inglés, Root Mean Square Error of Approximation) con un intervalo de confianza del 90%, y d) la Raíz cuadrada media residual estandarizada o SRMR (en inglés, Standarized Root Mean-Square).

Se consideraron como puntajes de corte indicativos de ajuste adecuado, un CFI>0.95, un TLI>0.95, RMSEA<0.06 y SRMR<0.06 (West et al., 2012). La confiabilidad se evaluó empleando el ω de McDonalds, aunque complementariamente también se informa el α de Cronbach. El análisis de datos se realizó en MPlus 8.6. Se consideró un $p<0.05$ como estadísticamente significativo.

Finalmente, para evaluar el efecto sobre la satisfacción académica de las características sociodemográficas y la percepción de una gestión inclusiva, se evaluó un modelo de ecuaciones estructurales, empleando también WLSMV. Se consideraron los mismos puntajes de corte que en el CFA.

Resultados

Propiedades psicométricas de los instrumentos

Se aplicó un análisis factorial confirmatorio a cada instrumento por separado, para obtener evidencia adicional de su validez en términos de dimensionalidad interna. Considerando solo los 22 ítems del IMTIS, el modelo de seis factores de la escala mostró un adecuado ajuste en tres de los cinco indicadores, con un CFI = 0.971; TLI = 0.965 y un SRMR=0.024, aunque presentó un $\chi2$ (193) = 4753.146, $p<0.001$ y un RMSEA = 0.103, IC 90% [0.101-0.106]. Sus cargas factoriales estandarizadas oscilaron entre 0.794 (del ítem 12 en el factor 1) y 0.922 (del ítem 15 en el factor 4).

En el caso de la Escala de Satisfacción académica, el modelo de un factor también mostró un ajuste adecuado en tres de los cinco indicadores, con un CFI = 0.968; TLI = 0.952 y un SRMR=0.032, aunque presentó un $\chi2$ (14) = 1086.68, $p<0.001$ y un RMSEA = 0.186, IC 90% [0.177-0.196].

En cuanto a su confiabilidad, como se observa en la Tabla 2, ésta osciló entre ω=0.867 y ω=0.923 para los factores del IMTIS, y fue de ω=0.913 para la escala de Satisfacción académica. En cuanto al coeficiente alfa de Cronbach, este obtuvo resultados similares.

Tabla 2. Consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala IMTIS y la escala de Satisfacción Académica en estudiantes universitarios.

	ω (IC 95%)	α (IC 95%)	M	Md	DE	RIC
Gestión inclusiva						
Desarrollar una institución educativa para todas las personas	0.912 (0.906-0.918)	0.910 (0.904-0.915)	4.789	4.800	1.379	2.00
Promover valores inclusivos	0.867 (0.857-0.876)	0.866 (0.856-0.875)	4.668	4.667	1.463	2.00
Organizar apoyos para atender a la diversidad	0.883 (0.875-0.891)	0.882 (0.874-0.890)	5.081	5.250	1.364	2.00
Construir una comunidad colaborativa	0.906 (0.899-0.912)	0.905 (0.897-0.911)	4.942	5.000	1.409	2.00
Gestionar procesos educativos inclusivos	0.923 (0.918-0.928)	0.923 (0.917-0.928)	4.985	5.000	1.451	2.00
Movilizar recursos para una formación inclusiva	0.881 (0.873-0.890)	0.880 (0.871-0.888)	4.767	5.000	1.518	2.33
Satisfacción académica						
Puntaje general	0.913 (0.907-0.919)	0.909 (0.903-0.914)	5.631	5.714	1.068	1.43

Modelo de ecuaciones estructurales

Considerando los seis factores de gestión inclusiva del IMTIS y las características sociodemográficas del estudiantado como predictores de su satisfacción académica, se observó un adecuado ajuste del modelo propuesto a los datos, $\chi2$ (1081) = 3847.289, p<0.001; CFI = 0.998; TLI = 0.987; SRMR=0.054 y un RMSEA = 0.034, IC 90% [0.033-0.035], tal como se observa en la Figura 1 y Tabla 3.

