ISSN: 0185-2760 / e-ISSN: 2395-9037 / Vol. 55, Núm. 219 julio-septiembre de 2026

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

219

ANUIES

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 55, Núm. 219 julio-septiembre de 2026, 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.

Las opiniones manifestadas en esta publicación son responsabilidad única y exclusiva de la o las personas autoras, y no expresan el punto de vista de la Asociación.

La Revista de la Educación Superior forma parte en grado consolidado del Sistema Nacional de Publicaciones Científicas y Humanísticas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación.

Está incluida además en los siguientes índices y catálogos: Redalyc, Scielo México, ScienceDirect, Iresie, Clase, Hapi, Doaj, Latindex.

Se permite la reproducción del material publicado previa autorización de la Directora de la Revista y citando fuente. El material incluido en este número, así como los anteriores puede consultarse en http://resu.anuies.mx.

ANUIES

Secretaría General Ejecutiva

Luis Armando González Placencia
Secretario General Ejecutivo

Gustavo Rodolfo Cruz Chávez
Coordinador General de Vinculacion Estrategica

Luis Alberto Fierro Ramírez
Coordinador General de Fortalecimiento Académico e Institucional

Irma Andrade Herrera
Coordinadora General de Planeación y Buena Gestión

José Luis Cuevas Nava
Director Ejecutivo de Publicaciones y Fomento Editorial

ISSN 0185-2760 / E-ISSN: 2395-9037 / VOL. 55, NÚM. 219 JULIO-SEPTIEMBRE DE 2026

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

219

RESU

ANUIES

RESU

FUNDADA EN 1972

Director Fundador ALFONSO RANGEL GUERRA

Directora CLAUDIA DÍAZ PÉREZ

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, Unidad Xochimilco

JOAQUÍN CASO NIEBLA
Universidad Autónoma de Baja California

JOSÉ NAVARRO CENDEJAS
Universidad de Guadalajara

MARION LLOYD
Universidad Nacional Autónoma de México

NORMA RONDERO LÓPEZ
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco

ROSALBA BADILLO VEGA
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

MARISOL SILVA LAYA
Universidad Iberoamericana Ciudad de México

GLORIA DEL CASTILLO ALEMÁN
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Consejo Editorial

ADRIÁN ACOSTA SILVA
Universidad de Guadalajara, México

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
Universidad Diego Portales, Chile

ANTONIO CAMOU
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

FÉLIX DE MOYA ANEGÓN
Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España

IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN
Universidad Nacional Autónoma de México

SYLVIE DIDOU AUPETIT
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, 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

CHRISTINE MUSSELIN
Centre de Sociologie des Organisations, Sciences Po, Francia

BRIAN PUSSER
University of Virginia, Estados Unidos

ROSSANA HERINGER
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ (†)
Universidad Nacional Autónoma de México

ESTELA MIRANDA
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

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
SERGIO CORONA • sergio.corona@anuies.mx

Diseño Editorial
IVONNE MARLENE GUTIÉRREZ CERVANTES

Coordinación editorial
JOSÉ LUIS CUEVAS NAVA

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

In memoriam
Dr. Roberto Rodríguez Gómez Guerra 1
Claudia Díaz Pérez

Desigualdades, perspectivas estudiantiles y competencias 3
Claudia Díaz Pérez

Trayectorias reflexivas y desigualdades estructurales:
un marco relacional para el análisis de la educación superior 9
Reflective trajectories and structural inequalities:
A relational framework for the analysis of higher education
Pedro Quiroga Menéndez

Evaluación de la Inclusión en las Universidades:
Una Revisión Sistemática de Alcance 29
Evaluation of Inclusion in Universities: A Scoping Review
María José Solís Grant, Beatriz Morgado Camacho,
Víctor Hugo Perera Rodríguez

(Re)pensar el compromiso social de la educación superior:
Aportaciones desde el Aprendizaje-Servicio 51
(Re)thinking the social commitment of Higher Education:
Contributions from Service-Learning
Rosa M. Rodríguez Izquierdo

¿Cómo viven el primer año las y los estudiantes de universidades
sin examen de admisión en la Ciudad de México? El caso
de la Universidad Nacional Rosario Castellanos 75
How do students at admission-exam-free universities in Mexico City experience their
first year? The case of Universidad Nacional Rosario Castellanos
Valentina Itandehui Sifuentes García

Experiencias de bienestar del alumnado en la universidad:
Significado, elementos clave y emociones 95
Students' experiences of well-being at the university: Meaning, key elements and emotions
Paula Mendiri, Luisa Losada Puente, Nuria Rebollo Quintela, María Pérez Sánchez

Propuestas para la conciliación de la maternidad y los estudios universitarios:
reducción de brechas de género en educación superior 119
Proposals for Reconciling Motherhood and University Studies: Reducing Gender Gaps in Higher Education
Angelina Dois Castellón

Necesidades formativas respecto al ámbito de la educación inclusiva:
conocimientos y representaciones de docentes universitarios en Chile 135
Training needs in the field of inclusive education: knowledge and representations of university faculty in Chile
Rodolfo Soto González, Natacha Sagredo Carrera,
Natalia Sánchez León, Catalina Villagra Sanchéz

La ilusión del título: la otra cara de la masificación universitaria en México 155
The Illusion of the Degree: The Dark Side of Higher Education Massification in Mexico
Jorge Ignacio Villaseñor Becerra, Carlos Iván Moreno Arellano,
Jorge Enrique Flores Orozco

Revista de la Educación Superior

RESU 219

Vol. 55 · 2026

ANUIES
resu.anuies.mx

IN MEMORIAM

In memoriam
Dr. Roberto Rodríguez Gómez Guerra

El 1 de septiembre de 2026, recibimos la lamentable noticia del fallecimiento del doctor Roberto Rodríguez. Desde entonces, instituciones, colegas, amigas y amigos han expresado, de múltiples maneras, su afecto y su tristeza ante esta irreparable pérdida. En todos los testimonios se han destacado su generosidad, su extraordinaria creatividad intelectual y las valiosas aportaciones que realizó, a lo largo de su trayectoria, a la consolidación de la investigación en el campo de la educación superior.

En este número, quienes integramos el equipo responsable de elaborar la *Revista de la Educación Superior* de la ANUIES queremos honrar su memoria y expresar nuestra gratitud por el apoyo, el entusiasmo y la generosidad con los que siempre acompañó nuestra labor.

El doctor Roberto Rodríguez dirigió la Revista entre 2002 y 2014. Durante ese periodo impulsó su indexación y fortaleció sus procesos de evaluación. A partir de 2014 se incorporó al Consejo Editorial, espacio desde el cual continuó promoviendo una gestión editorial colegiada y aportando ideas para afrontar los nuevos desafíos de la publicación académica.

Entusiasta y siempre dispuesto a alentar la renovación, Roberto continuó impulsando el desarrollo de la Revista hasta la última reunión en la que tuvimos la fortuna de contar con su presencia. No obstante sus numerosas responsabilidades, encontraba tiempo para participar y contribuir. Así lo hizo en nuestro primer seminario web sobre la RESU, concebido para ampliar la difusión de los artículos publicados y acercarlos a nuevos públicos.

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/).

Lo recordamos abierto a las ideas —propias y ajenas— y siempre a favor de la incorporación de nuevos liderazgos. Atento, participativo y generoso, compartió con nosotros sus conocimientos, consejos y experiencias, que enriquecieron profundamente nuestra labor.

Aprender de Roberto y coincidir con él en distintos espacios fue un verdadero privilegio. Su partida nos deja una profunda tristeza, pero también un legado intelectual y humano, así como enseñanzas y recuerdos que seguirán acompañándonos.

Reciba Roberto nuestro más sincero y sentido reconocimiento. Su generosidad, su compromiso con la educación superior y su invaluable contribución a esta Revista permanecerán en nuestra memoria.

Claudia Díaz Pérez
En nombre del equipo de la RESU

Revista de la Educación Superior

RESU 219

Vol. 55 · 2026

ANUIES
resu.anuies.mx

EDITORIAL

Desigualdades, perspectivas estudiantiles y competencias

Claudia Díaz Pérez

El número de septiembre, el tercero de 2026, está organizado en torno a tres ejes temáticos que presentan una reflexión explícita o subyacente sobre la desigualdad y la inclusión; así como sobre las causas, o consecuencias de la misma en diferentes niveles, dimensiones y actores. Se abordan aspectos como la meritocracia, la estratificación y la segmentación, las brechas, los obstáculos, las barreras y la discriminación, así como la escasa movilidad social derivada de la educación superior. Asimismo, quienes lean este número encontrarán una variedad de investigaciones sobre docentes, estudiantes y adultos en el mercado laboral, y sobre el marco sistémico y los factores estructurales que explican la desigualdad, la masificación y la gratuidad. Los artículos presentan diferentes facetas, dimensiones y factores de un problema complejo, en el que se evidencian matices, características, problemas, y recomendaciones. La propuesta subyacente que integra los artículos parte de que la estratificación, y las diversas causas de la misma, generan desigualdad, y la educación superior es el mecanismo igualador que genera movilidad a través de factores sociales, institucionales y pedagógicos, lo que tiene como resultado la inclusión que se observa en las trayectorias escolares, laborales y la integración de capacidades. De esta manera, el aula, el estudiantado y la planta docente, los programas y las políticas, así como el sistema, tendrán que operar de manera articulada para disminuir la desigualdad y generar mayor bienestar y oportunidades para el alumnado y la sociedad en general.

El primer eje integra un conjunto de artículos que exploran la desigualdad, la inclusión y el compromiso social, y resaltan la naturaleza de las acciones y dinámicas que

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/).

deben prevalecer en las universidades y en la educación superior. La premisa inicial señala que la gratuidad, como sabemos, amplía el acceso, pero no garantiza la movilidad social, en particular frente a la estratificación institucional. Se plantea que las instituciones de educación superior pueden operar como espacios de legitimación de las desigualdades al favorecer capitales sociales y culturales específicos. Otra propuesta se centra en analizar las herramientas disponibles para evaluar si las IES han progresado en la promoción de la inclusión. Se enfatiza que, en realidad, hay escasos avances, lo cual coincide con lo que plantea el Informe UNESCO Iesalc (2025), que señala que, sobre todo, se observan compromisos discursivos más que cambios concretos[1]. Asimismo, se sondea el rol del aprendizaje-servicio (ApS) en la generación de paradigmas más inclusivos ante la crisis de legitimidad que enfrentan las IES. El ApS articula la docencia, la investigación y la responsabilidad social para generar un mayor impacto en el entorno. Este cambio implica situar en el centro el compromiso social de las instituciones de educación superior como eje articulador entre la sociedad y la educación. La docencia en y para la comunidad reconfigura el aprendizaje, la investigación y la tercera misión como una estrategia para resolver problemas y contribuir a disminuir las desigualdades y los problemas sociales. Este primer conjunto de artículos analiza la desigualdad a nivel sistémico, se abordan algunos mecanismos para solucionarla mediante la inclusión y se propone un cambio en la relación entre las funciones sustantivas.

Los estudios sobre la desigualdad educativa señalan que se trata de un proceso entrelazado a lo largo de distintas etapas de la trayectoria de vida. Se identifica un conjunto de factores sociales, familiares, étnicos, territoriales, de género, entre otros, que pueden profundizarse mediante la segmentación de las instituciones de educación superior y que también se reflejan en el ámbito laboral. Si bien se han definido políticas de transferencias económicas, becas, y algunos programas institucionales para paliar el problema, no han sido suficientes. En este sentido, se plantea que ni la expansión de la matrícula ni la inclusión en la ley del derecho a la educación superior garantizan la igualdad sustantiva, ya que hacen falta recursos docentes, infraestructura y oportunidades, entre otros (Miller Flores & Arvizu Reynaga, 2024; Schmelkes, 2024). Estos planteamientos vinculan los artículos presentados, que abordan diversos aspectos (institucional, relacional, sistémico, capital cultural, económico, social, etc.) de este fenómeno, y resaltan también las ausencias y limitaciones para su comprensión.

El segundo bloque de artículos hace aportaciones al tema de las percepciones y experiencias estudiantiles y, desde la investigación sobre estudiantes, profundiza tanto en las desigualdades, la díada inclusión-exclusión, la estratificación y las brechas. Estas

1 Ver UNESCO – Iesalc Informe señala que compromiso con la inclusión en la educación superior debe trascender lo teórico, 23 de septiembre del 2025 en https://www.iesalc.unesco.org/es/articles/informe-senala-que-compromiso-con-la-inclusion-en-la-educacion-superior-debe-trascender-lo-teorico-0 consultado el 10 de agosto del 2026.

propuestas ofrecen una perspectiva que pone en el centro al estudiantado, sus expectativas, experiencias, percepciones, para exponer estrategias que abonan a la igualdad de oportunidades, pero también cuestiones que no se han resuelto. Se expone el caso de la Universidad Nacional Rosario Castellanos, y se enfatiza que una de las funciones de las IES es reducir las desigualdades de origen, tanto económicas como culturales. Se resaltan la política de admisión y la gratuidad, así como los servicios educativos y el apoyo institucional para implementar la estrategia de retención estudiantil. En esta sección también se estudian las percepciones del bienestar del estudiantado a lo largo de su trayectoria universitaria. Se indagan las emociones, la salud mental y la valoración afectiva, y se conciben como factores relevantes para la inclusión en los espacios universitarios. Finalmente, hay una propuesta específica, fundamentada en entrevistas a mujeres y validada por paneles de expertos, para alentar la permanencia en la universidad de las estudiantes que son madres, ya que la reducción de la brecha de género requiere crear condiciones institucionales que generen igualdad de oportunidades.

Las investigaciones sobre estudiantes en México en la última década muestran un campo cada vez más sólido que, además de profundizar en las trayectorias y el desempeño, se ha extendido a los casos de quienes tienen discapacidad, son indígenas, son madres, son mujeres y otros. En este periodo emergen estudios sobre bienestar, experiencias, e identidades; democracia, ciudadanía, participación y programas de apoyo; pero también problemas emergentes, donde destacan los estudios de género, sobre la diversidad, violencias, territorios, desigualdades, entre otros (Casillas, Rivas Aguilar, y García Carbonell, 2025). Los artículos que abordan estas temáticas evidencian también la relevancia que adquiere el campo y su ampliación. Lo que piensan y perciben las y los estudiantes requiere profundizar y trascender hacia espacios poco abordados, como los que pertenecen a instituciones comunitarias e indígenas, o bien aquellos que, por sus características poblacionales —como las mujeres madres— y la exclusión que enfrentan, requieren fortalecer los esfuerzos para comprenderlos.

En el tercer bloque de artículos, el lector encontrará dos artículos cuyo eje es el análisis de las competencias en adultos y la formación de profesores en estrategias y prácticas de inclusión. El primer artículo se centra en el ámbito universitario para explorar las necesidades formativas del profesorado en materia de inclusión. Se plantea que el uso de metodologías inclusivas es fundamental para generar entornos de inclusión en la educación superior. Es posible comprender, a través de esta investigación, que la desigualdad puede resolverse si se aborda desde el complejo entramado universitario, que abarca las políticas, los programas y las normas, pero también implica una sólida formación del profesorado, la evaluación de los avances y la integración del estudiantado en el proceso decisorio.

El último artículo, se centra en explorar la oferta de programas de licenciatura a nivel nacional en relación con el incremento de las competencias en la población adulta.

De nueva cuenta, se analiza – a nivel macro – el problema de las habilidades generadas a través de la educación. Se identifica que la masificación trajo consigo la credencialización que no necesariamente está asociada a mayores capacidades. Al respecto, Valle Flores (2024) señala que la inserción y trayectoria laboral están asociadas al prestigio y tipo de institución en donde se cursaron los estudios universitarios, y que el título – aunque tiene cierto valor -, no es garantía de una trayectoria laboral exitosa. La Encuesta Nacional de Egresados 2025 señala que las habilidades y capacitación práctica son aspectos mejor valorados por los empleadores que el promedio y la institución donde cursaron los estudios[2]. Al respecto, la OCDE ya había señalado que los egresados presentan insuficientes competencias transversales y disciplinarias (OECD, 2019).

La premisa que subyace a la investigación sostiene que la estratificación de las IES ha generado un mercado educativo, pero no se observan avances en las competencias cognitivas, lo que sugiere que la credencialización ha sustituido a los aprendizajes. La discusión se traslada al ámbito de la formación y las capacidades, y se observa, por un lado, que el profesorado no ha sido lo suficientemente formado y, por otro, se subraya nuevamente que la oferta educativa no refleja un incremento de las competencias específicas de los adultos. Si bien, desde diferentes perspectivas analíticas y metodologías, los artículos muestran evidencia de alguna faceta de la desigualdad, ya sea a través de la segmentación, o bien a partir de la falta de entrenamiento para impulsar la inclusión en la educación superior.

Los artículos que integran este número contribuyen, desde diferentes perspectivas, a la comprensión del campo de la educación superior, de sus participantes, procesos y problemas estructurales, tejiendo evidencias que se traslapan y se refuerzan, así como integrando perspectivas analíticas que reflejan la importancia de ámbitos empíricos escasamente estudiados. La desigualdad se entreteje, se refleja y se vive desde el estudiantado, que enfrenta, de alguna manera, las limitaciones de los establecimientos académicos, de la gratuidad y del derecho a la educación, con trayectorias educativas y laborales definidas por su origen social y cultural, por la segmentación institucional y por la falta de competencias. Un desafío que requiere colaboración y un trabajo sistemático desde las políticas, programas, condiciones institucionales, capacitación de la planta docente, y atención del estudiantado.

2 En Encuesta Nacional de Egresados, Centro de Opinión Pública, UVM, https://opinionpublica.uvm.mx/wp-content/uploads/2025/09/Brochure_ENE-ed.2025.pdf

Referencias

Casillas, M., Rivas Aguilar, L. M., & García Carbonell, A. (2025). Estudiantes universitarios. En M. Casillas (Coord.), Sujetos de la educación (Área temática 09, Vol. 12, pp. 180-229). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Miller Flores, D., & Arvizu Reynaga, V. (2024). Desigualdades entrelazadas: Origen social, familias y educación. En D. Miller Flores, D. Juárez Bolaños, & J. Navarro-Cendejas (Coords.), Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo (pp. 90–149). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

OECD. (2019). Resultados de los egresados de educación superior en el mercado laboral. En *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral* (pp. 129–154). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es

Schmelkes, S. (2024). A manera de conclusiones. En D. Miller Flores, D. Juárez Bolaños, & J. Navarro-Cendejas (Coords.), Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo (pp. 598–604). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

UNESCO-IESALC (2025), Informe señala que compromiso con la inclusión en la educación superior debe trascender lo teórico: https://www.iesalc.unesco.org/es/articles/informe-senala-que-compromiso-con-la-inclusion-en-la-educacion-superior-debe-trascender-lo-teorico-0 consultado el 10 de agosto del 2026.

Valle Flores, Á. (2024). Seguimiento de egresados e inserción y trayectoria laboral. En D. Miller Flores, D. Juárez Bolaños, & J. Navarro-Cendejas (Coords.), Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo (pp. 562–597). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Revista de la Educación Superior

RESU 219

Vol. 55 · 2026

ANUIES
resu.anuies.mx

ENSAYO

Trayectorias reflexivas y desigualdades estructurales: un marco relacional para el análisis de la educación superior

Reflective trajectories and structural inequalities: A relational framework for the analysis of higher education

Pedro Quiroga Menéndez

Universidad Alberto Hurtado - Universidad Diego Portales

Correo electrónico: pquiroga@uahurtado.cl

Recibido el 18 de noviembre de 2025; aprobado el 4 de junio de 2026

Resumen

Este ensayo reexamina los conceptos de trayectorias y transiciones en la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) de Chile, desde un enfoque relacional que articula estructuras, instituciones y biografías. Con base en Bourdieu, Archer y la literatura contemporánea, se argumenta que el habitus, la reflexividad y la agencia reconfiguran las trayectorias en un sistema social altamente segmentado, donde la gratuidad en la educación superior ha ampliado el acceso, pero no garantiza la movilidad ni el bienestar laboral. El texto integra enfoques estructurales y biográficos para repensar las transiciones técnico-profesionales y ofrece una base conceptual para futuras investigaciones sobre desigualdad, subjetividad educativa-laboral y modernidad tardía, vinculando este marco con el contexto chileno.

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: Trayectorias; Transiciones; Educación superior técnico-profesional; Desigualdad social; Estructura

Abstract This essay re-examines concepts of trajectories and transitions within Chile's Technical and Vocational Higher Education (TVHE) sector through a relational framework that articulates structural, institutional, and biographical dimensions. Drawing on Bourdieu, Archer, and contemporary scholarship, it argues that habitus, reflexivity, and agency reconfigure trajectories in a highly segmented social system in which the expansion of tuition-free higher education has broadened access but does not ensure mobility or labour-market well-being. The text integrates structural and biographical approaches to rethink technical–vocational transitions and provides a conceptual basis for future research on inequality, educational–labour subjectivities, and late-modernity processes, situating this framework within the Chilean context.