Tabla 3. Coeficientes no estandarizados del modelo de ecuaciones estructurales sobre el efecto de la gestión inclusiva y la diversidad de los estudiantes en su satisfacción académica

	Estimación	E.E.	p
IMTIS: Desarrollar una institución educativa para todas las personas	-0.107	0.652	0.869
IMTIS: Promover valores inclusivos	-0.101	0.408	0.805
IMTIS: Organizar apoyos para atender a la diversidad	-0.092	0.037	0.014*
IMTIS: Construir una comunidad colaborativa	0.473	0.209	0.024*
IMTIS: Gestionar procesos educativos inclusivos	0.076	0.358	0.832
IMTIS: Movilizar recursos para una formación inclusiva	0.301	0.497	0.546
Edad	-0.001	0.004	0.865
Sexo: Mujer [a]	0.068	0.038	0.076
Orientación sexual: Homosexual [b]	-0.207	0.076	0.006*
Orientación sexual: Bisexual [b]	-0.190	0.050	<0.001*
Orientación sexual: Asexual	-0.190	0.107	0.075

Tabla 3. Continúa

	Estimación	E.E.	p
Carrera previa	-0.023	0.044	0.592
Reprobación de asignaturas	-0.314	0.037	0.000*
Régimen diurno	-0.047	0.059	0.425
Adscrito a programa PACE	-0.040	0.030	0.174
Financiamiento: Gratuidad	-0.029	0.045	0.523
Financiamiento: Beca	-0.027	0.047	0.567
Financiamiento: Crédito con Aval del Estado	-0.025	0.045	0.575
Trabajo remunerado	-0.014	0.011	0.189
Extranjero	0.081	0.135	0.549
Miembro de pueblo originario	0.000	0.048	0.992
Presenta discapacidad con registro RND	0.314	0.139	0.024*
Presenta discapacidad sin registro RND	-0.119	0.095	0.212
Responsable del cuidado de infante (0 a 5 años)	0.002	0.065	0.976
Responsable del cuidado de menor (6 a 17 años)	-0.001	0.050	0.984
Responsable del cuidado de adulto mayor (>65 años)	0.061	0.056	0.279
Responsable del cuidado de persona con discapacidad	0.032	0.078	0.684
Responsable del cuidado de persona enferma	-0.109	0.073	0.135
Tiene hijos	0.172	0.071	0.015*
Religión	0.151	0.039	<0.001*

N=2204; *=p<0.05; [a] Grupo de referencia: Hombres; [b] Grupo de referencia: Heterosexuales

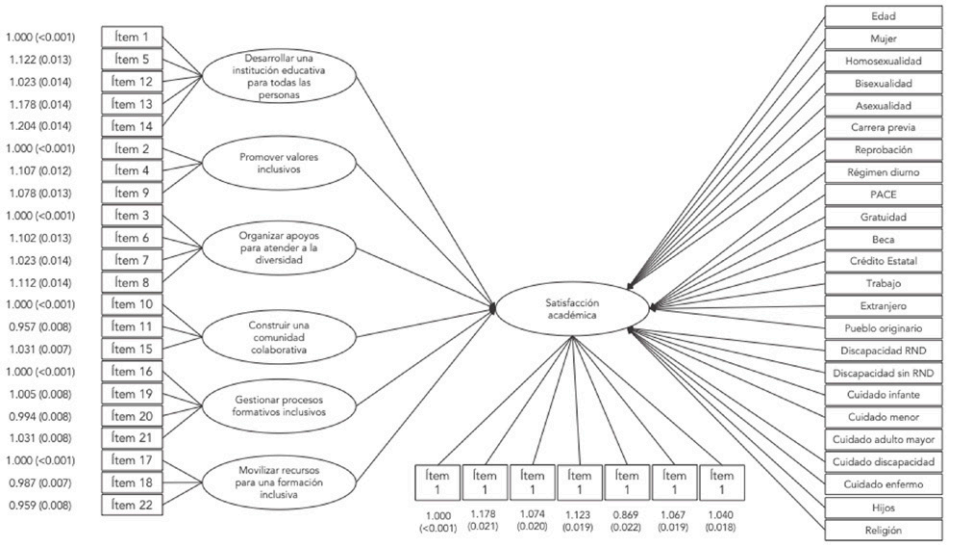

Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales sobre el efecto de la gestión inclusiva y la diversidad de los estudiantes en su satisfacción académica

En el modelo se puede observar que de los 30 predictores evaluados, ocho tenían un efecto estadísticamente significativo sobre la satisfacción académica de los estudiantes. En este caso, se observa que los estudiantes que informaron una mayor satisfacción académica eran aquellos que percibían que la universidad construía una comunidad colaborativa ($p<0.05$), quienes no tenían asignaturas reprobadas ($p<0.001$), informaron una discapacidad estando inscritos en el registro nacional de discapacidad (RND) ($p<0.05$), tenían hijos ($p<0.05$) y profesaban una religión ($p<0.001$). Por el contrario, los menos satisfechos eran quienes percibían que la universidad organizaba apoyos para atender a la diversidad ($p<0.05$), los homosexuales ($p<0.01$) y bisexuales ($p<.001$).

Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como propósito analizar la satisfacción académica de estudiantes universitarios, relacionándola por un lado con sus características individuales de diversidad y por otro con los procesos institucionales de gestión inclusiva.

Esta investigación aporta desde distintas aristas, una de ellas, se relaciona con la amplia variedad de características presentes en estudiantes universitarios, esto da cuenta de la diversidad existente en este nivel educativo y la importancia de considerar las múltiples perspectivas implicadas en la conceptualización de diversidad, es decir, indagar en diferentes dimensiones del ser humano, que tal como se ha descrito en la literatura, no sólo implican las situaciones de discapacidad o vulneración socioeconómica, sino que a ellas debe sumarse, el género, orientación sexual, diversidad étnica y religión (Booth y Ainscow, 2015; Matus-Betancourt, et al., 2018), entre otros grupos emergentes en ES, como estudiantes trabajadores o con hijos (Lapierre et al., 2019). El visualizar esta realidad, puede ayudar a las instituciones a focalizar eficientemente sus recursos y programas de apoyo, ampliando o ajustando sus servicios en concordancia con las características de sus estudiantes, contribuyendo a mejorar su gestión y calidad institucional.

Dentro de esta caracterización, destaca el porcentaje de personas que se identifican en una categoría distinta a la de heterosexual, alcanzando casi un 25% la suma de estudiantes homosexuales, bisexuales y asexuales. Estos valores dan cuenta del incremento gradual de esta característica durante los últimos años en la población adolescente y universitaria en Chile y latinoamérica, siendo notablemente superior que lo reportado en la encuesta nacional de la juventud de Chile del 2022, en la que alcanzó un 12%, pese a que el valor de dicha encuesta aumentó casi cuatro veces al compararla con las del 2012 (INJUV, 2022), sigue estando bajo lo reportado en esta investigación. Según la literatura revisada, la prevalencia, encontrada en la presente investigación, sólo es superada por lo reportado recientemente por Orellana et al. (2022), que alcanzó un 29.2% dentro de universidades chilenas. Estos hallazgos, demuestran diferencias entre las respuestas de

adolescentes en la población general y aquellos que se encuentran en educación superior, observando en estos últimos, prevalencias mayores, lo que podría explicarse, dado que en este nivel educativo, se excluye la presencia de adolescentes de menores edades, quienes aún podrían tener menor claridad frente a esta temática.

Estos resultados, muestran la importancia de indagar con mayor profundidad en las necesidades específicas de este colectivo, orientándose especialmente en una gestión que influya en una experiencia universitaria satisfactoria e inclusiva. Este enfoque cobra aún más relevancia, al observar que, justamente quienes se reportaron en este estudio como homosexual o bisexual, arrojaron también una menor satisfacción académica. Este hallazgo, podría vincularse a que los grupos LGBT+ enfrentan desafíos no académicos en el proceso de adaptación a la vida universitaria lo que suma estresores adicionales, principalmente por situaciones de prejuicio o discriminación en diferentes ámbitos de su vida cotidiana (Orellana et al., 2023). Otra explicación posible a la menor satisfacción académica, sería que estos estudiantes son más exigentes en sus demandas, teniendo la expectativa de recibir respuestas institucionales concretas que actualmente se presentan de manera muy incipiente en las culturas universitarias chilenas, lo que generaría disonancia al ver, como plantea González-Pleiteado et al. (2017), que su expectativa no fue atendida o superada. En la misma línea, es posible que parte de las necesidades o acciones que estos estudiantes esperan sean abordadas, impliquen una respuesta que traspasa las fronteras de sus instituciones y hasta el ámbito de acción de las universidades, requiriendo participación de otras instituciones sociales, así como avances en el buen trato, la no discriminación y apertura de oportunidades en la sociedad en general. Los resultados obtenidos refuerzan la idea de que las necesidades psicosociales de este grupo de estudiantes no está siendo abordada adecuadamente a nivel universitario, y como plantea Orellana et al. (2023) es necesario crear políticas de apoyo focalizadas en ES.