Keywords: Trajectories; Transitions; technical and vocational higher education; Social inequality; Structure

Introducción

En las últimas décadas, las discusiones sobre trayectorias y transiciones educativas y laborales han cobrado una creciente relevancia en la sociología de la educación, especialmente en contextos marcados por una desigualdad estructural, como el chileno (Valdebenito & Sepúlveda, 2023). Sin embargo, en el campo de la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) en Chile los avances teóricos e investigativos han sido escasos, limitándose a trabajos recientes como los de Goñi et al.(2024), quienes han comenzado a explorar con mayor profundidad factores que configuran e inciden en dichas trayectorias. En consecuencia, persiste un vacío teórico respecto de cómo se articulan las dimensiones estructurales, institucionales y biográficas que configuran las trayectorias de los estudiantes de la ESTP. El presente ensayo aborda dicho vacío teórico analizando cómo los conceptos de trayectorias y transiciones, desde un enfoque relacional sustentado en discusiones con Bourdieu (1986; Bourdieu & Passeron, 1998) y Archer (2003, 2009), permiten comprender los desafíos que enfrentan los egresados de la ESTP al desenvolverse en un sistema segmentado, donde la expansión del acceso no garantiza necesariamente movilidad ni bienestar social (Duarte et al., 2024).

Este ensayo sostiene que la articulación entre la teoría de la reproducción social (Bourdieu et al., 2019) y las nociones contemporáneas de reflexividad e individuación (Archer, 2024; Beck & Beck-Gernsheim, 2011; Farrugia & Woodman, 2015) puede ayudar a repensar las trayectorias educativas y laborales en la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) chilena. Se propone un enfoque relacional que trasciende tanto el *determinismo estructural*, que concibe a los sujetos como meros reproductores de las condiciones sociales, como el *individualismo metodológico*, que reduce las decisiones educativas a elecciones racionales aisladas. Por ello, se analizarán las trayectorias y transiciones desde un enfoque relacional que articule las dimensiones estructurales, institucionales y biográficas, combinando las nociones de *habitus* y *reflexividad* para comprender cómo los sujetos negocian y resignifican sus oportunidades en campos estructuralmente desiguales (educativo-laboral).

Con este enfoque relacional, que combina los conceptos de *habitus*, campo y capital con perspectivas contemporáneas sobre la subjetividad laboral en contextos posfordistas (Farrugia, 2019; Farrugia & Woodman, 2015), el ensayo plantea un análisis crítico y multidimensional. Se busca problematizar las interrelaciones entre la desigualdad estructural, la segmentación educativa y las estrategias individuales, incorporando, además, factores biográficos que inciden en la configuración de nuevas trayectorias y transiciones. En este sentido, el texto no solo contribuye a la comprensión teórica de las trayectorias y transiciones en contextos desiguales, sino que también propone orientaciones para futuras investigaciones que profundicen en las interacciones entre la educación, el trabajo y la desigualdad socioeducativa en un Chile en transformación. Este marco resulta clave para analizar las experiencias de los jóvenes de la ESTP en la llamada modernidad tardía (*late modernity*) tal como la describen Archer (2012) y Beck & Beck-Gernsheim (2011).

Por otro lado, el caso chileno condensa dilemas compartidos por los sistemas técnico-profesionales latinoamericanos: expansión con segmentación y promesas de movilidad no siempre cumplidas. Con ello, el análisis de las trayectorias permitirá examinar cómo las dinámicas estructurales y culturales afectan la agencia de los estudiantes en sistemas desiguales y cómo los cambios económicos y culturales van configurando progresivamente sus transiciones. Por ello, el texto introduce, cuando sea pertinente en el análisis conceptual, ciertos aspectos de la realidad de la ESTP en Chile, a fin de situar y aplicar esta propuesta conceptual.

Agencia, estructura y reproducción social

En la sociología de la educación, la relación entre estructura y agencia constituye un eje central de debate (Ball, 2000). La agencia se entiende como la capacidad de actuar dentro de los límites impuestos por las estructuras siempre mediadas y profundamente

condicionadas por el contexto en el que se desarrollan (Emirbayer & Mische, 1998). Si bien la teoría bourdieusiana (Bourdieu et al., 2019; 1986) ha permitido explicar cómo las estructuras sociales moldean las prácticas y las oportunidades de los sujetos, limitando su agencia, el individualismo metodológico (Noguera, 2003) ha tendido a reducir las decisiones agenciales a elecciones racionales aisladas. No obstante, persiste la necesidad de comprender cómo estas relaciones estructurales y de agencia operan en contextos contemporáneos marcados por desigualdades estructurales (socioeconómicas, institucionales y culturales), como en la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) chilena.

Bourdieu cuestiona el individualismo metodológico y propone un enfoque relacional, en el que las prácticas educativas, como la elección de una carrera técnica o profesional, emergen de la interacción entre las disposiciones internalizadas del habitus y las oportunidades objetivas del campo (Bourdieu, 1986). El habitus, entendido como un sistema de disposiciones adquirido a través de la socialización, guía de manera inconsciente las prácticas y aspiraciones de los sujetos (Bourdieu, 1986; Webb et al., 2002). Lejos de ser pasivo, aquel actúa como mediador entre la estructura y la acción, lo que permite observar cómo las disposiciones de origen interactúan con las estructuras institucionales y generan tensiones específicas, como en la experiencia formativa de los estudiantes de la ESTP. En Chile, esta dinámica es visible en la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP), donde muchos estudiantes provienen de contextos cuyo habitus no se alinea con las expectativas institucionales y enfrentan barreras de capital cultural y lingüístico (Reay, 2004) que complejizan su trayectoria formativa y laboral.

Bourdieu distingue diversos tipos de capital, económico, cultural, social y simbólico, cuya distribución desigual estructura las posiciones de los agentes dentro de los campos sociales y define sus posibilidades de conversión (Bourdieu, 1986) Cada campo constituye un espacio de disputa y negociación por recursos materiales y simbólicos (Grenfell, 2014), regidos por formas específicas de poder, o *nomos,* que definen el valor de los capitales y las jerarquías entre los agentes (Epstein, 2013). En el campo educativo, el capital cultural, representado por títulos, conocimientos y modos de expresión legítimos, adquiere un valor preponderante y opera como un mercado simbólico que legitima ciertos saberes y excluye otros. Este proceso contribuye a la reproducción de las desigualdades, ya que los estudiantes con mayores recursos culturales y económicos gozan de ventajas estructurales, mientras que quienes provienen de sectores populares enfrentan mayores dificultades para acumular los capitales necesarios para avanzar (Bourdieu et al., 2019; Reay, 2004). En el caso chileno, esta dinámica se refleja en la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP), donde el valor social de los títulos técnicos sigue siendo menor que el de las credenciales universitarias, lo que refuerza jerarquías simbólicas históricas como el "*elitismo académico*" (Goñi et al., 2024).

No obstante, como se argumenta en este trabajo, los individuos no son meros reproductores de las estructuras: su agencia reflexiva, condicionada pero no determinada

por disposiciones estructurales, les permite adaptarse, resistir o transformar, aunque sea parcialmente, su posición. Este enfoque ha sido posteriormente retomado por autores contemporáneos (Farrugia & Woodman, 2015; Threadgold, 2020), quienes, a partir de estudios sobre juventud y reflexividad, proponen una comprensión dinámica de las trayectorias que reactualiza el debate sobre la reflexividad juvenil. De este modo, se enfatiza que los sujetos no solo reproducen estructuras ni actúan desde una racionalidad individual aislada, sino que reinterpretan y transforman su experiencia en contextos donde la segmentación educativa y laboral funciona como un mecanismo estructural que restringe y, a la vez, permite formas situadas de agencia.

Este enfoque posibilita, además, identificar las barreras estructurales que limitan la movilidad social, explorar las formas en que la agencia, mediada por el habitus y la movilización de capitales (económicos, culturales y sociales), incide en los procesos de resignificación y transformación de las trayectorias. En un sistema social como el chileno, estructurado en torno a la segmentación educativa y laboral, donde los principios meritocráticos coexisten con estructuras de clase persistentes. En efecto, la perspectiva de Bourdieu ha sido clave para cuestionar las desigualdades persistentes y analizar críticamente la ESTP en el mundo del trabajo. Sin embargo, como se abordará más adelante, los límites de este enfoque ante las transformaciones sociales y culturales de finales del siglo XX abrieron un campo de debate que tensionó y actualizó sus categorías interpretativas.

Tensiones de la teoría de la reproducción y debates críticos desde la agencia reflexiva y la individuación

Este ensayo sostiene que la articulación entre la teoría de la reproducción social (Bourdieu & Passeron, 1998) y las nociones contemporáneas de reflexividad e individuación (Archer, 2003; Beck, 2006; Farrugia & Woodman, 2015) permite repensar las trayectorias educativas y laborales en la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) chilena. Se plantea un enfoque relacional que trascienda tanto el determinismo estructural, que concibe a los sujetos como meros reproductores de las condiciones sociales, como el individualismo metodológico, entendido como la reducción de las decisiones a elecciones racionales aisladas.

En efecto, la teoría de la reproducción social de Bourdieu (1986;2019) ha sido clave para comprender cómo las instituciones educativas legitiman desigualdades al privilegiar determinados capitales culturales y sociales. No obstante, diversas críticas han señalado su carácter estructuralmente determinista (Vandenberghe, 1999), al minimizar la capacidad de los sujetos para actuar de forma reflexiva frente a los condicionamientos sociales (Archer, 2009; Giovine & Barri, 2023). Precisamente ante las limitaciones de este marco

estructural, diversos autores han desplazado la atención de la reproducción hacia la experiencia vivida de los actores educativos.

En esta línea, Dubet y Martucelli (1998), asumiendo esa crítica, proponen desplazar la atención desde las estructuras hacia la experiencia escolar, entendida como el modo en que los actores combinan distintas lógicas de acción que estructuran el mundo educativo: la lógica de integración (socialización), la de estrategia (distribución de competencias) y la de subjetivación (educación). Estas lógicas, si bien impuestas por el sistema, son reinterpretadas por los individuos, quienes construyen sentido e identidad a través de las *pruebas* que enfrentan a lo largo de su trayectoria escolar (González, 2018). De este modo, la experiencia escolar deja de concebirse como mera adaptación y se entiende como un espacio de producción de subjetividades, donde los sujetos negocian entre la imposición estructural y la construcción de su sentido personal. Es decir, es el propio sujeto quien va circulando, moviéndose, probándose y/o circundando el campo sociocultural en el que va construyendo su identidad y subjetividad (Bourdieu & Passeron, 1998; Giddens, 2006).

En una línea convergente, aunque desde un marco ontológico distinto (la sociología de la reflexividad), Margaret Archer (2003) profundiza en esta discusión al situar la capacidad reflexiva del sujeto como mediación entre la estructura y la agencia. En su crítica a las corrientes estructuralistas en la sociología de la educación, Archer (2003, 2009, 2012) cuestiona los enfoques que reducen la acción individual a un mero reflejo de las estructuras sociales. Desde el realismo crítico, se propone que las estructuras no solo limitan las posibilidades de acción de los sujetos, sino que también configuran las condiciones en las que estos ejercen su agencia reflexiva (Baker, 2019). De modo distinto a los modelos individualistas o deterministas, la investigadora plantea un equilibrio teórico que reconozca simultáneamente la influencia estructural y la capacidad deliberativa y agencial de las personas. En efecto, el punto de discrepancia de Archer con los enfoques estructuralistas, como la "dualidad de la estructura" de Giddens (1984, 2014) y el "habitus" (Bourdieu, 1977; Grenfell, 2014), radica en cómo estos autores conceptualizan la relación entre la agencia y la estructura.

Tanto en la teoría de la estructuración de Giddens (1984) como en el habitus de Bourdieu (2006), existiría una suerte de recursividad entre agencia y estructura: la agencia individual está condicionada por las estructuras sociales, al tiempo que estas se reproducen y se transforman a través de la acción de los agentes individuales. Según Giddens (1984), la estructura no es ni totalmente externa ni completamente determinante, sino que se constituye y se reconstituye a través de las prácticas sociales cotidianas, en un proceso de dualidad de la estructura (duality of structure)[1]. Del mismo modo,

---

1 "*La dualidad de la estructura refiere a la idea de que las estructuras sociales son al mismo tiempo el medio y el resultado de las prácticas humanas que se organizan de manera recursiva*" (Giddens, 1984, p. 25). Es decir, las estructuras (normas, reglas, recursos) *tanto condicionan como son condicionadas por la acción humana*.

para Bourdieu (2007), el habitus actúa como principio mediador entre las disposiciones incorporadas y las condiciones objetivas, de modo que la acción social resulta de la interacción inseparable entre la historia individual y la cultura incorporada (habitus) y las condiciones estructurales (campo).

Para Archer, esto es un caso de conflacionismo central (o elisionismo), ya que, en lugar de diferenciar analíticamente la estructura y la agencia para estudiar su interacción temporal, ambas pueden concebirse como fusionadas o co-constitutivas (Pignuoli-Ocampo, 2018). Esta simultaneidad elimina la autonomía causal y la secuencia temporal entre ambos polos conceptuales (estructura y agencia), lo que impide reconocer cómo las estructuras preexistentes condicionan la acción y cómo las acciones humanas pueden, a su vez, transformarlas. En efecto, dirá Pignuoli-Ocampo (2018), al referirse a la crítica de Archer, que, en lugar de analizar cómo interactúan en el tiempo, es decir, cómo las estructuras preexisten, condicionan y luego son transformadas o reproducidas por las acciones humanas, teorías como la de Anthony Giddens (estructuración) y la de Pierre Bourdieu (habitus/campo) las funden en un mismo nivel explicativo, focalizando su análisis en prácticas sociales (Aguilar, 2008).

En este contexto, el enfoque morfogenético de Margaret Archer (2010) propone el dualismo analítico como alternativa al estructuralismo clásico[2]. Este enfoque distingue entre estructura, cultura e interacción, lo que permite teorizar sobre la relación recíproca entre la sociedad y la acción individual sin confundirlas en una fusión prematura. A diferencia de la *dualidad de la estructura* de Giddens o del *habitus* de Bourdieu, el dualismo analítico permite comprender cómo los agentes reflexivos pueden responder, resistir o transformar las condiciones sociales que los configuran. En este marco, Archer introduce el concepto de reflexividad, entendido como la capacidad de los individuos para deliberar internamente sobre sus circunstancias, evaluar críticamente las estructuras y orientar su acción hacia fines personales (Archer, 2014). Estas conversaciones internas median la relación entre el sujeto y la estructura, otorgando al agente un papel activo en la producción del cambio social.

La autora sostiene que las sociedades contemporáneas, propias de la modernidad tardía, han generado una "lógica situacional de oportunidad" (Archer, 2012; Farrugia & Woodman, 2015), caracterizada por la flexibilidad, la creatividad y la ausencia de certezas estructurales. En este escenario, la reflexividad se convierte en una herramienta esencial para navegar entre restricciones y oportunidades, especialmente en el ámbito educativo, donde los sujetos deben construir, muchas veces, trayectorias significativas en contextos

2 En la teoría de la morfogénesis, Archer propone evitar toda forma de conflacionismo mediante el dualismo analítico: En el conflacionismo descendente, la estructura subsume a la agencia (determinismo estructural). En el ascendente, la agencia absorbe la estructura (individualismo metodológico). En el central, ambos polos se diluyen o eliden en un nivel común, generalmente el de la práctica social. (Aguilar, 2008; Archer, 2009, 2024; Pignuoli-Ocampo, 2018)

desiguales y cambiantes. De este modo, Archer desafía el determinismo implícito del *habitus* bourdieusiano, situando la reflexividad como eje central para comprender la acción y la agencia en un mundo incierto y en constante transformación (Aedo H., 2014).

En consonancia con esta perspectiva, el diagnóstico de la modernidad tardía [late modernity] formulado por Ulrich Beck (2006b) describe un contexto marcado por la incertidumbre, en el que las lógicas de acción se multiplican, lo que obliga a los individuos, especialmente a los jóvenes, a 'moverse' constantemente entre los condicionamientos estructurales y la búsqueda de alternativas personales. Este escenario coincide con lo planteado por Archer (2012) respecto a la reflexividad, entendida como la capacidad de los sujetos para experimentar, migrar, innovar y elaborar aun sin certezas ni garantías estructurales. De este modo, la reflexividad se convierte en una respuesta necesaria ante la fragmentación del mundo social y la diversificación de las trayectorias individuales.

Desde esta perspectiva, los estudiantes de la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) en Chile enfrentan barreras estructurales persistentes, pero al mismo tiempo pueden desarrollar estrategias reflexivas para sortearlas. La reflexividad, según Archer (2012) y Baker (2019), implica deliberar críticamente sobre cómo actuar ante oportunidades y restricciones en un contexto social cambiante. Esto cuestiona la aplicabilidad del habitus en contextos contemporáneos, caracterizados por la inestabilidad y la segmentación social y cultural, donde las *lógicas situacionales de oportunidad* resultan fundamentales para la acción y la adaptación.

Complementariamente, Emirbayer & Mische (1998) amplían el debate al definir la agencia como un proceso temporal y relacional, compuesto por tres dimensiones interdependientes: la iterativa (anclada en el pasado), la práctica-evaluativa (presente) y la proyectiva (futuro). Este enfoque, junto con el de Archer, permite analizar cómo los actores reproducen y transforman simultáneamente las estructuras, articulando experiencia, reflexión y proyección. En el caso de la ESTP, estas teorías ofrecen un marco sólido para comprender cómo los estudiantes, aunque condicionados por desigualdades estructurales, despliegan capacidades reflexivas y proyectivas para construir trayectorias educativas y laborales significativas en contextos de incertidumbre.

La integración de las perspectivas de Bourdieu, Dubet, Martuccelli, Archer y Emirbayer & Mische configura un marco teórico relacional para analizar las trayectorias educativas y laborales en contextos desiguales, combinando niveles estructurales, institucionales y biográficos. Mientras la teoría de la reproducción social de Bourdieu explica cómo las estructuras legitiman las desigualdades y moldean las oportunidades, los enfoques de Dubet y Martuccelli introducen la dimensión de la experiencia y las lógicas de acción, y Archer aporta la reflexividad como capacidad deliberativa que media entre la estructura y la agencia. Complementariamente, Emirbayer y Mische amplían esta visión al definir la agencia como un proceso temporal y relacional que articula pasado, presente y futuro en la acción social.

Estas perspectivas convergen en una comprensión procesual y situada de la agencia, donde los actores no solo reproducen estructuras, sino que también las reinterpretan y transforman reflexivamente, elaborando estrategias adaptativas frente a los condicionamientos de la modernidad tardía (Archer, 2012; Beck, 2006). Así, la agencia se concibe como una capacidad dinámica que combina experiencia, deliberación y proyección en entornos inciertos.

En el caso de la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) en Chile, este marco conceptual-relacional permitiría analizar cómo los estudiantes navegan por un sistema segmentado y estratificado, enfrentan restricciones estructurales y despliegan estrategias reflexivas para construir trayectorias significativas. Desde esta lectura, este análisis también contribuiría a los debates nacionales e internacionales sobre la desigualdad, la transición educación-trabajo y la agencia juvenil en sociedades posfordistas.

Trayectorias y Transiciones: una revisión conceptual

El análisis de las trayectorias y transiciones juveniles ha evolucionado en las últimas décadas, en diálogo con los cambios estructurales del capitalismo global y las transformaciones del Estado de bienestar. Desde los años 1980, las investigaciones europeas comenzaron a explorar cómo la juventud se enfrentaba a la incertidumbre derivada del neoliberalismo y de la globalización. Según Guerrero Puerta (2023), autores como Giddens y Beck, con sus teorías sobre la modernidad posfordista y la sociedad del riesgo, impulsaron un giro hacia la sociología biográfica o de la transición, en la que las biografías se conciben como respuestas individuales ante contextos de riesgo y desprotección social.

En esta línea, Sepúlveda Valenzuela (2015) identifica tres pilares que estructuran el estudio contemporáneo de las trayectorias juveniles. El primero se refiere a la transformación del mercado laboral, que individualiza la responsabilidad del éxito y precariza las condiciones de vida; el segundo remite a las teorías de la modernidad tardía, que destacan la incertidumbre, la gestión del riesgo y la reflexividad; y el tercero al paradigma del curso de vida, que supera los enfoques lineales y reconoce la diversidad de recorridos vitales. En conjunto, estos enfoques desplazan la idea de trayectorias predecibles hacia una visión compleja, biográfica y situada, en la que la agencia juvenil se configura en interacción con estructuras laborales y sociales inestables. Así, las trayectorias y transiciones se entienden hoy como procesos no lineales, modelados por la reflexividad, la desigualdad y las oportunidades diferenciales de acción.

Por su parte, los enfoques biográficos contemporáneos en la sociología de la juventud subrayan la desestandarización de las trayectorias vitales en las sociedades postindustriales, donde las transiciones se vuelven múltiples, reversibles y menos predecibles. En este contexto de cambio acelerado, los jóvenes deben construir sentido y continuidad en entornos marcados por la incertidumbre estructural. Un ejemplo de ello es que Ulrich

Beck (2006) señala que esta etapa histórica se caracteriza por una nueva forma de individualización, resultado del debilitamiento de los sistemas expertos y de la incapacidad institucional para gestionar los riesgos globales.

En efecto, para Beck, un sistema basado en "certezas organizadas" como el trabajo, la educación o la familia ha sido reemplazado por una "incertidumbre organizada", lo que ha individualizado las experiencias sociales y diversificado las trayectorias de vida. Ahora, los individuos son responsables de gestionar sus propias vidas (Guerrero Puerta, 2023), tal y como ocurre en la ESTP chilena.

Por su parte, los estudios recientes sobre las trayectorias juveniles en el Reino Unido y Australia destacan cómo los factores estructurales y culturales inciden en las transiciones. En el Reino Unido, las trayectorias se entienden como secuencias educativas y ocupacionales influenciadas por el origen social y el capital cultural (De Schepper et al., 2023; Reay et al., 2001)for graduates with a lower socioeconomic status (SES. En cambio, la literatura australiana enfatiza la adaptabilidad y la flexibilidad ante el mercado laboral, mostrando cómo las transiciones dependen de la interacción entre las políticas educativas, el capital social y las barreras estructurales (Fu, 2023; Furlong et al., 2018). En conjunto, estos enfoques muestran que las transiciones juveniles no ocurren de forma abstracta, sino en contextos específicos en los que las decisiones dependen de oportunidades reales, tensiones cotidianas y marcos institucionales que cambian con el tiempo. En el caso chileno, este cruce entre lo personal y lo estructural se vuelve especialmente visible y permite comparar la experiencia local con dinámicas más amplias de desigualdad y responsabilización individual presentes en otros países.

Por su parte, la perspectiva biográfica, especialmente la noción de biograficidad de Stauber (2018), permite comprender cómo los sujetos no solo atraviesan, sino que también construyen activamente sus transiciones, dotándolas de sentido y continuidad a experiencias fragmentadas. Desde esta mirada, las transiciones se analizan como procesos relacionales y sociales (doing transitions), conformados por prácticas discursivas, institucionales y agenciales que vinculan estructuras normativas y estrategias individuales (Stauber et al., 2022). Este enfoque relacional es clave para interpretar las trayectorias de inserción laboral de los egresados de la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP), en el que las expectativas institucionales y las prácticas subjetivas coexisten bajo un régimen de responsabilización individual (Walther et al., 2016).

Complementariamente, Alheit & Dausien (2006) conciben la biografía como un objeto analítico que articula experiencias personales con estructuras históricas y sociales. A diferencia de los factores individuales, como la motivación o la resiliencia, los factores biográficos se refieren a la acumulación de experiencias, crisis, logros y contextos de socialización que los sujetos reinterpretan de manera reflexiva (Alheit, 2022; Walther, 2009).

Con todo, estas perspectivas desplazan las visiones lineales de las trayectorias juveniles y proponen que las transiciones se entiendan como procesos situados, reflexivos y relacionales.

En el caso de la ESTP chilena, este marco resulta particularmente pertinente para analizar cómo los egresados elaboran sentidos y estrategias ante trayectorias laborales marcadas por desigualdades de origen, fragmentación institucional e incertidumbre estructural.

Por tanto, la sociología de la educación, en el último tiempo, ha ampliado su campo de estudio hacia el análisis de la relación entre la educación, el trabajo y la experiencia biográfica, mostrando que las trayectorias y transiciones juveniles requieren enfoques multidisciplinarios. Un ejemplo interesante al respecto es que Biggart & Walther (2016) introducen el concepto de transiciones "yo-yo", que describe los movimientos reversibles entre la juventud y la adultez, lo cual evidencia la pérdida de linealidad y de estabilidad en los recorridos vitales. Estas transiciones, determinadas por los recursos económicos, sociales y personales, muestran cómo la experiencia juvenil se ha vuelto más incierta, compleja y prolongada, no solo en el plano de la vida concreta, sino también para quienes la investigan.

En este nuevo escenario, las trayectorias dejan de seguir una secuencia previsible entre la educación y el empleo, transformándose en procesos fragmentados y asincrónicos (Guerrero Puerta, 2023; Walther, 2006). Esto resulta especialmente importante cuando pensamos en lo que viven los egresados de la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) en Chile. Sus pasos hacia el mundo del trabajo ocurren en medio de mercados segmentados y condiciones laborales inestables, lo que a menudo pone en cuestión e incluso contradice las expectativas de movilidad social que se les prometieron durante su formación.

Los estudios de orientación económica han destacado las fallas de coordinación entre los sistemas educativos y los mercados laborales (Aldinucci et al., 2023; Valiente et al., 2020), mientras que perspectivas más integrales (Cefalo & Scandurra, 2021; Raffe, 2014) proponen los sistemas de transición como marcos que articulan factores institucionales y biográficos. En esta línea, Walther (2006) formula el concepto de regímenes de transición, que explica cómo los jóvenes negocian sus márgenes de acción según los arreglos estructurales y culturales de cada sociedad.

Estos aportes coinciden en señalar la necesidad de superar los modelos lineales y reconocer las transiciones como procesos desestandarizados, reversibles y mediados por el contexto. En consecuencia, el estudio de las trayectorias juveniles demanda marcos analíticos complejos e interdisciplinarios, capaces de integrar la estructura, la agencia y la biografía. Este enfoque es clave para analizar el campo técnico-profesional chileno, donde las trayectorias laborales se configuran entre la precariedad, la responsabilización individual y la diversificación de los recorridos vitales.

Las transiciones y trayectorias en América Latina

En América Latina, el análisis de las trayectorias y transiciones educativas y laborales ha cobrado una creciente relevancia ante la persistencia de las desigualdades estructurales, la

segmentación educativa y la precariedad laboral. Al igual que en el norte global, los estudios coinciden en que las trayectorias no son lineales, sino fragmentadas y heterogéneas, reflejo de mercados laborales inestables y sistemas educativos desiguales (Abramo et al., 2021; Corica & Alfredo, 2021; Longo, 2011).

Las investigaciones regionales identifican factores comunes como la informalidad, las brechas de género y de etnicidad, y la debilidad de los mecanismos de protección social (Florez-Vaquiro & Hincapíe-Aldana, 2025; Guimarães et al., 2020). En este marco, las transiciones juveniles se desarrollan en condiciones de vulnerabilidad y de escaso acompañamiento institucional, lo cual contrasta con algunos de los sistemas europeos de bienestar más consolidados.

En el ámbito nacional, los estudios muestran patrones diferenciados. En Argentina, la educación media técnico-profesional (EMTP) favorece trayectorias más estables y de mayor valor social (Corica & Alfredo, 2021; Sosa, 2016). En Chile, en cambio, las trayectorias técnico-profesionales presentan transiciones más tardías y precarias, con elevadas tasas de deserción, desajustes entre la formación y el empleo y una baja valoración social (MINEDUC, 2024; Sepúlveda Valenzuela & Valdebenito Infante, 2019). No obstante, los estudiantes chilenos de ETP mantienen altas aspiraciones educativas como estrategia ante la incertidumbre estructural (Aldinucci et al., 2023). Los estudios cualitativos complementan esta mirada al mostrar cómo los jóvenes configuran proyectos de vida y sentidos biográficos a partir de experiencias de adversidad (Ganter Solís & Tornel Cifuentes, 2016; Valdebenito, 2020). Asimismo, emergen tensiones generacionales vinculadas a la movilidad intergeneracional y a los significados del ascenso social (Canales Cerón et al., 2016).

En síntesis, el panorama latinoamericano evidencia que las transiciones educativas y laborales son procesos desiguales, complejos y no estandarizados, determinados por las intersecciones entre la estructura, la cultura y la biografía. Este escenario refuerza la necesidad de políticas públicas inclusivas e investigaciones académicas que integren educación, empleo y bienestar juvenil, reconociendo la diversidad de trayectorias y la fragilidad institucional que caracteriza a la región.

Las transiciones y trayectorias en Chile: la educación superior técnico-profesional

Chile ha configurado un sistema educativo-laboral marcado por la segmentación estructural (Becker Bozo, 2022) y por un mercado competitivo de credenciales (Didier, 2021). Políticas recientes, como la gratuidad en la educación superior, han favorecido el ingreso de estudiantes de sectores medios y vulnerables (Clasing-Manquian, 2024), pero no se ha logrado revertir del todo las dinámicas de desigualdad y la estratificación social (Flores et al., 2020).

Estas tensiones generan desafíos para egresados/as de la educación superior (ES), y en especial para jóvenes de la ESTP, quienes provienen de una educación técnica históricamente estigmatizada y enfrentan barreras de inserción laboral en un contexto modelado por el neoliberalismo (Harvey, 2005; Madariaga, 2019, 2020). En efecto, para este tipo de estudiante de ES, las transiciones laborales están mediadas por estigmas socioculturales (Goñi et al., 2024) y por un sistema social y educativo que reproduce jerarquías históricas (Sepúlveda et al., 2020; Valdebenito & Sepúlveda, 2023).

En efecto, pese a políticas como la gratuidad de la educación superior (Clasing-Manquian, 2024), las brechas estructurales persisten, alimentadas por la precarización del empleo y la baja valoración social de la formación técnica (Cea et al., 2018). Las trayectorias de egresados de la ESTP no son lineales ni desestructuradas, sino que están afectadas por el vínculo débil o incipiente entre el mundo de la educación y el del trabajo (Goñi et al., 2024). Factores como el capital social limitado, la inestabilidad laboral y la discriminación de género o de clase intensifican las desigualdades, aunque los jóvenes despliegan estrategias adaptativas y reflexivas para sortearlas (Sepúlveda Valenzuela & Valdebenito Infante, 2019).

La investigación chilena se ha concentrado mayoritariamente en la educación media técnico-profesional (EMTP), dejando menos exploradas las experiencias en el nivel superior. Sin embargo, estudios recientes aportan claves para comprender la continuidad formativa y la transición al empleo. Sepúlveda (2024) muestra cómo las decisiones vocacionales tempranas se configuran bajo restricciones estructurales y mediante negociaciones familiares e institucionales, lo que evidencia tensiones entre la agencia y la determinación social. Valdebenito & Sepúlveda (2023) documentan transiciones fragmentadas y precarias, con diferencias sectoriales y de género, y subrayan la necesidad de políticas integradas de educación–empleo.

Asimismo, Sevilla et al.(2023) analizan las experiencias de mujeres en prácticas profesionales de carreras masculinizadas, mostrando cómo enfrentan barreras estructurales y performativas de género que las obligan a adoptar estrategias de hiperesfuerzo y adaptación, configurando espacios liminales donde se negocian la identidad, la agencia y la pertenencia.

Finalmente, desde un punto de vista no académico, existe una preocupación en las instituciones de educación superior chilenas por contar con indicadores concretos y medibles de transiciones y trayectorias, centrados en el acceso al empleo o en la empleabilidad, como indicadores de éxito o fracaso. Sin embargo, este esfuerzo, vinculado al cumplimiento de estándares de calidad exógenamente impuestos por los reguladores de calidad en ES de Chile (CNA-Chile), ha dejado de lado una mayor profundización y comprensión que vaya más allá de los datos cuantitativos (porcentajes de empleabilidad) y que capture la complejidad, los desafíos y los esfuerzos en las transiciones y trayectorias juveniles, en especial en la ESTP chilena.

En conjunto, la literatura evidencia que las trayectorias y transiciones en la ESTP chilena se desarrollan en un campo atravesado por relaciones de poder, políticas de mercado y discursos meritocráticos (Cuervo & Wyn, 2014; Cuzzocrea, 2020). Este escenario demanda enfoques teóricos y metodológicos que articulen estructura, agencia y biografía, reconociendo las desigualdades interseccionales —territoriales, de clase y de género— que configuran los recorridos educativos y laborales de los jóvenes. De ahí que este trabajo proponga un marco de análisis crítico e interdisciplinario que vincule la formación, el trabajo y la movilidad social en un contexto de persistente segmentación.

Reflexiones finales

La realidad chilena ofrece un escenario singular para reconfigurar los conceptos de trayectoria y transición, dada la combinación de segmentación socioeconómica, expansión educativa y precariedad laboral. Este contexto permite desarrollar una línea de investigación orientada a comprender cómo los jóvenes de la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) construyen y resignifican sus trayectorias en un sistema profundamente marcado por las desigualdades estructurales (Harvey, 2005; Torche, 2015; Valdebenito & Sepúlveda, 2023).

El modelo neoliberal ha configurado un sistema educativo estratificado y altamente competitivo, en el que las políticas de gratuidad han ampliado el acceso, pero no han garantizado la movilidad social ni trayectorias estables (Clasing-Manquian, 2024; Flores et al., 2020). La expansión de la ESTP, que concentra estudiantes de sectores populares (Goñi et al., 2024), abre un terreno fértil para analizar las tensiones entre inclusión y segmentación, acceso y éxito, expectativa y desigualdad.

Las trayectorias de estos estudiantes son heterogéneas y no lineales, atravesadas por procesos de precarización y discriminación, así como por una escasa articulación entre la formación y el empleo. Las investigaciones muestran estrategias de resiliencia y reflexividad que evidencian agencia, pero también las limitaciones institucionales para ofrecer condiciones efectivas de inserción laboral. Por tanto, persisten brechas de género, territoriales y de origen social que demandan enfoques más inclusivos y contextualizados (Goñi et al., 2024; Sevilla et al., 2023).

Comprender estas dinámicas requiere, como se ha propuesto, una aproximación teórica relacional, así como un análisis inter y multidisciplinario, capaz de integrar estructura, agencia y biografía (Alheit & Dausien, 2006; Archer, 2012; Stauber et al., 2022). Desde esta perspectiva, las trayectorias deben analizarse como procesos que emergen en la intersección entre campos educativos desiguales, habitus socialmente situado y mercados laborales segmentados (Longo, 2011), mediados por políticas públicas, narrativas meritocráticas y prácticas institucionales que refuerzan las desigualdades históricas (Cuervo & Wyn, 2014; Cuzzocrea, 2020)

La investigación futura en educación técnico-profesional en Chile debe centrarse en cómo los jóvenes negocian sus transiciones en condiciones estructuralmente adversas, incorporando prácticas de resignificación biográfica y momentos de liminalidad que trascienden las trayectorias institucionales. Esto permitirá comprender las tensiones entre la estructura y la agencia, así como las nuevas formas de subjetivación juvenil en el sistema socioeducativo chileno, en un contexto de modernidad tardía.

En definitiva, estudiar las trayectorias y transiciones en la ESTP chilena constituye una oportunidad-desafío para reformular, tanto teóricamente como empíricamente, el vínculo entre educación y trabajo, aportando evidencia situada para el diseño de políticas públicas más equitativas, interdisciplinarias y territorialmente sensibles, que reconozcan la diversidad de itinerarios juveniles y sus potenciales de transformación social. Asimismo, aportar a las instituciones públicas y privadas que forman técnicos y profesionales en educación superior evidencia más amplia de cómo sus egresados enfrentan barreras complejas y desafiantes que deben ser sistematizadas y analizadas en sus políticas formativas y de empleabilidad.

Referencias

Abramo, L., Trucco, D., Ulmann, H., & Espejo, A. (2021). *Jóvenes y familias: Políticas para apoyar trayectorias de inclusión*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Aedo H., A. (2014). Limando asperezas subjetivas entre Archer y Bourdieu: Más allá del sentido práctico y más acá de los modos de reflexividad. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, *26*, 5-22. https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2014.n26-01

Aguilar, O. (2008). La teoría del habitus y la crítica realista al conflacionismo central. *Persona y Sociedad*, *22*(1), 9. https://doi.org/10.53689/pys.v22i1.155

Aldinucci, A., Valiente, O., Hurrell, S., & Zancajo, A. (2023). Understanding aspirations: Why do secondary TVET students aim so high in Chile? *Journal of Vocational Education & Training*, *75*(4), 788-809. https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1973543

Alheit, P. (2022). *"Biographical Learning" reloaded. Theoretical grounding of a challenging approach*. *2*(1).

Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, *32*(1), 177-197. https://doi.org/10.1590/s1517-97022006000100011

Archer, M. S. (2003). *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139087315

Archer, M. S. (2009). *Teoría social realista*. Editorial Universidad Alberto Hurtado.

Archer, M. S. (2010). Morphogenesis versus structuration: On combining structure and action[1]. *The British Journal of Sociology*, *61*(s1), 225-252. https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01245.x

Archer, M. S. (2012). *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge University Press.

Archer, M. S. (Ed.). (2014). *Late Modernity: Trajectories towards Morphogenic Society*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-03266-5

Archer, M. S. (2024). *Morphogenesis Answers Its Critics* (1.ª ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009405430

Baker, Z. (2019). Reflexivity, structure and agency: Using reflexivity to understand Further Education students' Higher Education decision-making and choices. *British Journal of Sociology of Education*, *40*(1), 1-16. https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1483820

Ball, S. J. (Ed.). (2000). *Sociology of education: Major themes*. Routledge.

Beck, U. (2006). Living in the world risk society: A Hobhouse Memorial Public Lecture given on Wednesday 15 February 2006 at the London School of Economics. *Economy and Society*, *35*(3), 329-345. https://doi.org/10.1080/03085140600844902

Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2011). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences* (Reprint). Sage.

Becker Bozo, I. (2022). Segmentación del mercado laboral juvenil en Chile: Sus modalidades e implicancias. *Ultima década*, *30*(58), 143-185. https://doi.org/10.4067/S0718-22362022000100143

Biggart, A., & Walther, A. (2016). Coping with Yo-Yo-Transitions. Young Adults' Struggle for Support, between Family and State in Comparative Perspective. En *A New Youth?* (0 ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315565057

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trad.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En *In, Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (pp. 241-258.).

Bourdieu, P. (2006). *The logic of practice* (Reprinted). Stanford Univ. Press.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno Argentina.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1998). *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (3a. ed). La Fontamara.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Pasquali, P., Poupeau, F., & Georgiadis, M. de la P. (2019). *La Reproducción Elementos para una Teoría Del Sistema Educativo*. Siglo xxi Editores.

Calderón, V. O., Cerón, M. C., & Mañán, F. G. (2023). TRAYECTORIAS JUVENILES ALIENADAS: EL MALESTAR SUBJETIVO CON LA EDUCACIÓN CHILENA. *Educação & Sociedade*, *44*, e235922. https://doi.org/10.1590/es.235922

Canales Cerón, M., Opazo Baeza, A., & Camps, J. P. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Ultima Década*, *24*(44), 73-108. https://doi.org/10.4067/S0718-22362016000100004

Cea, M., Geraldo, P., Pizarro, N., Anelli, G., Santis, F., & Peñailillo, V. (2018). *ESTADO Y NUDOS CRÍTICOS DE LA FORMACIÓN TÉCNICA EN CHILE*. Centro de Políticas Públicas UC.

Cefalo, R., & Scandurra, R. (2021). Territorial disparities in youth labour market chances in Europe. *Regional Studies, Regional Science*, *8*(1), 228-238. https://doi.org/10.1080/21681376.2021.1925580

Clasing-Manquian, P. (2024). How free tuition became a policy in Chile: The importance of policy actors and their beliefs. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s10734-024-01188-z

Corica, A., & Alfredo, M. (2021). ¿AFINIDAD O INTEGRALIDAD? PROCESOS DE INSERCIÓN LABORAL DE EGRESADOS TÉCNICOS EN ARGENTINA. *Educação & Sociedade*, *42*, e230380. https://doi.org/10.1590/es.230380

Cuervo, H., & Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of Youth Studies*, *17*(7), 901-915. https://doi.org/10.1080/13676261.2013.878796

Cuzzocrea, V. (2020). A place for mobility in metaphors of youth transitions. *Journal of Youth Studies*, *23*(1), 61-75. https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1703918

De Schepper, A., Clycq, N., & Kyndt, E. (2023). Socioeconomic Differences in the Transition From Higher Education to the Labour Market: A Systematic Review. *Journal of Career Development*, *50*(1), 234-250. https://doi.org/10.1177/08948453221077674

Didier, N. (2021). Does credentialism affect the gender wage gap? Evidence from Chile. *Latin American Policy*, *12*(1), 69-96. https://doi.org/10.1111/lamp.12209

Duarte, K. Q., Valdebenito, L. A., Manríquez, D. A., Guzmán, C. A., Araya, N. B., Concha, G. D., Ávalos, E. C., Barreda, P. C., Martínez, Y. C., Mary, N. H., Manzano, J. P., Pinto, R. M., Hoces, H. P., Medina, M. R., Gutiérrez, M. V., Belmar, C. L., Ugarte, M. H., & Astorga, A. L. (2024). *POR UNA BUENA VIDA: Aspiraciones de Estudiantes de Educación Técnico Profesional en Chil*.

Dubet, F., Martuccelli, D., & Gudiño Kieffer, E. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar* (1. ed). Losada.

Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, *103*(4), 962-1023. https://doi.org/10.1086/231294

Epstein, C. (2013). Bourdieu's nomos, or the structural power of norms. En R. Adler-Nissen (Ed.), *Bourdieu in international relations: Rethinking key concepts in IR*. Routledge.

Farrugia, D. (2019). The formation of young workers: The cultivation of the self as a subject of value to the contemporary labour force. *Current Sociology*, *67*(1), 47-63. https://doi.org/10.1177/0011392118793681

Farrugia, D., & Woodman, D. (2015). Ultimate concerns in late modernity: Archer, Bourdieu and reflexivity. *The British Journal of Sociology*, *66*(4), 626-644. https://doi.org/10.1111/1468-4446.12147

Flores, R., Iglesias, C., Paredes, R., & Valdés, N. (2020). Política de gratuidad y desempeño académico en educación superior técnica profesional. Lecciones a partir del caso de Duoc UC. *Calidad en la Educación*, *52*, 239-262. https://doi.org/10.31619/caledu.n52.755

Florez-Vaquiro, N., & Hincapíe-Aldana, L. A. (2025). Precariedad laboral y juventudes: Los mercados de trabajo en Argentina, Brasil, Colombia y México. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, *81*, 13-32. https://doi.org/10.17141/iconos.81.2025.6233

Fu, J. (2023). Rethinking education and work relationships in youth transition: An alternative metaphor. *Journal of Youth Studies*, 1-18. https://doi.org/10.1080/13676261.2023.2228726

Furlong, A., Goodwin, J., & Hadfield, S. (2018). *Young people in the labour market: Past, present, future* (1 Edition). Routledge, Taylor & Francis Group.