Otro punto interesante de abordar, se relaciona con el resultado que muestra paradójicamente, que quienes percibían que la institución organiza apoyos para atender a la diversidad, manifestaron una menor satisfacción académica, lo que abre una nueva línea a investigar para identificar con mayor precisión el por qué de esta relación, donde posibles explicaciones serían que a pesar de la existencia de apoyos en la universidad, hay una mirada crítica hacia éstos y la efectividad o alcance real que tienen; o por otra parte, dado que la satisfacción académica tiene un alto peso asociado a la experiencia de los estudiantes directamente en sus carreras, éstos podrían percibir que la mejora de las acciones para atender a la diversidad no permean a ese contexto de interacción diario, generando para ellos un contraste importante entre lo que se ofrece como apoyo y sus lógicas de funcionamiento e interacción y lo que ocurre directamente en sus carreras, lo que podría derivar en menores niveles de satisfacción académica. Otra explicación, podría tener relación con que quienes tuvieron esta percepción, no necesariamente son quienes han recibido los apoyos existentes y por lo tanto, podrían no conocerlos en profundidad,

no tener información de cómo obtenerlos o no poder acceder a ellos ya que no presentan las características o criterios necesarios para solicitarlos.

En efecto, en muchas ocasiones, las universidades chilenas, centran sus apoyos hacia ciertos colectivos, respondiendo a una mirada restringida de la diversidad e inclusión más que a acciones articuladas y que permeen hacia toda la institución (Letelier, 2019; Rodríguez & Valenzuela, 2019). En muchas instituciones terciarias de Chile, los programas de apoyo están en su mayoría enfocados a 4 áreas específicas: vulneración socioeconómica, discapacidad, multiculturalidad y equidad de género, además sólo un 18% de las acciones identificadas estarían institucionalizadas, quedando la amplia mayoría en categorías diferentes, como proyectos o iniciativas (Letelier, 2019); esta preocupante realidad, podría estar a la base del resultado emanado de este estudio, dado que que si muchos de los programas son de carácter transitorio o no forman parte de la orgánica institucional, por supuesto que serán más difíciles de identificar por el estudiantado y no estarán brindando una oferta permanente y estandarizada de apoyos.

También sería importante agregar, que incluso si consideramos a los colectivos que sí reciben apoyos en la mayoría de las instituciones, como es el caso de estudiantes en situación de discapacidad (Letelier, 2019), se evidencia que dichos programas, no necesariamente tienen prácticas consensuadas interinstitucionales, algunos de ellos sólo están dirigidos a un tipo específico de discapacidad y aún es incipiente el grado de coordinación entre las acciones de apoyo y los docentes de cada carrera (Rodríguez & Valenzuela, 2019).

Por otro lado, volviendo a la premisa sobre el número acotado de colectivos que son foco de estos apoyos y considerando la amplia cantidad de grupos emergentes, como es el caso de muchas de las categorías expuestas en este estudio, se podría interpretar que quienes percibieron que la institución está organizando apoyos para atender a la diversidad y aún así manifestaron una menor satisfacción académica, podrían estar percibiendo que estos apoyos no aplican para ellos, lo cual sería, por ejemplo el caso de las personas del colectivo LGBT+, parte de las cuales, efectivamente manifestó una menor satisfacción académica en comparación a personas con otras características. Lo mismo, podría estar ocurriendo con estudiantes que trabajan, son extranjeros, están al cuidado de otros o tienen hijos.