Ganter Solís, R., & Tornel Cifuentes, M. (2016). Sentidos y significados sobre la educación y el trabajo en jóvenes estudiantes de enseñanza media técnico profesional; comuna de Hualpén—Concepción. *Ultima Década*, *24*(45), 55-73. https://doi.org/10.4067/S0718-22362016000200004

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.

Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración* (1ª ed., 3ª reimp). Amorrortu.

Giddens, A. (2014). *Problemas centrales en teoría social*. Prometeo Libros.

Giovine, M. A., & Barri, J. (2023). La agencia en la sociología de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, *42*, 1-18. https://doi.org/10.24201/es.2024v42.e2404

González, M. A. (2018). Herramientas conceptuales en torno a la experiencia escolar. Una aproximación desde nuevos enfoques sociológicos para pensar la educación en Argentina. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, *9*(2), 126-143. https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.08

Goñi, F., Quiroga, L., Venegas-Muggli, J. I., & Gallardo, G. (2024). Career development experiences: A qualitative study of graduates from a Chilean technical-professional higher education institution. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/09518398.2024.2367047

Grenfell, M. (Ed.). (2014). *Pierre Bourdieu: Key concepts* (Second edition). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315729923

Guerrero Puerta, L. (2023). A Review of Evolving Paradigms in Youth Studies. *Societies*, *13*(6), 136. https://doi.org/10.3390/soc13060136

Guimarães, N. A., Brito, M. M. A. D., & Comin, A. A. (2020). Trajetórias e transições entre jovens brasileiros: Pode a expansão eludir as desigualdades? *Novos Estudos - CEBRAP*, *39*(3), 475-498. https://doi.org/10.25091/s01013300202000030002

Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780199283262.001.0001

Longo, M. E. (2011). *Employment careers among youth. A longitudinal research on concrete employment practices, work dispositions and youth temporalities among youth in the northern suburbs of Buenos Aires, Argentina in a context of the differentiation of employment careers.* Humanities and Social Sciences. Universit´e de Provence - Aix-Marseille I; Universidad de Buenos Aires,.

Madariaga, A. (2019). La Continuidad del Neoliberalismo en Chile: Ideas, instituciones e intereses. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, *13*(2).

Madariaga, A. (2020). The three pillars of neoliberalism: Chile's economic policy trajectory in comparative perspective. *Contemporary Politics*, *26*(3), 308-329. https://doi.org/10.1080/13569775.2020.1735021

MINEDUC. (2024). *Informe de Matrícula en Educación Superior en Chile 2024*.

Noguera, J. A. (2003). ¿Quién teme al individualismo metodológico? Un análisis de sus implicaciones para la teoría social. *Papers. Revista de Sociologia*, *69*, 101. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v69n0.1285

Pignuoli-Ocampo, S. (2018). De la crítica a la sociología conflacionista al realismo crítico morfogenético en Margaret Archer. *Cinta de moebio*, *63*, 297-313. https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000300297

Raffe, D. (2014). Explaining National Differences in Education-work Transitions: Twenty years of research on transition systems. *European Societies*, *16*(2), 175-193. https://doi.org/10.1080/14616696.2013.821619

Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's Concepts of Capitals? Emotional Capital, Women and Social Class. *The Sociological Review*, *52*(2_suppl), 57-74. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00524.x

Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, *35*(04), 855-874. https://doi.org/10.1017/S0038038501008550

Sepúlveda, L. (2024). Decisiones vocacionales tempranas de estudiantes de educación secundaria técnico-profesional en Chile Un estudio sobre sus aspiraciones. *Revista de Ciencias Sociales*, *37*(54). https://doi.org/10.26489/rvs.v37i54.4

Sepúlveda, L., Sevilla, M. P., & Valdebenito Infante, M. J. (2020). Educación Media Técnico Profesional: Cien años de marginalidad en las políticas educativas. En A. Falabella & J. E. García-Huidobro (Eds.), *A 100 AÑOS DE LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA* (Universidad Alberto Hurtado).

Sepúlveda Valenzuela, L. (2015). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Revista Perspectivas: Notas sobre intervención y acción social*, *21*, 27. https://doi.org/10.29344/07171714.21.436

Sepúlveda Valenzuela, L., & Valdebenito Infante, M. J. (2019). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la Educación Técnico Profesional en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, *18*(3). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue3-fulltext-1661

Sevilla, M. P., Montecinos, M. J., & Valdebenito, M. J. (2023). "Negociando el género". Experiencias de práctica profesional de estudiantes mujeres de Educación Técnico Profesional. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *60*(1). https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.6

Sosa, M. (2016). A 10 años de la Ley de Educación técnico profesional en Argentina: ¿Los egresados de escuelas técnicas se insertan mejor en el mercado de trabajo? *Cuadernos del Ciesal*, *13*(15), 242-258.

Stauber, B. (2018). Taking the Biographical approach seriously – what does it mean for the concept of biographicity? *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, *11*(2), 216-227. https://doi.org/10.7203/RASE.11.2.12305

Stauber, B., Walther, A., & Settersten, R. A. (Eds.). (2022). *Doing Transitions in the Life Course: Processes and Practices* (Vol. 16). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13512-5

Threadgold, S. (2020). *Bourdieu and Affect: Towards a Theory of Affective Affinities* (1.ª ed.). Bristol University Press. https://doi.org/10.46692/9781529206630

Torche, F. (2015). Intergenerational Mobility and Equality of Opportunity. *European Journal of Sociology*, *56*(3), 343-371. https://doi.org/10.1017/S0003975615000181

Valdebenito, M. J. (2020). Configuración de aspiraciones educativas: Un análisis comparado de las subjetividades y narrativas de los jóvenes chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, *1*(80). https://doi.org/10.17227/rce.num80-9456

Valdebenito, M. J., & Sepúlveda, L. (2023). New configurations of labour insertion processes. The case of secondary technical and vocational education and training students in Chile. *International Journal of Social Welfare*, *32*(1), 32-44. https://doi.org/10.1111/ijsw.12508

Valiente, O., Zancajo, A., & Jacovkis, J. (2020). The coordination of skill supply and demand in the market model of skill formation: Testing the assumptions for the case of Chile. *International Journal of Lifelong Education*, *39*(1), 90-103. https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1678692

Vandenberghe, F. (1999). "The Real is Relational": An Epistemological Analysis of Pierre Bourdieu's Generative Structuralism. *Sociological Theory*, *17*(1), 32-67. https://doi.org/10.1177/073527519901700103

Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *YOUNG*, *14*(2), 119-139. https://doi.org/10.1177/1103308806062737

Walther, A. (2009). 'It Was Not My Choice, You Know?': Young People's Subjective Views and Decision-Making Processes in Biographical Transitions. En I. Schoon & R. K. E. Silbereisen

(Eds.), *Transitions from School to Work: Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity* (pp. 121-144). Cambridge University Press.

Walther, A., Amaral, M. P. D., Cuconato, M., & Dale, R. (Eds.). (2016). *Governance of Educational Trajectories in Europe: Pathways, Policy and Practice* (1.ª ed.). Bloomsbury Publishing Plc. https://doi.org/10.5040/9781474287203

Webb, J., Schirato, T., & Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446221488

Revista de la Educación Superior

RESU 219

Vol. 55 · 2026

ANUIES
resu.anuies.mx

INCLUSIÓN Y COMPROMISO SOCIAL

Evaluación de la Inclusión en las Universidades: Una Revisión Sistemática de Alcance

Evaluation of Inclusion in Universities: A Scoping Review

María José Solís Grant*, Beatriz Morgado Camacho**, Víctor Hugo Perera Rodríguez**

*Universidad de Concepción
**Universidad de Sevilla

Correo electrónico: mariajsolis@udec.cl

Recibido el 21 de julio de 2025; aprobado el 2 de julio de 2026

Resumen

Esta investigación analiza diversas herramientas para evaluar los avances en materia de inclusión universitaria. Se realizó una revisión sistemática de alcance, siguiendo las directrices de PRISMA-ScR. La búsqueda inicial arrojó 1249 documentos, que se redujeron a 22. El 45.5% evalúa la inclusión exclusivamente en el estudiantado, mientras que el 36% lo hace respecto a todos los miembros de la comunidad universitaria. El 68.2% son cuestionarios, aunque sólo el 22.7% presenta evidencia de validez. Es imprescindible la autoevaluación en materia de inclusión. El enfoque inclusivo debe evolucionar hacia perspectivas más integrales, que abarquen a todos los miembros de la comunidad universitaria.

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: Educación superior; Inclusión educativa; Diversidad; Cuestionarios; Herramientas de evaluación

Abstract This research analyzed various tools to evaluate progress in in university inclusion. A systematic scoping review was carried out, following prisma-ScR guidelines. The initial search yielded 1249 documents were reduced to 22. Data showed that 45.5% assess inclusion exclusively for the student body, while 36% do so for all members of the whole university community. Of the tools used, 68.2% are questionnaires, although only 22.7% show evidence of validity. It is essential that universities implement inclusion self-assessment processes. An inclusive approach must evolve towards a more comprehensive evaluation and transversal perspective, encompassing all members of the university community.

Keywords: Higher education; Educational inclusión; Diversity; Questionnaires; Assessment tool

Introducción

La inclusión, en la actualidad, es considerada imprescindible para todos los niveles educativos, desde el nivel pre-escolar hasta la Educación Superior (Martínez-Usarralde, 2021; onu, 2018), además se ha reconocido un vínculo estrecho e indivisible entre inclusión y calidad de la educación (Blanco y Duk, 2019; onu, 2018), sumado a la indiscutible relación con la justicia social y la equidad educativa (Al-Hroub y Jouni, 2023). Pero ¿qué se entiende por inclusión educativa? Este concepto ha ido cambiando a través de la historia e incluso se han evidenciado ciertas discrepancias en las definiciones (Forlin, Chambers, Loreman, Deppler y Sharma, 2013). Las conceptualizaciones actuales convergen hacia enfoques cada vez más amplios, en efecto, muchos autores coinciden con los planteamientos de Booth y Ainscow (2011), en cuanto a considerar la inclusión como un proceso continuo que busca lograr el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado, a través de la eliminación de las barreras del entorno y la valoración de la diversidad de cada estudiante (Blanco y Duk, 2019; Echeita, 2019; Venegas-Ramos y Sánchez Lara, 2024).

En el contexto de la Educación Superior han surgido, de manera incipiente, conceptualizaciones aún más transversales, que involucran no sólo al estudiantado, sino

también a todas las personas que trabajan dentro de la institución (Márquez y Melero, 2023; Scott, 2020; Solís-Grant et al., 2023).

Para lograr avances efectivos en inclusión educativa, es esencial instaurar procesos de autoevaluación continua mediante instrumentos adecuados y validados. Esto requiere profundizar en líneas de investigación que aborden dichos procesos (Bowles y Brindle, 2017; Buenestado-Fernández, Álvarez-Castillo, González-González y Espino-Díaz., 2019; Márquez y Melero, 2023). La literatura demuestra que ya existen algunas propuestas en este ámbito. Sin embargo, la mayoría de los estudios se centran en metodologías de autoevaluación a nivel de educación escolar (Azorín, Arnaíz y Maquilón., 2017).

Por ello, se recomienda que futuras investigaciones contribuyan a la validación y creación de instrumentos específicos para la Educación Superior (Akpapuna, Choi, Johnson y Lopez., 2020; De La Herrán, Paredes y Monsalve., 2017). Siguiendo estas directrices, han surgido diversas propuestas en los últimos años, lo que hace necesario identificarlas, analizarlas y compararlas.

Contextos general y escolar

Las políticas educativas en diversos países han adoptado gradualmente un enfoque inclusivo, guiadas por las directrices de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuyas políticas han evolucionado desde enfoques centrados en la responsabilidad individual hacia las actuales "políticas de inclusión", basadas en un modelo social, en el que las instituciones educativas asumen la responsabilidad de eliminar barreras y crear entornos inclusivos que permitan el desarrollo y la participación de todas las personas. Estos organismos también coinciden en la imperiosa necesidad de incorporar el enfoque inclusivo en todos los niveles educativos (Martínez-Usarralde, 2021).

De manera similar, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha promovido su Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Entre estos, el ODS 4 destaca por su llamamiento a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad en todos los niveles educativos (ONU, 2018).

Avanzando hacia la inclusión en Instituciones de Educación Superior

Durante las últimas dos décadas, se ha evidenciado un incremento en la diversidad del estudiantado universitario, lo que ha llevado a las Instituciones de Educación Superior

(IES) a cuestionarse si disponen de las herramientas y procedimientos adecuados para garantizar la equidad en el acceso y la calidad educativa (Visser y Stokes, 2003). Además, ha cobrado mayor relevancia la incorporación de una visión global de inclusión en la Educación Superior, que no se limite únicamente al cuerpo estudiantil, sino que abarque a toda la comunidad universitaria. Esta perspectiva valora la riqueza de las diversidades individuales y busca garantizar condiciones de equidad que permitan el desarrollo pleno del potencial de cada persona (Márquez y Melero, 2023).

En este contexto, resulta fundamental no sólo conocer las percepciones y opiniones de todos los miembros de la institución, sino también involucrarlos activamente en la construcción de una cultura inclusiva. Esta cultura debe asumir tanto responsabilidades individuales como institucionales en la implementación de acciones y políticas inclusivas que impacten positivamente a estudiantes, académicos, personal administrativo y directivos (Solís-Grant et al., 2023).

A pesar del reconocimiento de la creciente diversidad en las IES, persisten grupos subrepresentados, comúnmente denominados "grupos objetivos de equidad", que hacen referencia a personas con características o condiciones tradicionalmente clasificadas como "minorías" (Salmi y D'Addio, 2021).

Recientemente, algunos autores sugieren cambiar la denominación y hablar de "diversidades presentes en la Educación Superior", en lugar de "colectivos vulnerables", reconociendo que un individuo puede experimentar interseccionalidades entre diversas categorías. Estas diversidades se agrupan en seis categorías: 1) Diversidad socioeconómica, 2) Diversidad cultural y de origen (inmigrantes, pueblos originarios, comunidades religiosas, entre otros), 3) Diversidad estructural y direccional (grupos políticos y sociales), 4) Diversidad funcional (discapacidad, neurodivergencia, altas capacidades), 5) Diversidad sexual y de género, y 6) Diversidad de roles y ocupación (personas que desempeñan roles de alta demanda, como trabajo-estudio, cuidadores, etc.) (Venegas-Ramos y Sánchez Lara, 2024).

Ante la creciente diversidad en las IES, se promueve el fortalecimiento de liderazgos inclusivos que impulsen el aprendizaje organizacional hacia una cultura que valore la diversidad (Aboramadan, Dahleez y Farao., 2021). Además, se reconoce la necesidad urgente de robustecer enfoques inclusivos transversales que permeen toda la institución (Méndez, Llanes y Montané., 2023). La investigación ha demostrado que las políticas integrales relacionadas con la equidad en las IES pueden generar un impacto significativo, lo que subraya la importancia de realizar estudios de impacto y monitoreo continuo (Salmi y D'Addio, 2021).

En línea con los discursos de organismos internacionales, se hace un llamamiento a los gobiernos para desarrollar una educación inclusiva, lo que implica una responsabilidad directa para las IES (Martínez-Usarralde, 2021). En respuesta a lo anterior, en

numerosos países, las universidades han comenzado a implementar políticas y prácticas inclusivas de forma incipiente (Álvarez-Castillo, Hernández-Lloret, González-González, Espino-Díaz y Fernández-Caminero., 2021; Brito, Basualto y Reyes., 2019) y como consecuencia, surge la necesidad de implementar estrategias para medir el progreso real en materia de inclusión en las universidades. Los antecedentes presentados fundamentan la importancia y el creciente interés en la recopilación de información sobre las metodologías o instrumentos existentes para evaluar los avances en materia de inclusión en las IES.

Dada la amplitud y las características de la temática a investigar, la metodología más adecuada es la realización de una Revisión Sistemática de Alcance, también conocida como Scoping Reviews (SR), que es considerada una variante de las Revisiones Sistemáticas (RS) convencionales. Ambas corresponden a enfoques de investigación con altos estándares metodológicos, especialmente diseñados para sintetizar la evidencia de manera eficaz y rigurosa (Peters et al., 2024). Su diferencia radica en el tipo de pregunta de investigación que buscan responder. Mientras que las RS convencionales se enfocan típicamente en evaluar la efectividad de intervenciones, siendo especialmente útiles en el ámbito de la salud, las SR abordan preguntas más amplias, buscando mapear las características de un campo de conocimiento específico y profundizar en conceptos o marcos teóricos. Esto las convierte en herramientas especialmente valiosas en ciencias sociales y humanidades (Munn et al., 2022; Universidad de Navarra, 2024).

Debido a la amplitud de las preguntas que tratan de responder, las SR requieren el uso de diversas fuentes de evidencia, incluida la literatura gris, con el fin de obtener un panorama completo de lo publicado en un área determinada (Munn et al., 2022). En 2018, la declaración PRISMA fue ampliada para incluir las SR, y actualmente existe una extensión específica denominada PRISMA-ScR, elaborada por expertos en SR (Tricco et al., 2018).

La presente investigación tuvo como objetivo responder a la pregunta: ¿Qué instrumentos o metodologías se han propuesto en la literatura para evaluar los avances en materia de inclusión en las IES? Esta pregunta se ajusta a los lineamientos establecidos para las Revisiones Sistemáticas de Alcance (SR) (Munn et al., 2022).

Método

Esta investigación se llevó a cabo siguiendo un protocolo previamente establecido, en conformidad con los criterios de Preferred Reporting Items for Systematic Reviews, en su extensión PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018), y la metodología propuesta por el Joanna Briggs Institute (JBI), a través de su guía metodológica para Revisiones Sistemáticas (Peters et al., 2020, 2024).

Objetivos

De la pregunta de investigación se derivan los siguientes objetivos específicos:

Identificar los tipos de fuentes de evidencia que contienen información sobre la evaluación de la inclusión en las IES.

Describir las principales características de los documentos seleccionados en relación con las propuestas de evaluación de la inclusión.

Comparar las distintas metodologías e instrumentos de evaluación de la inclusión, destacando sus particularidades y enfoques.

Búsqueda y selección de estudios

Se implementó una estrategia de búsqueda exhaustiva en diversas fuentes de información y tipos de evidencia para obtener una visión completa y amplia de las publicaciones existentes (Munn et al., 2022). La búsqueda incluyó la consulta de tres bases de datos científicas (WOS, Scopus y ERIC), cuatro páginas web de organismos internacionales relevantes en el tema (UNESCO, Banco Mundial, OEI y OCDE), una búsqueda manual en el buscador de Google y, finalmente, una búsqueda de fuentes adicionales en las listas de referencias de los documentos seleccionados para su revisión a texto completo.

Los criterios de elegibilidad para la selección de los documentos fueron los siguientes:

Criterios de inclusión

- Sin restricción de idioma, fecha o estado de publicación (publicado, no publicado, en prensa, en progreso, preimpreso).
- Sin restricciones en cuanto al tipo de fuente de información o al método del estudio, conforme a las directrices de Peters et al. (2024).
- Que se relacione con instrumentos o metodologías para evaluar la inclusión en instituciones educativas.
- Que se sitúe en el contexto de la Educación Superior.
- Que esté disponible en texto completo para su revisión.

Criterios de exclusión

- Documentos relacionados con instrumentos o metodologías para evaluar la inclusión en áreas distintas de la educativa.
- Investigaciones realizadas en contextos educativos de nivel preescolar, escolar o secundario, distintos a la Educación Superior.

- Investigaciones cuyo foco de inclusión se centra exclusivamente en un sólo tipo de diversidad, como la discapacidad, el colectivo LGTBQ+, entre otros.

Como primer paso, se realizó una búsqueda exploratoria inicial para identificar la terminología utilizada y determinar las palabras clave pertinentes, garantizando así una adecuada selección posterior. Esta búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos WOS, Scopus y ERIC.

Siguiendo los criterios preestablecidos, no se impuso ninguna restricción en cuanto al idioma, la fecha o el estado de publicación de los artículos. Para los documentos en idiomas distintos al español, se utilizó la herramienta de traducción en línea DeepL®.

A partir de este proceso, se definieron las siguientes palabras clave:

- Inclusion
- Diversity
- Evaluation o assessment
- Higher education, universities, university o tertiary education
- Measure, measurement, scale, instrument, index, indicators, questionnaire, survey o tool

Posteriormente, las palabras clave se combinaron utilizando operadores booleanos (OR, AND), lo que permitió diseñar una estrategia de búsqueda avanzada (tabla 1).

Tabla 1. Palabras clave y operadores booleanos

BASE DE DATOS	COMBINACIÓN DE PALABRAS CLAVE Y OPERADORES BOOLEANOS UTILIZADOS
ERIC	INCLUSION AND DIVERSITY AND (EVALUATION OR ASSESSMENT) AND (HIGHER EDUCATION OR UNIVERSITIES OR UNIVERSITY OR TERTIARY EDUCATION) AND (MEASURE OR MEASUREMENT OR SCALE OR INSTRUMENT OR INDEX OR INDICATORS OR QUESTIONNAIRE OR SURVEY OR TOOL)
WOS	TS=(INCLUSION AND DIVERSITY AND (EVALUATION OR ASSESSMENT) AND (HIGHER EDUCATION OR UNIVERSITIES OR UNIVERSITY OR TERTIARY EDUCATION) AND (measure OR scale OR instrument OR index OR indicators OR questionnaire OR survey OR tool))
Scopus	TITLE-ABS-KEY (inclusion AND diversity AND (evaluation OR assessment) AND (higher AND education OR universities OR university OR tertiary AND education) AND (measure OR scale OR instrument OR index OR indicators OR questionnaire OR survey OR tool))

Fuente: elaboración propia

Esta búsqueda se realizó entre los meses de abril y mayo de 2024, en las bases de datos mencionadas anteriormente, considerando que una de ellas es específica del área de la educación (ERIC), mientras que las otras son de carácter general (WOS y Scopus).

El proceso de selección de artículos fue optimizado mediante el uso de la plataforma Rayyan©, una herramienta colaborativa reconocida por su eficacia en la gestión de

artículos en revisiones sistemáticas (RS). Esta plataforma permite llevar a cabo un proceso semiautomatizado de selección con un alto nivel de usabilidad (Ouzzani, Hammady, Fedorowicz y Elmagarmid., 2016). A través de Rayyan, se identificaron y eliminaron los artículos duplicados, lo que permitió un primer filtrado basado en la revisión de títulos y resúmenes, seleccionando aquellos que se alineaban con la pregunta de investigación.

Una vez identificados, los artículos fueron evaluados de manera independiente por tres investigadores, quienes aplicaron los criterios de inclusión preestablecidos. En los casos en que surgieron diferencias de opinión, estas se resolvieron mediante consenso, a través de análisis y acuerdos conjuntos.

En la siguiente etapa, se procedió a la revisión a texto completo de los documentos seleccionados, filtrando aquellos que cumplían con todos los criterios de inclusión. De manera paralela, siguiendo las recomendaciones para revisiones sistemáticas (Peters et al., 2020, 2024; Tricco et al., 2018), se llevó a cabo una búsqueda de literatura gris en reconocidos organismos internacionales como el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO, el Banco Mundial, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la OCDE. Además, se realizó una búsqueda manual en Google utilizando palabras clave en español e inglés: evaluación, inclusión, educación superior; evaluation, inclusion, higher education.

La selección de documentos provenientes de la literatura gris siguió el mismo proceso de filtrado utilizado para las bases de datos. Inicialmente, se identificaron todos los documentos relacionados con la pregunta de investigación, luego se revisaron los títulos y resúmenes, y finalmente se analizaron a texto completo aquellos que cumplían con los criterios de inclusión.

Siguiendo los lineamientos del Joanna Briggs Institute (JBI) para revisiones sistemáticas (Peters et al., 2024), se procedió a buscar fuentes adicionales en las listas de referencias de todos los documentos seleccionados para la revisión a texto completo, tanto de bases de datos como de literatura gris.

Finalmente, los documentos seleccionados pasaron a una nueva etapa de revisión en profundidad para la extracción de datos clave, en un proceso denominado "graficación de datos" (Peters et al., 2024; Tricco et al., 2018). Durante este proceso, se identificaron los criterios de exclusión y se definió la selección final de los estudios incluidos.

Los datos extraídos fueron registrados en una hoja de cálculo de Excel, donde se especificaron las características clave de cada documento (datos de autores, países, tipo de documento, objetivos, marco conceptual, el tipo de diversidad foco de inclusión, descripción del instrumento o metodología propuesta, entre otros). Además, se añadieron listas desplegables para aquellas características que requerían opciones predefinidas.

En los casos en que surgieron dudas sobre los documentos, se contactó con algunos de los autores para solicitar aclaraciones.

Consideraciones éticas

Dado que esta investigación no involucró seres humanos, no fue necesario contar con la aprobación de un comité de ética ni con consentimientos informados.

Resultados

Los resultados de esta revisión sistemática de alcance (SR) se presentan de manera descriptiva, de acuerdo con los objetivos establecidos (Peters et al., 2024; Tricco et al., 2018). Se obtuvieron un total de 1249 documentos a partir de búsquedas en bases de datos, sitios web, búsquedas manuales y revisión de referencias. Estos documentos fueron sometidos a un exhaustivo proceso de selección basado en la pregunta de investigación, así como en los criterios de inclusión y exclusión. El número final de documentos seleccionados fue de 22.

Respecto al proceso seguido para alcanzar la selección final, la búsqueda fue iniciada en las bases de datos establecidas utilizando las palabras clave previamente identificadas, esto generó 892 artículos (593 en ERIC, 173 en WOS y 126 en Scopus). Los artículos se ingresaron a la plataforma Rayyan©, lo que permitió la detección de duplicados, resultando en la eliminación de 107 artículos repetidos y dejando un total de 785.

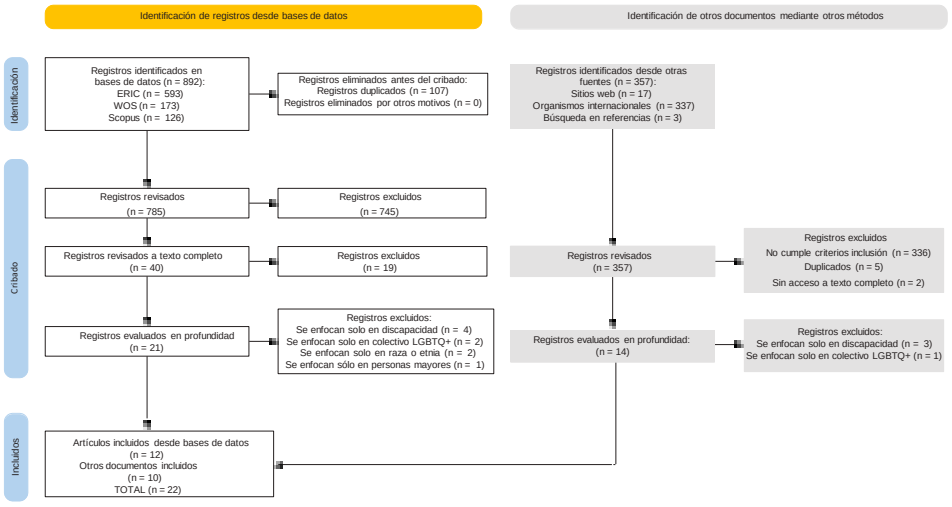
La siguiente etapa consistió en el cribado, durante la cual se revisaron los títulos y resúmenes de los artículos para seleccionar aquellos relacionados con la pregunta de investigación. Este proceso arrojó 46 documentos, que fueron revisados de manera independiente por tres investigadores, aplicando los criterios de inclusión preestablecidos.

De los 46 documentos, se alcanzó un consenso para seleccionar 14 artículos. Para los 32 restantes, se llevó a cabo una reunión entre los autores para discutir las discrepancias. Tras analizar los requisitos establecidos, se decidió excluir seis artículos que no cumplían con los criterios, incluir siete que sí cumplían, y someter 19 artículos a revisión de texto completo debido a que surgieron dudas sobre el cumplimiento total de los criterios de inclusión atendiendo sólo al título y al resumen.

Se revisaron también los 21 artículos que habían sido preseleccionados (14 iniciales y 7 por consenso en reunión), para la revisión de texto completo. Por lo tanto, se revisaron 40 artículos a texto completo. De estos, 19 no cumplieron con los criterios de inclusión, y los 21 restantes fueron analizados en profundidad. Finalmente, se aplicaron los criterios de exclusión, lo que resultó en la selección de 12 artículos provenientes de las bases de datos (ver figura 1).

Paralelamente, siguiendo las recomendaciones para SR, se llevó a cabo una búsqueda en otras fuentes, correspondientes a literatura gris y revisión de referencias bibliográficas (Peters et al., 2024), desde donde se obtuvieron 357 documentos.

Figura 1. Diagrama Prisma, selección de documentos



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la literatura gris, se consultaron documentos de cuatro organismos internacionales relacionados con educación (UNESCO, Banco Mundial, OEI y OCDE), además de realizarse una búsqueda manual en Google. Como resultado se obtuvieron 354 documentos, de los cuales se identificaron 5 duplicados al compararlos con los seleccionados desde las bases de datos y otros dos que no tenían acceso al texto completo. A los restantes se les aplicaron los criterios de inclusión, resultando una selección de 11 documentos.

Finalmente, se revisaron las referencias bibliográficas de los artículos y documentos seleccionados, confirmando que la mayoría ya estaban incluidos en las etapas previas. Se identificaron tres nuevos documentos, que se adicionaron a los 11 anteriores, sumando un total de 14 documentos, que luego de revisar a texto completo y en profundidad, se redujeron a 10, ya que el resto no se ajustaba a los criterios preestablecidos.

En resumen, se seleccionaron un total de 22 documentos para la presente investigación: 12 provenientes de las bases de datos analizadas (ERIC, WOS y Scopus) y 10 de otras fuentes (nueve de la búsqueda de literatura gris y una de las referencias bibliográficas) (ver figura 1).

Los 22 documentos seleccionados fueron analizados en función de su contenido relevante para este estudio, (previamente registrado en un archivo Excel). De esta forma, se extrajo la información clave para su análisis y comparación.

Las publicaciones abarcan el período de 2009 a 2023, con una mayor concentración en los años 2022 y 2023. La mayoría de las fuentes de evidencia correspondieron a artículos científicos (77.3%), mientras que el resto se distribuyó entre otros tipos de documentos. En términos de origen geográfico, los documentos provenían en proporciones

similares de Europa, Norteamérica y Latinoamérica, representando el 86.4% del total. Los documentos provenientes de África y Asia fueron menos numerosos, y se identificó un documento con colaboración de tres países de diferentes continentes.

Al examinar los objetivos de los documentos, se observaron similitudes significativas, ya que todos se ajustaban a los criterios de selección previamente establecidos. Todos se situaban en el contexto de la Educación Superior y tenían como objetivo diagnosticar o evaluar la inclusión mediante el desarrollo de herramientas. La mayoría de estas herramientas se centraban en recolectar información basada en las percepciones de los encuestados.

En cuanto al enfoque de diversidad en los estudios, todos adoptaban una perspectiva amplia que consideraba múltiples tipos de diversidad, cumpliendo con los criterios de selección establecidos. Sin embargo, se encontraron diferencias en otros aspectos, como el grupo específico de la comunidad universitaria evaluado y la fuente de información utilizada (tabla 2).

En cuanto a los estudios incluidos en la revisión, la mayoría de los estudios se enfocaban exclusivamente en el estudiantado (45.5%). Sólo el 36% de las propuestas abordaban la inclusión contemplando a todos los miembros de la comunidad universitaria, incluyendo estudiantes, académicos, personal administrativo o de servicios y directivos. Un 14% de los estudios no especificaba la inclusión de los directivos, por lo que no queda

Tabla 2. Grupos evaluados en relación con la inclusión según distintas referencias

	Grupo en donde se evalúa la inclusión				Fuente de información					
Referencias	Estudiantes	Docentes/Académicos	Personal administrativo y/o servicios	Directivos o similares	Estudiantes	Docentes/Académicos	Personal administrativo y/o servicios	Directivos o similares	Personas externas a la universidad	Otros
(Ruiz-Aceves et al., 2025)	✓				✓					
(Shopland et al., 2022a)	✓				✓	✓		✓	✓	
(Cross y Cutler, 2017)	✓					✓				
(Marquez et al., 2025)	✓				✓	✓	✓			
(Johannes et al., 2022)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
(Delgado Valdivieso et al., 2023)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
(Solís-Grant et al., 2022)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
(Kleider e Irrgang Fazzio, 2023)	✓								✓	
(Rogers et al., 2019)	✓					✓				
(Beer et al., 2023)		✓				✓				
(Garanto et al., 2010)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
(Chun y Evans, 2009)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
(Ministerio Educación Nacional de Colombia, 2018)	✓	✓	✓		✓	✓	✓			
(Lousada y Martins, 2022)	✓	✓	✓		✓	✓	✓			
(Cedillo-Quishpe et al., 2023)	✓	✓	✓		✓	✓				
(Lousada Fuerte et al., 2022)	✓				✓					
(García-Cano et al., 2023)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
(Partal et al., 2023)	✓									✓
(BERSE, 2016)	✓	✓	✓	✓						✓
(Iaegler, 2022)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
(Salcedo e Ibáñez, 2015)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
(De La Herrán et al., 2016)	✓				✓	✓		✓		

Fuente: elaboración propia

claro si estaban considerados o no, y el 4.5% restante se centró únicamente en el cuerpo académico.

La fuente de información variaba entre aquellos que recogían datos sólo de un grupo específico (estudiantes, docentes o documentos institucionales) y aquellos que investigaban toda la comunidad universitaria (27.3%) o combinaban múltiples fuentes. Algunos estudios también incluyeron a agentes externos, como potenciales estudiantes, egresados o profesionales involucrados en procesos de acreditación institucional. Además, se encontraron algunas propuestas que se aplicaban de manera transversal en diferentes facultades o unidades institucionales, mientras que otras se limitaban a áreas específicas.

También se observaron diferencias en los tipos y la cantidad de instrumentos o metodologías propuestas, siendo los cuestionarios los más utilizados (68.2%). Cabe destacar que sólo cinco documentos (22.7%) presentaban evidencia de validez y detallaban el proceso de validación del contenido, del constructo y de la consistencia interna. De los 17 documentos restantes, nueve no incluyeron información sobre la validación de sus propuestas (tabla 3).

El marco conceptual subyacente en las propuestas de todos los documentos está relacionado con enfoques actuales sobre la conceptualización de la inclusión. Sin embargo, se observa una influencia predominante de ciertas corrientes sobre otras. Por ejemplo,

Tabla 3. Instrumentos y validación empleados en los estudios revisados

	Instrumento/metodología propuesta							Validación de la herramienta				
Referencias	Cuestionario individual (cerradas/abiertas)	Cuestionario grupal (cerradas)	Listado de indicadores (análisis grupal)	Grupos de discusión	Entrevistas	Análisis documental	Otros	Validez de contenido (expertos)	Validez de constructo	Confiabilidad (consistencia interna)	No realiza	No declara
(Fiuza-Asorey et al., 2023)	✓			✓	✓			✓	✓	✓		
(Shopland et al., 2022a)	✓											✓
(Cross y Cutler, 2017)	✓				✓						✓	
(Márquez et al., 2021)			✓				✓	✓				
(Yohannes et al., 2022)	✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓		
(Delgado et al., 2021)	✓				✓			✓		✓		
(Solís-Grant et al,. 2022)	✓							✓	✓	✓		
(Kiesler e Impagliazzo, 2023)			✓	✓	✓						✓	
(Rogers et al., 2019)	✓										✓	
(Beer et al., 2023)	✓							✓		✓		
(Gavino et al., 2010)	✓			✓		✓	✓	✓				
(Chun y Evans, 2009)	✓					✓	✓				✓	
(Ministerio Educación Nacional de Colombia, 2018)		✓	✓			✓		✓				✓
(Louzada y Martins, 2022)		✓	✓			✓		✓				
(Cedillo-Quizhpe et al., 2023)	✓							✓	✓	✓		
(Losada et al., 2022)	✓							✓	✓	✓		
(García-Cano et al., 2023)	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
(Partal et al., 2023)			✓			✓	✓				✓	
(NERCHE, 2016)			✓									✓
(Jaegler, 2022)			✓									✓
(Salceda e Ibáñez, 2015)	✓							✓				
(De La Herrán et al., 2016)	✓							✓		✓		

Fuente: elaboración propia

nueve de las propuestas se basaban, en mayor o menor medida, en los conceptos de Booth y Ainscow (2011) y en su índice de inclusión para la educación escolar, conocido como Index. Según estos autores, la inclusión en las instituciones educativas se logra eliminando o minimizando las barreras que impiden la participación en igualdad de condiciones de todas las personas. Además, reconocen la necesidad de evaluar y adaptar las instituciones en tres áreas fundamentales: política, cultura y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2011).

De los nueve documentos que incorporaban explícitamente conceptos derivados del Index (Booth y Ainscow, 2011), siete basaron sus propuestas en este instrumento, adaptándolo o validándolo para la Educación Superior (Cedillo-Quizhpe, Clavijo-Castillo y Cabrera-Ortiz., 2023; Fiuza-Asorey, Losada- Puente, Sierra y Baña., 2023; Losada Puente, Fiuza-Asorey y Baña., 2022; Louzada y Martins., 2022; Mineducacion, 2018; Salceda e Ibáñez, 2015; Solís-Grant et al,. 2022). Los otros dos documentos incorporaron algunos de los elementos del Index sin basarse completamente en él (García-Cano, Hinojosa, Jiménez, Bravo y Pérez., 2023; Márquez et al., 2021).

Por otro lado, en cinco documentos (Chun e Evans, 2009; Gavino, Eber y Bell., 2010; Kiesler & Impagliazzo, 2023; Shopland et al., 2022; Yohannes, Umucyo y Binagwaho., 2022), predominaron los conceptos de equidad y el enfoque de derechos, argumentado desde diversos tratados y legislaciones, y siguiendo las directrices de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO.

En contraste, en cuatro documentos (Beer, Samuel, Rawls y Sirotnik., 2023; Delgado Valdivieso, Vivas, Sánchez y Berrú., 2021; Nerche, 2016; Partal, Gorjup y Virgier., 2023) se destacó el enfoque en procesos de calidad desde una perspectiva de equidad, reconociendo la estrecha relación entre inclusión y calidad.

Finalmente, dos documentos presentaron una mezcla de los marcos conceptuales anteriores, sin que uno prevaleciera claramente sobre los otros (De La Herrán, Paredes y Monsalve., 2017; Jaegler, 2022).

En los otros dos documentos restantes, uno no se centró en una teoría o marco específico para identificar temas emergentes (Cross y Cutler, 2017), mientras que el otro se basó en un modelo de cambio organizacional que enfatiza la necesidad de modificar la cultura institucional hacia la valoración de diversas perspectivas (Rogers, Taylor y Rose., 2019).

Discusión y conclusiones

Esta revisión sistemática de alcance tuvo como objetivo responder a la pregunta: ¿Qué instrumentos o metodologías se proponen en la literatura para evaluar los avances en materia de inclusión en las Instituciones de Educación Superior (IES)? Las propuestas encontradas demuestran que la inclusión en las IES ha cobrado un notable interés en los

últimos años, evidenciado por un incremento significativo en la cantidad de herramientas de autoevaluación propuestas.

En el presente estudio, aproximadamente el 70% de los documentos seleccionados fueron publicados entre 2019 y 2023, lo que refleja una creciente atención en esta área (Akpapuna, Choi, Johnson y López., 2020; Buenestado-Fernández et al., 2019). Se observa, además, una preocupación global por el tema, dada la diversidad de países y continentes representados en las publicaciones. Un aspecto destacable es el enfoque en los sujetos de inclusión en los documentos seleccionados. La mayoría de estos se centran exclusivamente en los estudiantes, lo cual está alineado con la visión de la educación inclusiva que busca garantizar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Blanco y Duk, 2019; Venegas-Ramos y Sánchez Lara, 2024). Sin embargo, diversos autores sugieren adoptar una visión más amplia que fomente una cultura inclusiva transversal, que incluya también a quienes trabajan en las universidades y apoyen su desarrollo potencial (Márquez y Melero, 2023; Scott, 2020). Para lograr esto, es fundamental considerar las opiniones de toda la comunidad universitaria (Álvarez-Castillo et al., 2021). No obstante, sólo alrededor de un tercio de las propuestas abordan a toda la comunidad universitaria. En un 14% de las propuestas no se menciona explícitamente la participación del cuerpo directivo universitario, a pesar de su papel crucial y la evidencia que respalda el impacto positivo de los liderazgos inclusivos (Aboramadan et al., 2021).

También se ha observado que, en algunos casos, se excluye al personal administrativo, lo que confirma el vacío de conocimiento en esta área, identificado previamente en la literatura (Lawrie et al., 2017). Este grupo también puede experimentar procesos de exclusión que afectan la satisfacción laboral y el compromiso con las metas y la cultura organizacional (Miranda Suárez et al., 2020). Por lo tanto, excluir al personal administrativo puede tener un impacto negativo en la implementación de una cultura inclusiva en la institución.

En cuanto a las herramientas utilizadas, casi el 70% de los estudios emplearon cuestionarios individuales autoadministrados. Esta metodología suele ser preferida debido a su facilidad de distribución, aplicación y revisión, así como a su capacidad para realizar envíos masivos. Los cuestionarios permiten evaluar la percepción de los encuestados, proporcionando información crucial sobre el impacto y la efectividad de las acciones impulsadas por las universidades. La evidencia sugiere que, en ocasiones, las políticas y declaraciones institucionales sobre inclusión no se traducen en prácticas concretas reconocidas por toda la comunidad (Álvarez-Castillo et al., 2021). Por lo tanto, una revisión meramente documental o basada únicamente en indicadores de políticas institucionales no ofrece una imagen completa del impacto real de estas políticas en la comunidad universitaria.