Con todo esto, se refuerza la idea de inclusión educativa como un proceso constante y dinámico (Lustosa, 2020), en donde pueden persistir focos de exclusión a medida que, naturalmente, van emergiendo nuevos colectivos y nuevas características de diversidad en las personas de la comunidad educativa, lo cual, al interactuar con barreras institucionales o actitudinales, podrían influir en la satisfacción académica del estudiantado,

En el otro extremo, están quienes informaron una mayor satisfacción académica; entre ellos, y considerando las distintas dimensiones de gestión inclusiva recabadas con el cuestionario IMTIS, los resultados dan cuenta que aquellas personas que percibían la

construcción de una comunidad colaborativa en la institución, también manifestaron una mayor satisfacción académica. En este punto, es importante recordar que la operacionalización de los reactivos del cuestionario IMTIS, define "construir comunidad colaborativa", como: "La frecuencia en que las acciones por parte de los miembros de la comunidad aportan a que cada uno se sienta parte de ella, identificándola como un entorno seguro, acogedor, colaborador y estimulante, en donde la diversidad es valorada y cada persona tiene la posibilidad de alcanzar los mayores niveles de logro" (Solís-Grant et al., 2022). Dentro de esta conceptualización, se indica, que cada integrante de la comunidad universitaria debe tener la oportunidad de desarrollarse y alcanzar sus metas, lo cual aportaría a la satisfacción académica ya que dentro de la fundamentación que está a la base de la escala de satisfacción utilizada, se plantea que aquellos estudiantes que van avanzando en sus desafíos académicos, tendrían una mayor satisfacción, lo mismo ocurriría con quienes perciben un apoyo social adecuado (Vergara et al., 2018), esto concuerda con los resultados obtenidos en este estudio, ya que por un lado, aquellos estudiantes que han avanzado exitosamente en sus estudios sin reprobar asignaturas (cumpliendo sus metas), presentaron una mayor satisfacción y por otro lado, la relación directamente proporcional de la satisfacción con la percepción de construcción de comunidad colaborativa, es congruente con la percepción de un ambiente social positivo.

La "construcción de una comunidad colaborativa", es uno de los factores del cuestionario IMTIS, que se encuentra dentro de la dimensión de "políticas Inclusivas" (Solís-Grant et al., 2022), las cuales están vinculadas con la gestión de los establecimientos educativos, sus regulaciones y directrices (Booth y Ainscow, 2015), en este contexto, cabe destacar la importancia de establecer políticas inclusivas en ES, ya que no sólo impactarán positivamente, en factores como la calidad (Brunner y Miranda, 2016), la valoración de la diversidad, la no discriminación y la equidad (Letelier, 2019), sino que también, tal como se demuestra en este estudio, se relacionarán directamente con la satisfacción académica del estudiantado.

Otras de las características individuales que impactan en una mayor satisfacción académica, se relaciona con estudiantes en situación de discapacidad inscritos en el RND, aquellos que tenían hijos y quienes profesaban una religión. En el caso de los inscritos en el registro de discapacidad, su mayor satisfacción, se podría explicar por las acciones institucionales que progresivamente se han ido instalando en las universidades en apoyo a este colectivo, sumadas a los beneficios que brinda el estado de Chile, justamente para quienes están inscritos en el RND.

En cuanto a estudiantes que tienen hijos, su mayor satisfacción podría relacionarse a la motivación que implica el asumir la responsabilidad de crianza y la necesidad de ser un modelo positivo por un lado y por otro, el surgir económicamente al llegar a ser profesionales, esta hipótesis concuerda con una investigación realizada en una universidad Argentina, que efectivamente concluye que existe un impacto positivo en el rol de madre

y de estudiante universitaria al ejercerlos simultáneamente, esto estaría dado por la motivación a finalizar exitosamente los estudios, sin dejar de lado su rol materno, lo que las lleva a realizar prácticas de crianza más reflexivas, que a su vez se traducen en un modelo positivo para sus hijos (D'Avirro, 2017). Algo similar podría ocurrir con las personas que manifiestan pertenecer a alguna religión y su relación con mayor satisfacción académica, es decir, la motivación, en este caso dada por sus creencias y valores, además del apoyo social que probablemente perciben al formar parte de este colectivo. Esto lleva a recordar nuevamente, que dentro de la conceptualización de la escala de satisfacción utilizada, se incluye como un factor relacionado positivamente con la satisfacción académica, el hecho de percibir un apoyo social adecuado (Vergara et al., 2018).