Es importante destacar que el proceso de institucionalización de la diversidad y la inclusión en universidades a nivel global aún se encuentra en etapas tempranas de desarrollo, a menudo influenciado más por enfoques económicos que por un compromiso

social real con las inequidades (Buenestado-Fernández et al., 2019). Esto subraya la necesidad de recoger información sobre la percepción de todas las personas implicadas.

Otra herramienta utilizada es el listado de indicadores, respondidos de manera grupal, ya sea por representantes de los diferentes actores institucionales o por líderes y directivos. Esta metodología, aunque proporciona una base objetiva para mejorar políticas y lineamientos institucionales (Kiesler e Impagliazzo, 2022), requiere un tiempo considerable para su aplicación. Los indicadores tradicionales de acreditación a menudo se centran en la productividad y tienen poca relación con las políticas y prácticas de diversidad (Álvarez-Castillo et al., 2021), aunque existe un vínculo reconocido entre inclusión y calidad educativa (Lawrie et al., 2017; ONU, 2018).

Es fundamental que las herramientas cuantitativas cuenten con evidencia de validez para asegurar que la evaluación refleje de manera precisa lo que se pretende medir (Arnaiz y Guirao, 2015). Sin embargo, la mayoría de las herramientas revisadas no informan sobre sus propiedades psicométricas, a pesar de que varios autores destacan su importancia (Cedillo-Quizhpe et al., 2023; De La Herrán et al., 2017; Losada Puente et al., 2022; Louzada y Martins, 2022; Salceda e Ibáñez, 2015; Solís-Grant et al., 2022).

Las metodologías cualitativas, como los grupos de discusión o entrevistas, también requieren un tiempo considerable para su implementación. Sin embargo, la utilización de múltiples herramientas puede ofrecer una visión más profunda y realista de la realidad institucional.

En conclusión, esta Revisión Sistemática de Alcance sugiere que, para avanzar en materia de inclusión en las IES, es necesario establecer procesos constantes y participativos para proponer y actualizar los lineamientos institucionales inclusivos.

El análisis de indicadores a través de grupos representativos podría ser útil, mientras que los cuestionarios individuales autoadministrados permiten una evaluación rápida y transversal de la percepción de la comunidad universitaria sobre los avances en inclusión. Esto ayuda a evitar meras declaraciones y documentos que no se traducen en acciones concretas. Un enfoque inicial basado en cuestionarios de percepción, seguido de un plan de avance constante en inclusión con monitoreos periódicos, puede ser eficaz para comparar los resultados y tomar medidas consecuentes. Sería deseable que estos instrumentos también ofrecieran recomendaciones estandarizadas para guiar el proceso de mejora.

Esta investigación coincide con otros estudios en la importancia de considerar a todos los miembros de la institución en la autoevaluación en materia de inclusión (Álvarez-Castillo et al., 2021; Márquez y Melero, 2023; Scott, 2020). Se propone que las IES adopten una concepción integral y transversal de inclusión, que contemple las diferentes diversidades e interseccionalidades existentes entre todos los grupos humanos de la institución. Aunque los estudiantes son los protagonistas, la inclusión será más efectiva si todos los miembros de la comunidad universitaria se sienten igualmente involucrados y responsables en el proceso.

Limitaciones e implicaciones prácticas

En cuanto a las limitaciones de esta revisión, es necesario mencionar la posible omisión involuntaria de documentos que, a pesar de cumplir con los criterios de selección, podrían haber estado disponibles en otras bases de datos o sitios web no incluidos en la búsqueda. Si bien se intentó abarcar un amplio rango de fuentes, tanto artículos científicos como literatura gris, es posible que algunos documentos relevantes no hayan sido capturados.

Otra limitación importante es la falta de disponibilidad del texto completo para algunos documentos, lo que impidió su análisis exhaustivo y su posible inclusión en el estudio. La ausencia de acceso a estos textos limita la capacidad para realizar una evaluación completa y detallada de la información contenida en los mismos.

En cuanto a las implicaciones, esta Revisión Sistemática de Alcance ofrece un valioso aporte para futuras investigaciones orientadas al desarrollo o perfeccionamiento de instrumentos de evaluación en materia de inclusión en las IES. Los hallazgos obtenidos pueden servir como base para la creación de nuevas herramientas o para mejorar las existentes, contribuyendo a una mejor comprensión y evaluación de la inclusión en estos contextos y consolidándolos como espacios inclusivos capaces de valorar y gestionar adecuadamente su diversidad.

Finalmente, cabe señalar que esta revisión no contó con fuentes de financiación institucionales ni de terceros, lo que subraya el carácter independiente y objetivo del estudio.

Referencias

Aboramadan, Mohammed., Khalid Abed Dahleez & Caterina Farao. (2021). Inclusive leadership and extra-role behaviors in higher education: does organizational learning mediate the relationship?, *International Journal of Educational Management*, Vol. 36, núm. 4, pp. 397–418. https://www.sciencedirect.com/org/science/article/pii/S0951354X2100034X

Akpapuna, Merrilyn., Eunju Choi., Douglas Johnson & Juan López. (2020). Encouraging Multiculturalism and Diversity within Organizational Behavior Management, *Journal of Organizational Behavior Management*, Vol. 40, núm. 3–4, pp. 186–209. DOI: https://doi.org/10.1080/01608061.2020.1832014

Al-Hroub, Anies & Nidal Jouni. (2023). Historical and Theoretical Approaches to Inclusive Education BT - School Inclusion in Lebanon: Integrating Research on Students with Giftedness and Learning Disabilities into Practice. En Nidal Jouni y Anies Al-Hroub (eds.) *School Inclusion in Lebanon*, Springer International Publishing, pp. 47–65. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-34779-5_4

Álvarez-Castillo, José-Luis., Carmen-María Hernández-Lloret., Hugo González-González., Luis Espino-Díaz & Gemma Fernández-Caminero. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model, *Heliyon*, Vol. 7, núm 3, e06450. DOI: https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450

Arnaiz, Pilar y José Manuel Guirao. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* Vol. 18, núm. 1, pp. 45–101. DOI: https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341

Azorín, Cecilia María., Pilar Arnaiz y Javier Jerónimo Maquilón (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 22, núm. 75, pp 1021–1045. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf> [Consulta: junio de 2025].

Beer, Francisca., Gilna Samuel., Krystal Rawls & Barbara Sirotnik. (2023). Are We Moving the Needle? An Empirical Evaluation of Business Faculty Members' Perceptions of DEI Efforts, *Journal of Education for Business*, Vol. 98, núm. 5, pp 251–261. DOI: https://doi.org/10.1080/08832323.2022.2144987

Blanco, Rosa y Cynthia Duk. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva, *Revista latinoamericana de educación inclusiva,* Vol. 13, pp. 25–43. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025

Booth, Tony & Mel Ainscow. (2011). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools, (3rd edition), Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Bowles, Terence & Kimberley Brindle. (2017). Identifying facilitating factors and barriers to improving student retention rates in tertiary teaching courses: a systematic review, *Higher Education Research & Development*, Vol. 36, núm. 5, pp. 903–919. DOI: https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1264927

Brito, Sonia., Lorena Basualto Porra y Luis Reyes Ochoa. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 13, pp. 157–172. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157.

Buenestado-Fernández, Mariana., José Luis Álvarez-Castillo., Hugo González-González & Luis Espino-Díaz. (2019). Evaluating the institutionalisation of diversity outreach in top universities worldwide, *PLOS ONE*, Vol. 14, núm. 7, e0219525. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219525

Cedillo-Quizhpe, Cristina., Ruth Clavijo-Castillo y Freddy Cabrera-Ortiz. (2023). Validación del cuestionario índice para la inclusión en la educación superior en la Universidad de Cuenca, *INNOVA Research Journal*, Vol. 8, núm. 2, pp. 15–31. DOI: https://doi.org/10.33890/innova.v8.n2.2023.2250

Chun, Edna & Alvin Evans. (2009). Special Issue: Bridging the Diversity Divide--Globalization and Reciprocal Empowerment in Higher Education, *ASHE Higher Education Report*, Vol. 35, núm. 1, pp.1–144. DOI: https://dx.doi.org/10.1002/aehe.3501

Cross, Kelly & Stephanie Cutle.r (2017). Engineering faculty perceptions of diversity in the classroom, Paper presented at 2017 ASEE Annual Conference & Exposition, Columbus, Ohio. 24 de junio. DOI: https://doi.org/10.18260/1-2--28253

De la Herrán, Gascón., Joaquín Paredes Labra y Daniela Monsalve Treskow. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU), *Revista Complutense de Educación*, Vol. 28, núm 3, pp. 913–928. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947

Delgado Valdivieso, Karina., David Alfredo Vivas Paspuel., Jefferson Sanchez Ruiz y Beatriz Carrión Berrú. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador, *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 27 núm. (SE-Artículos), pp. 14–27. DOI: https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36485

Echeita, Gerardo. (2019). A la Espera de un Fructífero Cruce de Caminos entre Quienes hoy Circulan en Paralelo por los Caminos Educativos de la Equidad, la Justicia Social, la Inclusión, la Convivencia, la Cultura de Paz o la Ciudadanía Global, *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS),* Vol. 8, núm. 2, pp. 7–13. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/11669 > [Consulta: junio 2025].

Fiuza-Asorey, María., Luisa Losada-Puente., Silvia Sierra Martínez & Manoel Baña. (2023). Lights and shadows in university students' perceptions of inclusion and diversity. *Educacion XX1*, Vol. 26, núm. 2, pp. 141–164. DOI: https://doi.org/10.5944/educxx1.34475

Forlin, Chris., Dianne Chambers., Tim Loreman., Joanne Deppler., & Umesh Sharma (2013). Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice, *Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY),* Vol. 141, pp. 1-61. <https://researchonline.nd.edu.au/edu_article/141/> [Consulta: junio 2025].

García-Cano, María., Eva Hinojosa., Azahara Jiménez., Carmen Bravo., y Elisa Pérez (2023), I Diagnóstico de Inclusión de la Universidad de Córdoba. (UCOPress E). <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/27960/RESUMEN%20I%20DIAGN%c3%93STICO%20INCLUSI%c3%93N-07.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [Consulta: junio 2025].

Gavino, Monica., john Eber., & David Bell. (2010). Celebrating our diversity: Creating an inclusive climate in a US university. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, Vol. 29, Núm. 4, pp. 395–405. DOI: https://doi.org/10.1108/02610151011042439

Gough, David., Phil Davies., Gro Jamtvedt., Etienne Langlois., Julia Littell., Tamara Lotfi., Edoardo Masset., Tracy Merlin., Andrew Pullin., Merel Ritskes-Hoitinga., John-Arne Røttingen., Emily Sena., Ruth Stewart., David Tovey., Howard White., Jennifer Yost., Hans Lund., & Jeremy Grimshaw. (2020). Evidence Synthesis International (ESI): Position Statement, *Systematic Reviews*, Vol. 9, núm. 1, pp 155. DOI: https://doi.org/10.1186/s13643-020-01415-5

Jaegler, Anicia (2022). How to Measure Inclusion in Higher Education: An Inclusive Rating, *Sustainability*, Vol. 14, núm. 14, pp. 8278. DOI: https://doi.org/10.3390/su14148278

Kiesler, Natalie & John Impagliazzo (2023). Evaluating Diversity, Equity, Inclusion, and Accessibility in Accreditation. *Proceedings - 9th International Symposium on Accreditation of Engineering and Computing Education, ICACIT 2023*. DOI: https://doi.org/10.1109/ICACIT59946.2023.10403684 IDEM ANTERIOR

Kiesler, Natalie & John Impagliazzo (2022). Implementing Diversity, Equity, and Inclusion in Accreditation, *Proceedings - 8th International Symposium on Accreditation of Engineering and Computing Education, ICACIT 2022*. Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. DOI: https://doi.org/10.1109/ICACIT56139.2022.10041468.

Lawrie, Gwen., Elizabeth Marquis., Eddie Fuller., Tara Newman., Mei Qiu., Milton Nomikoudis., Frits Roelofs., & Lianne van Dam. (2017). Moving Towards Inclusive Learning and Teaching: A Synthesis of Recent Literature, *Teaching & Learning Inquiry*, Vol. 5, núm. 1, pp. 1–13. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/moving-towards-inclusive-learning-teaching/docview/2093179661/se-2> [Consulta: junio 2025].

Losada Puente, Luisa., María Fiuza Asorey., & Manoel Bana Castro. (2022). What Defines Inclusion in Higher Education Institutions? Validation of an Instrument Based on the 'Index for Inclusion', *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 69, núm. 1, pp. 91–105. DOI: https://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2021.1992752

Louzada, Juliana y Sandra Martins. (2022). Instrumentos para evaluación de prácticas, culturas y políticas inclusivas en contextos universitarios, *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, Vol. 17 núm. 1, pp. 0229–0245. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.15756

Márquez, Carmen & Noelia Melero .(2023). Advancing towards inclusion: recommendations from faculty members of Spanish universities, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 27, núm. 4, pp. 556–570. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977

Márquez, Carmen., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., & Elizalde San Miguel, B. (2021). Evaluation of inclusion in higher education through indicators. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion, 19(3), 33–51. https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.3.003

Martín-Cilleros, María Victoria., Mª Cruz Sánchez-Gómez., María Vivar-Simón., Mauricio Vilca-Rodríguez., Luisa Aguilar-Mescco y Osbaldo Turpo Gebera. (2022). Revisión sistemática de la literatura y scoping review en la formación de investigadores. En Gerber Sergio Pérez Postigo, Cristóbal Torres Fernández, Osbaldo Washington Turpo-Gebera, José Ignacio Aguaded Gómez, Graciela Alvarado Ávalos (Coord.), *Investigación, desarrollo tecnológico e innovación en la educación universitaria* Barcelona, Octaendro, pp. 201–212.

Martínez-Usarralde, María Jesús. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social", *Educación XX1 : Revista de La Facultad de Educación,* Vol. 24, núm. 1, pp. 93-115. DOI: https://doi.org/10.5944/educxx1.26444

Méndez, Jorge., Juan Llanes., & Alejandra Montané. (2023)- Are students with disabilities truly present in universities? An international analysis from a participatory approach, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 2 marzo 2023, pp. 1–15. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2180675

Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia. (2018). Índice de inclusión para *educación superior (INES).* <https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_1.pdf> [Consulta: junio 2025].

Miranda Suárez, Efraín Fernando., David Raúl Hurtado Tiza., Evita Marisol Fernández Villanueva., Diógenes Orlando Hurtado Tiza., y ouvet Grimanesa Flores Durán. (2020). Responsabilidad social universitaria y satisfacción laboral del personal administrativo en una universidad pública de Huancayo (Perú), *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Vol. 4, núm. 2, pp. 375–388. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.83

Munn, Zachary., Danielle Pollock., Hanan Khalil., Lyndsay Alexander., Patricia Mclnerney., Christina Godfrey., Micah Peters., & Andrea Tricco. (2022). What are scoping reviews? Providing a formal definition of scoping reviews as a type of evidence synthesis, *JBI Evidence Synthesis*, Vol. 20, núm. 4, pp. 950-952. <https://journals.lww.com/jbisrir/fulltext/2022/04000/what_are_scoping_reviews__providing_a_formal.2.aspx>[Consulta: junio 2025].

New England Resource Center for Higher Education (NERCHE) (2016). *Self-Assessment Rubric For the Institutionalization of Diversity, Equity, and Inclusion in Higher Education. A Resourse Center at the college of education and human development.* <https://compact.org/resources/nerches-self-assessment-rubric-for-the-institutionalization-of-diversity-equity-and-inclusion-in-higher-education> [Consulta: junio 2025].

Ouzzani, Mourad., Hossam Hammady., Zbys Fedorowicz., & Ahmed Elmagarmid. (2016). Rayyan: a web and mobile app for systematic reviews, *Systematic Reviews*, Vol. 5, núm. 1, pp. 210. DOI: https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4

Organización de las Naciones Unidas (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content> [Consulta: junio 2025].

Page, Matthew., Joanne McKenzie., Patrick Bossuyt., Isabelle Boutron., Tammy Hoffmann., Cynthia Mulrow., Larissa Shamseer., Jennifer Tetzlaff., Elie Akl., Sue Brennan., Roger Chou., Julie Glanville., Jeremy Grimshaw., Asbjørn Hróbjartsson., Manoj Lalu., Tianjing Li., Elizabeth Loder., Evan Mayo-Wilson., Steve McDonald., Luke McGuinness., Lesley Stewart., James Thomas., Andrea Tricco., Vivian Welch., Penny Whiting., & David Moher. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews, T*he BMJ. BMJ Publishing Group.* DOI: https://doi.org/10.1136/bmj.n71.

Partal, Claudia., María Tatiana Gorjup., y Pedro Hernán Virgier. (2023). Medición de la inclusión en la educación superior Inclusion assessment in higher education, *Revista RAES*, Vol. XV, núm. 26, pp. 12–29. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1714> [Consulta: junio 2025].

Peters, Micah., Christina Godfrey., Patricia McInerney., Zachary Munn., Andrrea Tricco., & Hanan Khalil. (2024). Scoping Reviews, *JBI Manual for Evidence Synthesis.* <https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL/355862497/10.+Scoping+reviews> [Consulta: junio 2025].

Peters, Micah., Casey Marnie., Andrea Tricco., Danielle Pollock., Zachary Munn., Lyndsay Alexander., Patricia McInerney., Christina Godfrey., & Hanan Khalil. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews, *JBI Evidence Synthesis*, Vol. 18, núm. 10, pp. 2119-2126. <https://journals.lww.com/jbisrir/fulltext/2020/10000/updated_methodological_guidance_for_the_conduct_of.4.aspx> [Consulta: junio 2025].

Rogers, Elizabeth Bond., Jason Taylor., & Jeff Rose. (2019). Perceptions and Experiences of Diversity and Inclusion of Outdoor Educators in Higher Education, *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership,* Vol. 11, núm. 2, pp. 134–150. DOI: 10.18666/jorel-2019-v11-i2-8997

Salceda, Marifa y Alba Ibáñez. (2015). Adaptación del index for inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar, *Intangible Capital*, Vol. 11, núm. 3, pp. 508–545. <https://www.redalyc.org/pdf/549/54941394012.pdf> [Consulta: junio 2025].

Salinas, Mauricio. (2020). Sobre las revisiones sistemáticas y narrativas de la literatura en Medicina, *Revista Chilena de Enfermedades Respiratorias*, Vol. 3, núm. 1, pp. 26–32. DOI: https://doi.org/10.4067/s0717-73482020000100026

Salmi, Jamil & Anna D'Addio. (2021), Policies for achieving inclusion in higher education, *Policy Reviews in Higher Education*, Vol. 5, núm. 1, pp. 47–72. DOI: https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529

Scott, Colin. (2020). Managing and Regulating Commitments to Equality, Diversity and Inclusion in Higher Education, *Irish Educational Studies*, Vol. 39, Núm. 2, pp. 175–191. DOI: https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1754879

Shopland, Nicholas., David Brown., Linda Daniela., Arta Rūdolfa., Astra Rūdolfa., Muhammad Arifur Rahman., Andrew Burton., Mufti Mahmud., & Karel van Isacker. (2022). Improving Accessibility and Personalisation for HE Students with Disabilities in Two Countries in the Indian Subcontinent - Initial Findings, En Margarita Antona y Constantino Stephanidis (eds), *Universal Access in Human-Computer Interaction. User and Context Diversity. HCII 2022*, pp. 110-122. Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-05039-8_8

Solis-Grant, María José., María José Bretti-Lópe., Camila Espinoza-Parçet; Cristhian Pérez-Villalobos., Iván Rodríguez-Núñez., Cristian Pincheira-Martínez., & Cristóbal Sepúlveda-Carrasco. (2023). Inclusion in the university: Who assumes responsibility? A qualitative study. PLOS ONE, 18(1), e0280161. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280161

Solis-Grant, María José., Camila Espinoza-Parçet., Cristóbal Sepúlveda-Carrasco., Cristhian Pérez-Villalobos., Iván Rodríguez-Núñez., Cristian Pincheira-Martínez., Juan Pablo Gómez-Varela., & Daniela Aránguiz-Ibarra. (2022). Inclusion at universities: Psychometric properties of an inclusive management scale as perceived by students. PLoS ONE, 17(1 January). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262011

Tricco, Andrea., Erin Lillie., Wasifa Zarin., Kelly O'Brien., Heather Colquhoun., Danielle Levac., David Moher., Micah D J Peters., Tanya Horsley., Laura Weeks., Susannen Hempel., Elie Akl., Christine Chang, Jessie McGowan, Lesley Stewart, Lisa Hartling, Adrian Aldcroft, Michael Wilson, Chantelle Garritty., Simon Lewin., Christina Godfrey., Marilyn Macdonald., Etienne Langlois., Karla Soares-Weiser., Jo Moriarty., Tammy Clifford., Özge Tunçalp., & Sharon Straus. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation, *Annals of Internal Medicine*, Vol. 169, núm. 7, pp. 467–473. DOI: https://doi.org/10.7326/M18-0850

Tricco, Andrea., Jennifer Tetzlaff., & David Moher. (2011). The art and science of knowledge synthesis, *Journal of Clinical Epidemiology*, Vol. 64, núm. 1, pp. 11–20. DOI: https://doi.org/ https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.11.007

Universidad de Navarra (2024), *Revisiones sistemáticas: Diferencias: Revisión Sistemática, Revisión Narrativa y Scoping Review. Guía introductoria sobre qué es una revisión*. <https://biblioguias.unav.edu/revisionessistematicas/diferenciastipologiarevisiones> [Consulta: junio 2025].

Venegas-Ramos, Luis y Ricardo Sánchez Lara (2024). Inclusión de las Diversidades en Educación Superior: Alcances y Desafíos desde la Justicia Educativa, *Revista latinoamericana de educación inclusiva,* Vol. 18, pp. 175–194. DOI: http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100175

Visser, John & Sheridan Stokes. (2003). Is Education Ready for the Inclusion of Pupils With Emotional and Behavioural Difficulties: A rights perspective?, *Educational Review*, Vol. 55, núm. 1, pp. 65–75. DOI: https://doi.org/10.1080/00131910303252

Yohannes, Tsion., Déborah Umucyo., & Agnes Binagwaho. (2022). A gender and diversity inclusion audit at the University of Global Health Equity, Rwanda". *Journal of Gender Studies*, Vol. 31, núm. 8, pp. 905–910. DOI: https://doi.org/10.1080/09589236.2021.2017867

Revista de la Educación Superior

RESU 219

Vol. 55 · 2026

ANUIES
resu.anuies.mx

INCLUSIÓN Y COMPROMISO SOCIAL

(Re)pensar el compromiso social de la educación superior: Aportaciones desde el Aprendizaje-Servicio

(Re)thinking the social commitment of Higher Education: Contributions from Service-Learning

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo

Universidad Pablo de Olavide (upo)

Correo electrónico: rmrodizq@upo.es

Recibido el 12 de agosto de 2025; aprobado el 28 de agosto de 2026

Resumen

En un contexto de crisis de legitimidad que afecta a la educación superior y una demanda creciente de compromiso social, se propone el Aprendizaje-Servicio (ApS) como una metodología innovadora capaz de articular la docencia, la investigación y la responsabilidad social en un modelo universitario más integrado. Este estudio, a partir de una revisión crítica de la literatura, examina las diversas fronteras que el ApS permite trascender: epistemológicas, institucionales, disciplinarias y pedagógicas, desafiando así la tradicional fragmentación de las funciones de la universidad. Los resultados indican que el ApS no sólo transforma las prácticas pedagógicas, sino que además cataliza transformaciones estructurales en la universidad, fortaleciendo su función social y amplificando su impacto en el entorno

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/).

comunitario. Se concluye que la implementación efectiva del ApS requiere una reconceptualización profunda de la misión universitaria en el contexto social contemporáneo, promoviendo paradigmas más inclusivos e interconectados en la educación superior.

PALABRAS CLAVE: Misión universitaria; Aprendizaje-Servicio, Impacto social; Compromiso social universitario; Transformación universitaria

ABSTRACT In a context of legitimacy crisis in higher education and increasing demand for social engagement, Service-Learning (SL) is proposed as an innovative methodology capable of articulating teaching, research, and social responsibility within a more integrated university model. This study, based on a critical review of the literature, examines the various boundaries that SL allows to transcend epistemological, institutional, disciplinary, and pedagogical, thus challenging the traditional fragmentation of the university. The results indicate that SL not only transforms pedagogical practices but also catalyzes structural transformations within the university, strengthening its social function and amplifying its impact on the community environment. It is concluded that the effective implementation of SL requires a profound reconceptualization of the university mission in the contemporary social context, promoting more inclusive and interconnected paradigms in higher education.

KEYWORDS: University mission; Service-Learning; Social impact; University social commitment; University transformation

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la universidad enfrenta una serie cada vez mayor de desafíos desde fuera de la academia. La expansión global de la educación superior ha generado expectativas crecientes en relación con la rendición de cuentas, el impacto social y la relevancia pública (Meyer y Sporn, 2018). No obstante, la reputación institucional de las universidades sigue dependiendo en gran medida de sus resultados de investigación y de su posición en las clasificaciones internacionales, lo que relega sus funciones sociales a un segundo plano. La denominada tradicionalmente *tercera misión*, que abarca el compromiso y el servicio

a la comunidad, ha sido relegada a una posición subordinada frente a la producción científica, lo que ha suscitado críticas sobre la percepción de alejamiento de las universidades de su entorno y su limitada contribución al desarrollo social (Rodríguez-Izquierdo, y Lorenzo, 2023; Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019).

Si bien las instituciones de educación superior (IES) han comenzado a incorporar las cuestiones de desarrollo sostenible en sus marcos estratégicos, tal como se describe en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (2020), los marcos de evaluación y competencia de estas instituciones continúan priorizando las funciones de investigación, sin una integración significativa de su responsabilidad social (Benneworth et al., 2018; Negre-Bennasar et al., 2023). Esta tendencia ha generado preocupaciones sobre el modo en que las universidades, en su búsqueda de prestigio, han desatendido las necesidades de sus comunidades, contribuyendo a inequidades tanto verticales (entre individuos) como horizontales (entre grupos) (Hazelkorn, 2019).

Ante una crisis de legitimidad, en la que se cuestiona el elitismo y la falta de responsabilidad social de la educación superior, es imprescindible repensar sus misiones y modelos pedagógicos. Diversos autores destacan la necesidad de que la enseñanza universitaria trascienda el enfoque tradicional para asumir un rol más activo en la construcción de sociedades más equitativas y sostenibles (Sporn y Godonoga, 2024). Se plantea así un modelo en el que la universidad deje de concebirse como una entidad que transfiere conocimiento de manera unilateral y se convierta en un espacio de co-creación y aprendizaje recíproco con la sociedad (Barnett, 2018; DeLaquil et al., 2024). No obstante, este cambio requiere transformar la docencia, históricamente subordinada a la investigación, en un espacio de innovación educativa que favorezca el compromiso con el entorno.

En este sentido, estudios recientes han revelado que, aunque se esperaba que los estudiantes priorizaran la reputación institucional al elegir una universidad, en realidad valoran más la calidad de la enseñanza y un ambiente académico exigente (Schäfer y Walgenbach, 2024). Esto refuerza la idea de que el prestigio de las universidades no debería depender exclusivamente de su producción científica, sino también de la capacidad de las instituciones para generar experiencias de aprendizaje significativas y socialmente relevantes.

Este artículo, que es coherente con la concepción de una "universidad ecológica" (Barnett, 2018), aboga por una transformación estructural en la educación superior, donde la calidad no se mida exclusivamente en términos de las publicaciones científicas o las tasas de empleabilidad, sino también en función de su impacto en la sociedad. Desde esta perspectiva, el presente artículo analiza el papel de la enseñanza en la educación superior y su potencial transformador en el marco de universidades comprometidas con la sociedad. El trabajo, más allá de presentar una crítica a las estructuras tradicionales, propone caminos para repensar el papel de la universidad desde una perspectiva integradora. Esto lo convierte en un trabajo con una clara orientación hacia la incidencia en

la política universitaria y en la transformación educativa. Concretamente, se propone el Aprendizaje-Servicio (ApS) como una estrategia clave para reconfigurar la misión de la universidad en el siglo XXI, vinculando la enseñanza con la responsabilidad social y ofreciendo respuestas concretas a la crisis de legitimidad que enfrentan las IES.

Para ello, ofrecemos una revisión de la literatura científica sobre el ApS como puente entre la academia y la comunidad al proponer un modelo pedagógico basado en la interacción con actores sociales. Inspirado en la *pedagogía de frontera* (Giroux, 2005; Kazanjian, 2011) y en la noción de *espacios de transacción* (McMillan et al., 2016), el ApS permite redefinir el papel de la universidad en la sociedad y también ofrece herramientas para superar la dicotomía entre enseñanza e impacto social, fomentando así un aprendizaje situado y transformador. Nuestra intención es responder, a partir de esa revisión a estas preguntas: ¿Cómo puede el ApS contribuir transformar la enseñanza universitaria y a superar la fragmentación entre docencia, investigación y compromiso social en la educación superior? ¿Qué fronteras conceptuales, institucionales y pedagógicas debe atravesar la universidad para fortalecer su vínculo con la sociedad a través del ApS?

En ningún momento, se ha pretendido llevar a cabo una revisión sistemática, en sentido estricto, sobre la producción científica explícitamente dedicada al ApS sobre lo que ya existen numerosos trabajos que sintetizan exhaustivamente la evidencia empírica del impacto del ApS en multitud de competencias (Blanco Cano y García Martín, 2021; Compare yAlbanesi, 2023; Redondo Corcobado y Fuentes Gómez-Calcerrada, 2020; Salam et al., 2019: Salazar-Botelllo et al., 2023). A esta información se le ha dado un tratamiento analítico, tratando de examinar y problematizar el estado del conocimiento en este campo para dar respuesta a las preguntas antes enunciadas, identificar tensiones y proponer nuevas perspectivas de análisis. Lo que, además, permitirá detectar las limitaciones de este enfoque, y sugerir futuras líneas de estudio que ayuden al avance de la investigación sobre el compromiso social de la universidad.

Siguiendo esta lógica, el presente estudio se basa en una revisión analítica de la literatura académica relevante, seleccionando estudios clave sobre el ApS, la pedagogía de frontera y los procesos de transformación en la educación superior. La selección de las fuentes consultadas se ha basado en su impacto y relevancia dentro del debate académico, así como en su capacidad para ofrecer una perspectiva crítica sobre la relación dialéctica entre la universidad y la sociedad.

De este modo, el análisis propuesto trasciende la mera síntesis de hallazgos previos, aspirando a construir un marco teórico novedoso que establezca una articulación conceptual entre el ApS y la noción de cruce de fronteras en el contexto universitario. La validez de este enfoque radica en su potencial para generar nuevas preguntas y líneas de investigación, proponer modelos conceptuales innovadores y estimular un debate profundo sobre el papel de la universidad en la sociedad contemporánea. En este sentido, este trabajo resulta particularmente pertinente en el contexto actual de transformaciones

estructurales en la educación superior, donde resulta imprescindible cuestionar los modelos educativos tradicionales y explorar vías innovadoras para la evolución del sistema.

Cruzar fronteras para el compromiso social en la educación superior

En esta sección se presenta el ApS como una estrategia pedagógica clave para fortalecer la vinculación entre la universidad y la sociedad. No obstante, su implementación efectiva enfrenta desafíos que requieren un replanteamiento de las tensiones estructurales que han definido históricamente la educación superior. Para que el ApS alcance su potencial transformador, no basta con incorporar experiencias de servicio en la formación universitaria; se requiere poner en tela de juicio las fronteras convencionales entre la docencia, la investigación y el compromiso social. Entre los desafíos primordiales se encuentran se encuentran la brecha entre teoría y práctica, la tendencia a sobrevalorar el servicio sin garantizar una reflexión crítica y la necesidad de un diseño pedagógico riguroso. Estas tensiones no actúan de manera aislada, sino que se inscriben en un entramado de fronteras conceptuales e institucionales que históricamente han caracterizado la relación entre la universidad y la sociedad (Hayes y Cuban, 1997).

El concepto de "cruce de fronteras" en el contexto del ApS permite visibilizar cómo el estudiantado, el profesorado y las instituciones de educación superior (IES) deben superar límites establecidos para lograr una transformación profunda del sistema. Estas fronteras ya sean epistemológicas, pedagógicas o institucionales, exigen una superación que no sólo redefine el proceso de aprendizaje del estudiantado, sino que también transforma la concepción de la enseñanza por parte del profesorado y el compromiso social de las universidades.

A continuación, se analizarán las principales fronteras que el ApS de alta calidad permite cruzar, destacando su papel en la consolidación de una universidad más conectada con su entorno y en sintonía con los desafíos del siglo XXI.

Fronteras epistemológicas: Reconceptualizando la producción asimétrica del conocimiento

Las universidades han funcionado históricamente como lugares de validación de saberes, estableciendo jerarquías entre el conocimiento académico y otras formas de conocimiento. Desde la perspectiva del ApS, esta estructura refleja relaciones de poder que han marginado las voces y experiencias de las comunidades en los procesos formativos (Kazanjian, 2011, p. 373).

El ApS, al igual que la pedagogía de frontera, facilita la posibilidad de cuestionar esta jerarquía al fomentar la creación de espacios de conocimiento compartido. Según Giroux (1992), el concepto de "cruce de fronteras" en el ámbito de la educación superior representa una oportunidad para desafiar las formas tradicionales de dominación en la producción del conocimiento, fomentando el reconocimiento de saberes alternativos. En este sentido, el ApS no se limita a utilizar conocimientos universitarios en contextos comunitarios, sino que persigue una transformación más integral: un diálogo recíproco entre el conocimiento académico y los saberes de la comunidad.

Este enfoque desafía la perspectiva tradicional de la universidad como la única fuente legítima de conocimiento, promoviendo un modelo donde los saberes científicos y comunitarios se entrelazan y enriquecen de manera recíproca (McMillan et al., 2016, p. 19). Mitchell (2008) sostiene que este nuevo paradigma epistemológico conlleva la co-creación de saberes valiosos tanto para la academia como para las comunidades, favoreciendo la construcción de narrativas relevantes que lleven a resolver problemas sociales.

Desde esta perspectiva, el ApS supera la dicotomía entre conocimiento académico y popular, promoviendo un aprendizaje bidireccional donde estudiantes y comunidades intercambian información, a la vez que construyen conjuntamente nuevos saberes a partir de la experiencia y la reflexión conjunta (Kazanjian, 2011, p. 373). Como destacan García y Cotrina (2015), esta concepción distribuida y contextualizada del conocimiento desafía el *statu quo* académico y curricular, promoviendo una enseñanza que responde a las necesidades y demandas del contexto social.

Fronteras institucionales: De la torre de marfil a la co-creación del conocimiento

Las fronteras institucionales en la educación superior evidencian las tensiones entre las prioridades académicas tradicionales y las demandas sociales. Históricamente, las universidades han funcionado bajo un modelo paternalista, donde la relación con la comunidad se ha basado en la "transferencia de conocimiento", sin reconocer a las comunidades como agentes activos en la producción de saber.

El ApS desafía esta concepción al proponer una transformación estructural en la relación universidad-comunidad. Su enfoque, basado en la co-creación del conocimiento, promueve relaciones horizontales en las que la universidad no sólo "sirve" a la comunidad, sino que también aprende de ella y con ella (McMillan, 2011). Este enfoque implica un alejamiento de la tradicional "torre de marfil" y una disposición hacia una institución más permeable y comprometida con su entorno (Tapia, 2023).

Desde la perspectiva de la pedagogía de frontera, las universidades necesitan reconsiderar su función, pasando de un modelo de intervención unidireccional a un enfoque

de colaboración recíproca. Como señala Kazanjian (2011, p. 375), esto conlleva una reconfiguración de la responsabilidad social en las universidades, promoviendo alianzas estratégicas con comunidades, organizaciones sociales y gobiernos locales (Jacoby, 2009; Furco, 1996).

En este contexto, el ApS potencia la posibilidad de que las IES se atrevan a perder el monopolio del saber, situándose desde el lado del desarrollo del conocimiento junto a otros. Esta transformación exige que la educación superior abandone su enfoque elitista y fomente procesos de co-docencia, co-producción de conocimiento y colaboración interinstitucional. La universidad pasa de ser una institución aislada a convertirse en un actor social activo, comprometido con la transformación de su comunidad (Carney, 2004).

Sin embargo, la literatura indica que pocos programas de ApS han explorado su impacto más allá del estudiantado. Marullo y Edwards (2000, p. 896) plantean que el ApS debe contribuir a la transformación estructural de las universidades como "agentes de cambio social". Para ello, es necesario reformular las políticas institucionales, integrar el ApS en las estructuras académicas y fomentar una cultura de compromiso social genuino.

Asimismo, Penuel et al. (2015) enfatizan que las asociaciones universidad-comunidad para la mejora educativa implican cruzar múltiples límites culturales y profesionales. Esto subraya que la transformación institucional mediante el ApS implica cambios en el currículo o en las metodologías de enseñanza, así como una redefinición de la gobernanza universitaria, la evaluación docente y los incentivos académicos, asegurando que el compromiso social sea un componente estructural de la educación superior.

Transformación de las identidades universitarias y comunitarias

El cruce de fronteras epistemológicas e institucionales a través del ApS redefine la relación entre universidad y comunidad, y transforma las identidades de los actores involucrados. La pedagogía de frontera cuestiona las concepciones tradicionales de la academia y las comunidades, promoviendo relaciones más equitativas y reconociendo la diversidad (Kazanjian, 2011, p. 376). Este proceso es clave para superar la fragmentación y desconfianza histórica entre ambas partes, estableciendo un modelo de interacción más horizontal y recíproco.

La mayoría de los estudios sobre ApS han centrado su análisis en sus efectos sobre el aprendizaje del estudiantado, prestando menos atención a su impacto en el profesorado o en las universidades. Sin embargo, Marullo y Edwards (2000, p. 896) proponen la idea de una "academia transformada", argumentando que el ApS debe contribuir a la formación del alumnado, y también a la transformación estructural de las universidades, consolidándolas como *agentes de cambio social* (Marullo y Edwards, 2000, p. 911).

Para ello, su implementación no puede limitarse a iniciativas puntuales en ciertas asignaturas, sino que debe institucionalizarse su integración, modificando las formas de enseñar y aprender y los planes estratégicos de las IES. En la misma línea, Penuel et al. (2015) subrayan que la consolidación de asociaciones universidad-comunidad para la mejora educativa requiere compromisos mutuos y el cruce de múltiples fronteras culturales y profesionales. Esto implica que la transformación de la educación superior no sólo debe darse en el ámbito pedagógico, sino también en las relaciones con las entidades colaboradoras y en el modo de generar el conocimiento a través de procesos de intercambio recíproco.

Desde esta perspectiva, el ApS se conceptualiza como algo más que una mera metodología de enseñanza para convertirse en una estrategia de transformación institucional integral (Vallaeys y Álvarez-Rodríguez, 2022). Su implementación impacta en la docencia y reconfigura las identidades de quienes participan en estos procesos, impulsando una universidad más comprometida con la transformación social. Este modelo implica profundas transformaciones en las IES, reconociéndola como parte de la comunidad y promoviendo un enfoque "de hacer con" en lugar de "hacer para" (Ward y Wolf-Wendel, 2000).

Fronteras éticas: Hacia una educación comprometida con la justicia social

La interacción entre universidad y comunidad en proyectos de ApS implica un intercambio de conocimientos, a la vez que una negociación de valores, expectativas y relaciones de poder. En este sentido, este enfoque cruza fronteras éticas al generar espacios en los que se cuestionan las dinámicas tradicionales de relación entre actores y la manera tradicional de producción de conocimiento.

La colaboración entre la academia y la sociedad genera lo que McMillan et al. (2016, pp. 24-25) denominan "zonas de frontera", espacios dinámicos donde se negocian y redefinen normas, objetivos y saberes. Estas zonas trascienden el mero contacto, convirtiéndose en escenarios de transformación donde el conocimiento académico y comunitario se reinterpreta y adquiere nuevos significados de manera recíproca.

Uno de los principales aportes del ApS en este ámbito es su capacidad para desarrollar en el estudiantado una conciencia ética sobre su entorno. Mediante su participación en proyectos comunitarios, los y las estudiantes no sólo adquieren habilidades académicas, sino que también construyen una ética del cuidado y del respeto mutuo. Para ello, es fundamental que los proyectos de ApS no sean diseñados exclusivamente desde la universidad, sino que respondan a necesidades de las comunidades, reconociendo su conocimiento como fuentes legítimas de saber (Darder, 2015).

Además, el ApS permite conectar la teoría con la acción, preparando al estudiantado para enfrentar situaciones de injusticia social y desigualdad. La inmersión en contextos

reales amplía su comprensión de las problemáticas sociales, fortaleciendo su responsabilidad ética y su compromiso con la justicia social (Kazanjian, 2011, p. 378).

En suma, al igual que la pedagogía de frontera, el ApS traspasa límites epistemológicos y culturales, e integra conocimientos académicos y comunitarios para abordar desigualdades sociales desde una perspectiva crítica y ética. Su capacidad para transformar la enseñanza universitaria y su impacto en la construcción de una educación más equitativa lo consolidan como una herramienta clave en la formación de profesionales comprometidos con el cambio social.

Fronteras culturales y lingüísticas: Aprender en la diversidad

El ApS expone al estudiantado a nuevas realidades culturales, sociales y lingüísticas, desafiando los límites de su propia experiencia y fomentando una comprensión más profunda de la diversidad. A diferencia de los modelos universitarios tradicionales, el ApS genera "espacios de transacción" (Kiely, 2005; Patsarika y Townsend, 2022) y "cruces de fronteras" (Giroux, 2005), donde la interacción universidad-comunidad no es unidireccional, sino un proceso dialógico de aprendizaje recíproco. Estos espacios son especialmente relevantes en contextos de alteridad cultural, donde las diferencias de idioma, valores y experiencias desafían al estudiantado a desarrollar una sensibilidad intercultural crítica.

Mediante el ApS, los y las estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con comunidades diversas (McMillan et al., 2016), lo que les permite cuestionar estereotipos culturales. En estos encuentros, la interacción entre estudiantes, docentes y miembros de la comunidad genera procesos de confrontación y negociación de valores, relatos históricos y perspectivas, propiciando un aprendizaje transformador (McMillan et al., 2016, p. 19).