Es interesante observar que no existen resultados estadísticamente significativos en la satisfacción académica al relacionarlo con ciertos apoyos socioeconómicos como la adscripción al Programa PACE o el apoyo en el financiamiento (gratuidad, beca o crédito). Tampoco se observaron resultados significativos para los pertenecientes a pueblos originarios y estudiantes extranjeros. En el caso de estos últimos, pudiese deberse a la baja representación que tuvieron en la muestra.

Considerando la totalidad de resultados, esta investigación, sin duda, constituye un aporte a la comprensión de los fenómenos estudiados y abre las puertas para continuar indagando en variados aspectos relacionados con la inclusión, diversidad y satisfacción académica en ES. En este sentido, es de gran importancia ampliar la perspectiva hacia otros integrantes de la comunidad educativa, abarcando a estudiantes de postgrado, docentes y personal no docente. De igual forma, se recomienda realizar estudios similares en otros territorios para contrastar los resultados obtenidos.

Respecto a las limitaciones, pese a contar con una amplia muestra de diversas instituciones, al desagregarla, quedan algunos grupos específicos con una menor representación, lo que podría influir en el análisis. Por otro lado, si bien se evaluó la gestión institucional y la satisfacción académica individual, sería recomendable complementarlo con información sobre el acceso del estudiante a las acciones de inclusión, para profundizar algunas de las respuestas encontradas. De igual forma, sería interesante que futuras investigaciones profundicen, desde enfoques cualitativos sobre los desafíos y cuestionamientos levantados desde este estudio.

Referencias

Booth, T., Ainscow, M. (2015). *A guide to inclusive education: Developing learning and participation in schools*. Madrid, Spain: FUHEM, OEI.

Blanco, R. (2006). Equidad e inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escolarización hoy. *REICE*, 4(3), 1–15

Brunner, J. & Miranda, D. (Eds.) (2016). *Educación Superior en Iberoamérica - Informe 2016*. Santiago: CINDA. https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016

Castro, C., Contreras, F., Aguirre, N., & Morales, F. (2023). Determinantes de las tasas de titulación de estudiantes de pregrado en Chile. *Formación universitaria*, *16*(2), 83-94. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000200083

Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile. (2021). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario.* https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf

D'Avirro, M. (2017). Madres e hijos dos etapas evolutivas beneficiadas por la inclusión universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology.* INFAD *Revista de Psicología,* Nº1 - Monográfico 1. ISSN: 0214-9877. pp:257-268

del Valle, R. (2019). *Igualdad de oportunidades y equidad en el acceso, permanencia y logro en la educación superior: la experiencia de la Universidad Católica de Temuco*. En Letelier, M. (Ed). Educación superior inclusiva (pp. 209 – 239). Santiago, Chile: CINDA.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.

Echeita, G., and A. Ainscow (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* 12: 26–46.

Espinoza, O., González, L.E., Sandoval, L. et al. (2022a). Reducing inequality in access to university in Chile: the relative contribution of cultural capital and financial aid. *High Educ* 83, 1355–1370 https://doi.org/10.1007/s10734-021-00746-z

Espinoza, Ó.; Larrondo, Y.; Corradi, B.; Maldonado, K.; Sandoval, L., & González, L. (2022b). ¿Contribuye la gratuidad a la permanencia en la educación superior? Percepciones de estudiantes acerca de su experiencia universitaria. *Calidad en la educación*, (57), 67-100. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000200067&lng=es&tlng=es.

Gil-Llambías, F.; del Valle, R.; Villarroel, M. & Fuentes, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *13*(2), 259-271. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259

González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., & Penado-Abilleira, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 243-260. https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16377

INJUV – Instituto Nacional de Juventud, Chile (2022). *10ma Encuesta Nacional de Juventudes 2022*. Santiago, Chile: ISBN: 978-956-7636-32-7.

Lawrie, G.; Marquis, E.; Fuller, E.; Newman, T.; Qiu, M.; Nomikoudis, M. et al. (2017). Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature. *Teaching & Learning Inquiry*. 2017;5(1):1–13.

Leiva, J.; Isequilla, E. & Matas, A. (2019). La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 11-28.

Letelier, M. (Ed) (2019). *Educación superior inclusiva*. Santiago, Chile: CINDA. https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-inclusiva

Lustosa, F., y Ribeiro, D. (2020). Inclusion of disabled students on the higher education: demands of a reconfiguration of knowledge, conceptions and teaching practices. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(2), 1523-1537.

Leihy, P., & Salazar, J. M. (2022). Huasos y huachos: una taxonomía de las universidades tradicionales en las regiones de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 367–388. https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100367

Martínez, C.; Del Campo, V.; Palomera, P.; Vanegas, C.; Montenegro, M.; Hernández, C. y Ramos, E. (2019). *Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad*. (Vol.N°13). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. http://www.investigacion.cnachile.cl/

Matus-Betancourt; O. Schilling-Norman; MJ. Ortega-Bastidas; J. Pérez-Villalobos; C. McColl-Calvo, P. & Espinoza-Parcet, C. (2018), Higher education inclusion and its dimensions: A theoretical proposal, *MedEdPublish*, 7, (1), 29, https://doi.org/10.15694/mep.2018.0000029.1

MINEDUC (2023.) Sistema de Acceso. https://acceso.mineduc.cl/sistema-de-acceso/sistema/

MINISTERIO DE EDUCACIÓN; SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (Noviembre 12, 2019). Decreto 333. Aprueba reglamento del financiamiento institucional para la gratuidad. https://bcn.cl/2tl6y

Medrano, L., & Pérez, E. (2010). Adaptación de la escala de satisfacción académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST,* 7(2), 5-14. https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117

Miranda Molina, R. G. (2022). Brechas y desniveles: el problema representado en las iniciativas de "nivelación" en la Educación Superior Latinoamericana. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educaci*ón, 21(46), 292–311. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.016

OECD (2019). Education at a glance: how many students complete tertiary education?. Organization for Economic Cooperation and Development, Paris, Francia. https://doi.org/10.1787/62cab6af-en

Orellana Calderón, L., Álvarez Flores, N., Álvarez Hernández, G., Álvarez Salas, M., & Schnettler Morales, B. (2023). Variables predictoras de la satisfacción vital: Comparaciones entre estudiantes universitarios de minorías sexuales en Chile. *Interdisciplinaria*, *40*(1), 209-225.

Orellana, L; Márquez, C; Farías, P; Liempi, G; Schnettler, B. (2022). Apoyo social, actitudes hacia la sexualidad y satisfacción vital según orientación sexual en estudiantes universitarios. *Actualidades en Psicología*, 36 (132), 43-57 ISSN 2215-3535. DOI: 10.15517/ap.v36i132.47033.

Paz, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *12*(2), 115-131. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115

Quaresma, M. L., & Villalobos, C. (2022). Elite universities in Chile: Between social mobility and reproduction of inequality. Tuning Journal for Higher Education, 9(2), 29-62. https://doi.org/10.18543/tjhe.1920

Quaresma, M.L., Villalobos Dintrans, C., Torres-Cortes, F. (2022). The Massification of Higher Education and the Promise of Social Mobility. In: Baikady, R., Sajid, S., Przeperski, J., Nadesan, V., Islam, M.R., Gao, J. (eds) The Palgrave Handbook of Global Social Problems. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68127-2_258-1

SIES (2022). Matrícula de pregrado en educación superior en Chile. https://educacionsuperior..cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/07/2022_MATRICULA.pdf

Solis-Grant, M. J., Espinoza-Parçet, C., Sepúlveda-Carrasco, C., Pérez-Villalobos, C., Rodríguez-Núñez, I., Pincheira-Martínez, C., Gómez-Varela, J. P., & Aránguiz-Ibarra, D. (2022). Inclusion at universities: Psychometric properties of an inclusive management scale as perceived by students. *PLoS ONE*, 17(1), e0262011. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262011

Smolentseva, A. (2017). Universal higher education and positional advantage: Soviet legacies and neoliberal transformations in Russia. *High educ*; 73(2), 209-226.

Universidad de Chile. (2019). Modelo de Orientación para el aprendizaje en Educación Superior. Andros Impresores Ltda.

Rodríguez, G. & Valenzuela, B. (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica*, 53, 1-16. de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2019000200002&script=sci_arttext#:~:text=En%20Chile%2C%20los%20mecanismos%20de,a%20criterio%20de%20cada%20institución

Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A. y Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*, 24, 99-106. https://doi.org/10.5093/psed2018a15

West SG, Taylor AB, Wu W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. Handbook of structural equation modeling. United States: Guilford press.