Desde una perspectiva más amplia, Anzaldúa (1987) conceptualiza las "fronteras" como espacios de experimentación y creatividad, donde las diferencias culturales no son barreras, sino recursos para la transformación social. En este sentido, el ApS no sólo facilita el aprendizaje sobre otras culturas, sino que también promueve el desarrollo de habilidades interculturales y una educación basada en el respeto mutuo, aspectos esenciales para formar una ciudadanía global. Este cruce de fronteras culturales también se vincula con el desarrollo de la sensibilidad intercultural, como competencia clave en las democracias multiculturales contemporáneas, entendida como la capacidad de aprender a reconocer y gestionar las diferencias culturales pertinentes y los distintos puntos de vista de personas de otras culturas de manera que se eviten malentendidos y se creen oportunidades (Rodríguez-Izquierdo, 2021).

Fronteras sociales y económicas: Comprender la desigualdad y la acción social

Los proyectos de ApS suelen situar al estudiantado en contacto con comunidades vulnerabilizadas, entendidas como "zonas de frontera", donde se confrontan normas, valores y estructuras de poder. Estos espacios permiten a los y las estudiantes confrontar directamente a las desigualdades sociales y económicas, desarrollando una comprensión más profunda sobre cómo la educación y la acción social pueden contribuir a transformar dichas realidades (Butin, 2015).

Al trabajar con comunidades vulnerabilizadas, el alumnado adquiere conocimientos sobre las dinámicas sociales y económicas que perpetúan la exclusión, también se ve confrontado con sus propios privilegios. Este proceso de reflexión crítica sobre las estructuras de desigualdad es clave en la construcción de una pedagogía crítica, que fomenta la toma de conciencia y la acción para el cambio social (Mergler et al., 2017).

Además, la interacción con el conocimiento local fortalece la capacidad del estudiantado para reflexionar críticamente sobre el impacto de las políticas y prácticas económicas en distintos contextos (Mayor Paredes y Rodríguez Mar, 2015; Patsarika y Townsend, 2022). Al involucrarse en proyectos de ApS, los y las estudiantes no únicamente adquieren una conciencia crítica para comprender las desigualdades, sino que también desarrollan la ciudadanía y un compromiso efectivo con el cambio y la justicia social.

Fronteras cognitivas y emocionales: Aprender en la incertidumbre

El ApS ha sido descrito como "trabajo de límites" (McMillan, 2011) porque impulsa al estudiantado fuera de su zona de confort, exponiéndolo a realidades distintas a las propias. Este proceso puede generar incertidumbre y desorientación (Farrell et al., 2022), pero también representa una oportunidad de aprendizaje profundo, ya que desafía sus esquemas previos y les confronta con aquello que desconocen.

La inmersión en contextos diversos y la interacción con comunidades heterogéneas llevan al alumnado a cuestionar sus suposiciones sobre el mundo, fomentando una reflexión crítica sobre las diferencias y conexiones entre sus experiencias y las de los demás (Hullender et al., 2015; Naudé, 2015). A través de estas interacciones, los y las estudiantes se ven expuestos a nuevas perspectivas, creencias y valores, lo que no sólo amplía su comprensión de la complejidad social, sino que también puede transformar su autopercepción (Resch y Schrittesser, 2023).

Este proceso de transformación se explica a través de los "dilemas desorientadores" (Mezirow, 2009), que surgen cuando el alumnado experimenta un conflicto cognitivo

entre sus conocimientos teóricos y sus experiencias prácticas (Taylor et al., 2018). Mediante la reflexión crítica, los y las estudiantes pueden revisar sus propios marcos de referencia, reconstruir nuevas formas de conocimiento y asimilarlas en su desarrollo personal, promoviendo así un aprendizaje transformativo (Mezirow, 2000).

Fronteras disciplinarias: La interconexión del conocimiento y el trabajo desde la indisciplina

La extrema especialización y la segmentación del conocimiento en compartimentos estancos dificultan la integración de la responsabilidad social universitaria en las estructuras académicas (Vallaeys y Álvarez-Rodríguez, 2022). El ApS desafía la segmentación del conocimiento en la universidad al abordar problemas complejos en contextos reales que requieren una perspectiva interdisciplinaria al no poder resolverse desde una única disciplina.

Al cruzar fronteras disciplinares, el ApS fomenta la interacción entre distintas áreas del conocimiento, generando experiencias interdisciplinarias, multidisciplinarias e incluso transdisciplinarias. En estos proyectos, el estudiantado debe articular diversos enfoques para comprender y abordar problemáticas situadas, promoviendo una mirada más amplia sobre cuestiones como la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades (APS(U), 2021).

Un caso ilustrativo es el proyecto interdisciplinario en Stoa Malakopi, donde estudiantes de diseño y ciencias sociales colaboraron con emprendedores locales para documentar historias y proponer soluciones urbanísticas. Esta experiencia destacó el valor del conocimiento tácito de la comunidad y fomentó interacciones reflexivas entre los participantes (Patsarika y Townsend, 2022, pp. 189-191).

En definitiva, el enfoque interdisciplinario promueve un aprendizaje más holístico y profundo, desafiando al estudiantado a pensar de manera crítica y flexible. Esto crea entornos de aprendizaje donde los y las estudiantes desarrollan habilidades para afrontar escenarios de alta complejidad social y cultural, preparándolos para responder a los retos del mundo contemporáneo (Hatcher y Bringle, 2012).

Frontera histórica de la fragmentación de la misión de la universidad: Más allá de la tercera misión

La fragmentación de las misiones universitarias ha sido una característica estructural de la educación superior, reflejando la histórica división entre investigación, enseñanza y compromiso social. Resch y Schrittesser (2023) evidencian cómo la enseñanza y la

investigación han estado conceptualmente separadas en las IES, con la producción de conocimiento centrada en la investigación y la docencia limitada a su transmisión. Sin embargo, estos autores sostienen que esta separación es inadecuada, ya que se reconoce cada vez más la necesidad de integrar la enseñanza, la investigación para enfrentar los desafíos contemporáneos.

En esta misma línea, Sotelino et al. (2024) abogan por la convergencia de las tres misiones universitarias, argumentando que la evolución de la educación superior requiere revisar la relación entre enseñanza y praxis. Asimismo, la separación entre universidad y comunidad ha reforzado desigualdades históricas, ampliando una brecha que sólo puede ser superada mediante la reconstrucción de relaciones de confianza (McMillan et al., 2016, p. 17).

El ApS se presenta como una filosofía que desafía este modelo fragmentado al integrar docencia, investigación y compromiso social en un enfoque más conectado y riguroso, alineado con la complejidad de los desafíos contemporáneos. Como señala García Romero et al. (2024), el ApS transforma el aprendizaje individual en una actividad situada dentro de un "campo límite", donde convergen sujetos, culturas y objetivos de la universidad y la comunidad, generando un sistema híbrido de conocimiento compartido.

Desde esta perspectiva, el compromiso social no debe entenderse como una "tercera misión" separada, sino como un eje transversal que atraviesa todas las actividades universitarias. Younger (2009, p. 22) sostiene que el ApS permite repensar la universidad no en términos de pilares aislados, sino como una institución con una misión integrada, donde la generación de conocimiento y la formación del estudiantado se articulan para abordar los problemas sociales desde una perspectiva crítica y colaborativa.

En suma, el cruce de fronteras aplicado a la misión universitaria implica replantear la relación entre enseñanza, investigación y compromiso social como dimensiones interdependientes. Esta visión integrada permite que la universidad amplíe su impacto en la sociedad, promoviendo la transferencia de conocimiento, el compromiso cívico y la resolución de problemas reales.

Frontera de la teoría y la práctica

La relación entre investigación y práctica en la educación superior ha sido históricamente problemática. Penuel et al. (2011) critican la visión reduccionista de esta conexión, ejemplificada en la metáfora de la "traducción" que sugiere una transferencia lineal del conocimiento académico a la práctica profesional. Esta visión ignora la complejidad de la interacción entre teoría y acción, que requiere un marco conceptual alternativo capaz de reconocer las tensiones y desafíos que enfrentan tanto los investigadores como los profesionales en el terreno.

Desde esta perspectiva, el ApS no debe entenderse únicamente como la aplicación práctica de conocimientos teóricos, sino que se presenta como un espacio de reconstrucción activa de las relaciones entre teoría y acción, promoviendo un aprendizaje situado y contextualizado. Ahora bien, para que esta conexión sea efectiva, es fundamental diseñar experiencias de ApS que integren la reflexión y la co-creación de conocimientos, evitando la tradicional transmisión unidireccional de saberes.

McMillan (2011) y McMillan, Goodman y Schmid (2016) conciben el ApS como un sistema híbrido donde convergen conocimientos, herramientas y procedimientos de la universidad y la comunidad, articulando aprendizaje y servicio. De este modo, los y las estudiantes no participan exclusivamente para cumplir con requerimientos académicos, sino también para responder a las necesidades de la comunidad.

Esta perspectiva se alinea con el enfoque pragmatista de Dewey (1986), donde el aprendizaje se desarrolla en ciclos de acción y reflexión que evolucionan hasta alcanzar la reflexión-en-acción, entendida como una práctica crítica. Asimismo, el ApS ofrece la posibilidad de superar la dicotomía entre teoría académica y práctica comunitaria, todavía predominante en la educación superior (Glazer et al., 2023).

El contacto del estudiantado con escenarios reales les permite aplicar sus conocimientos y generar aprendizajes más significativos y contextualizados, desafiando las fronteras tradicionales entre la academia y la sociedad (Jacoby, 2009). Desde esta óptica, el compromiso social se convierte en un eje central en los proyectos de ApS, como Tapia (2014, p. 55) sostiene, es necesario acercar las grandes ideas a la vida real "en un diálogo más horizontal, que rescate, valore y sistematice los hallazgos desarrollados con creatividad e iniciativa".

Freire (2005) también abordó esta cuestión al concebir el aprendizaje como un proceso de problematización que integra teoría y práctica para esclarecer las causas y consecuencias del sufrimiento humano y construir una pedagogía para el cambio social. Desde este marco, el ApS se configura como un enfoque pedagógico que vincula a la universidad con organizaciones de la sociedad civil, gobiernos locales y otros actores sociales, promoviendo un aprendizaje que es, simultáneamente, académico y social. Este enfoque permite aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, también facilita que el estudiantado comprenda el impacto de sus aprendizajes en la vida cotidiana (McMillan et al., 2016, p. 24).

En este contexto, la educación ciudadana se convierte en una función prioritaria de la educación superior, contribuyendo a la calidad formativa del estudiantado (Puig et al., 2011; Tapia, 2014). El cruce de fronteras entre teoría y práctica transforma no sólo la manera en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje, sino que también amplía la perspectiva del estudiantado sobre su papel en la sociedad, preparándolo para enfrentar los desafíos globales con una mirada más integrada y crítica (Jacoby, 2009).

Frontera de la desmotivación al compromiso activo del alumnado

El ApS permite al estudiantado a involucre en situaciones complejas y en la resolución de problemas reales, movilizando sus conocimientos y habilidades, así como su compromiso y esfuerzo. Diversos estudios han demostrado que la participación en actividades con impacto social tangible incrementa significativamente la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje (Resch y Schrittesser, 2023).

La falta de compromiso estudiantil es una de las principales preocupaciones en la educación superior (Chipchase et al., 2017). En este sentido, el ApS exige una inversión significativa de energía, planteando retos que requieren esfuerzo, resiliencia y una implicación activa en la comunidad. Sin embargo, esta alta exigencia genera en los y las estudiantes un sentimiento de logro y satisfacción al evidenciar el impacto positivo de su trabajo. La conexión directa entre aprendizaje y realidad social fomenta una inmersión más profunda en comparación con metodologías menos intensas en exigencia e interacción con el entorno (Taylor et al., 2018).

Diferentes investigaciones han señalado que las metodologías activas tienen un efecto positivo en la motivación y el compromiso del alumnado (Fitzgerald et al., 2016; Kahu y Nelson, 2018). En este marco, el ApS se destaca como una estrategia pedagógica clave, estimulando no sólo el aprendizaje, sino también el deseo de los y las estudiantes de participar de manera activa en las tareas. De este modo, el ApS mejora la adquisición de conocimientos, y refuerza el sentido de pertenencia y responsabilidad social, promoviendo un compromiso más sólido con su formación y con la sociedad.

Frontera de la docencia individual a la docencia en equipo: Coteaching y colegialidad

Los proyectos de ApS de calidad requieren un enfoque colaborativo que trascienda la enseñanza individual y fomente el trabajo en equipo entre docentes y actores comunitarios. La complejidad de los problemas sociales abordados a través del ApS demanda una perspectiva multidisciplinar, en la que la interacción entre diversas disciplinas enriquezca la formación del alumnado y refuerce su compromiso con la justicia social. De este modo, el ApS no sólo impulsa la cooperación entre académicos de distintos campos, sino que también fortalece el vínculo entre la universidad y la comunidad, promoviendo la generación conjunta de conocimiento.

El profesorado que participa en experiencias de ApS no trabaja de manera aislada, sino que forma parte de una comunidad de práctica fronteriza, en la que mantiene un diálogo constante con otros docentes y con los socios comunitarios. A través de este intercambio, recibe retroalimentación sobre el desempeño del estudiantado y sobre su

propia práctica docente, favoreciendo una enseñanza más reflexiva y contextualizada. Esta dinámica de aprendizaje mutuo permite al profesorado desarrollar una mayor sensibilidad hacia las necesidades de la comunidad y adaptar sus estrategias pedagógicas para generar un impacto más significativo (Rodríguez-Izquierdo, 2023a).

El ApS también desafía la estructura tradicional de la enseñanza universitaria al introducir modelos de *coteaching*, en los que la labor docente deja de ser un ejercicio individual para convertirse en un proceso colaborativo que involucra a distintos actores. Desde esta perspectiva, la enseñanza se transforma en una práctica social más amplia, que involucra a otros colegas universitarios, a profesionales y organizaciones comunitarias. Este enfoque resulta particularmente relevante en la educación superior, donde la cultura del trabajo colegiado ha sido históricamente limitada, generando dinámicas de enseñanza fragmentadas y aisladas (Farrell et al., 2023).

La integración del ApS con el coteaching permite diseñar experiencias de aprendizaje más completas y enriquecedoras, tanto para el alumnado como para las comunidades en las que se interviene. Al trabajar en conjunto, dos o más docentes pueden planificar, impartir y evaluar la enseñanza de manera coordinada, favoreciendo la diversidad de perspectivas y metodologías. Además, este modelo fomenta un enfoque más inclusivo, al facilitar la adaptación de la enseñanza a las necesidades del estudiantado, promoviendo una mayor participación en los proyectos de ApS (Rodríguez-Izquierdo, 2023).

El coteaching en el ApS no sólo impacta en la formación del alumnado, sino que también transforma la práctica docente, promoviendo una enseñanza más reflexiva, colaborativa y socialmente comprometida. No obstante, su implementación puede enfrentar obstáculos, especialmente en universidades donde la docencia sigue concebida como una tarea individual. La escasa tradición de trabajo colegiado en la educación superior dificulta el desarrollo de proyectos interdisciplinares de ApS, lo que pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia modelos de enseñanza más integrados y cooperativos (Rodríguez-Izquierdo, 2023a).

Frontera del servicio per se: De la acción a la transformación educativa

En este apartado, retomamos la idea de que no toda práctica de ApS es transformadora por sí misma. Para que esta metodología cumpla su función como puente entre la universidad y la sociedad, es fundamental contar con un diseño de la enseñanza que reconfigure los contenidos, las metodologías y los mecanismos de evaluación, generando espacios de mayor calidad educativa.

Un error común es asumir que la mera exposición del alumnado a contextos reales de servicio garantiza automáticamente el aprendizaje. Izquierdo y García-Gutiérrez (2021) advierten que el éxito del ApS no radica simplemente en cambiar el escenario de

la enseñanza, sino en repensar profundamente los elementos pedagógicos. El aprendizaje significativo ocurre cuando las experiencias se acompañan de reflexión y de un diseño pedagógico intencional. En este sentido, el profesorado adquiere un papel clave como provocador del aprendizaje, impulsando el cuestionamiento en el estudiantado y la formulación de preguntas que les permitan analizar críticamente su experiencia.

Más allá de preguntarse si el ApS mejora el aprendizaje, es fundamental interrogar *qué* se aprende y *cómo* se aprende (Izquierdo y García-Gutiérrez, 2021). Esto requiere diseñar entornos educativos que generen oportunidades auténticas de aprendizaje, evitando aproximaciones asistencialistas o superficiales del compromiso social.

La literatura ha identificado diversas condiciones para el impacto real del ApS. En primer lugar, las experiencias de servicio deben integrarse en un marco curricular bien estructurado, con objetivos claros y evaluación adecuada (Benneworth et al., 2018). En segundo lugar, el éxito depende de la calidad de la interacción entre docentes, estudiantes y comunidades. La colaboración no debe ser unidireccional, sino que debe fomentar la co-creación de conocimiento y la participación activa de todos los implicados (DeLaquil et al., 2024).

Desde esta perspectiva, es fundamental superar la visión tradicional de las IES como meras "transferidoras" de conocimiento, adoptando en su lugar una lógica de interdependencia y aprendizaje mutuo. Esto implica diseñar programas de ApS que deben resolver problemas comunitarios, así como desafiar y enriquecer un modo de ser universidad. En esencia, el ApS debe concebirse como una estrategia de impacto social y como una oportunidad para transformar la educación superior hacia un modelo más crítico, reflexivo y comprometido con la realidad.

Conclusiones

Este estudio ha analizado cómo el ApS puede servir como un puente crucial entre la universidad y la sociedad, especialmente e donde la educación superior enfrenta una crisis de legitimidad y cuestionamientos sobre su desconexión cívica e institucional. Se ha argumentado que el modelo universitario tradicional, basado en una segmentación rígida de sus misiones, docencia, investigación y compromiso social, ha demostrado ser insuficiente para responder a los desafíos contemporáneos y a la desconexión entre la universidad y su entorno. Este estudio ha demostrado que el ApS trasciende su rol como mera estrategia pedagógica, posicionándose como un enfoque integral que articula de manera coherente la enseñanza, la producción de conocimiento y el compromiso comunitario en una única misión universitaria.

El ApS se alinea con las directrices de la Declaración de Valencia (2023) de la CRUE y los principios propuestos por el Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG, 2024)

ofreciendo una respuesta a la necesidad de una misión universitaria más integrada y socialmente relevante. Compare y Albanesi (2023, p. 334) respaldan esta visión, señalando que el ApS representa una forma práctica de implementar la tercera misión universitaria y una praxis académica comprometida.

Los hallazgos revelan que el ApS desafía y supera múltiples fronteras tradicionales de la educación superior. En primer lugar, desafía la jerarquía epistemológica que ha privilegiado el conocimiento académico sobre los saberes comunitarios, favoreciendo un modelo de aprendizaje bidireccional basado en la interacción con la sociedad. En segundo lugar, rompe con la dicotomía entre enseñanza e investigación, al promover la producción de conocimiento situada y vinculada a problemas sociales concretos. En tercer lugar, el ApS impulsa la superación de barreras institucionales, al transformar la relación universidad-comunidad y alentar formas de docencia colaborativa, como el *coteaching*, que trascienden la enseñanza individualista. Finalmente, su impacto en la motivación del estudiantado es significativo, pues permite un aprendizaje más comprometido, basado en la acción y la reflexión sobre la realidad social.

Estos resultados refuerzan que, en un contexto global cada vez más complejo, que demanda mayor responsabilidad social de las IES, el ApS se presenta como una vía prometedora para repensar la relevancia social de la universidad. Ruiz-Corbella y López-Gómez (2019) refuerzan esta idea, conceptualizando la universidad como una comunidad ética que combina la formación de profesionales excelentes con el servicio comunitario.

Sin embargo, la consolidación del ApS enfrenta desafíos significativos. (Rodríguez-Izquierdo, 2023b) identifica obstáculos como la falta de reconocimiento académico del compromiso social, la rigidez de las estructuras universitarias y la necesidad de establecer alianzas sostenibles con actores comunitarios.

En conclusión, el ApS no sólo fortalece el impacto social de la universidad a través de la aplicación del conocimiento en la resolución de problemas reales, sino que también transforma fundamentalmente la relación entre la academia y su entorno. Este enfoque promueve la co-creación de conocimiento y refuerza la función social de la universidad, posicionándose como un modelo transformador en la educación superior contemporánea.

Fortalezas y limitaciones

Este estudio realiza una contribución significativa a la literatura existente sobre ApS y compromiso social universitario, al ofrecer una visión crítica y multidimensional de las fronteras que esta metodología permite superar. A diferencia de investigaciones previas, que han abordado el ApS desde una perspectiva parcial, centrando su análisis en el impacto sobre el estudiantado, la docencia o la comunidad de manera aislada, este trabajo propone un enfoque integrado. Dicho enfoque examina las implicaciones del ApS en

los distintos niveles de la educación superior, proporcionando una visión integrada y comprehensiva.

Adicionalmente, el análisis realizado, junto con la aplicación del marco conceptual de cruce de fronteras, posibilita la inserción del ApS en debates académicos más amplios. Esto permite analizar la transformación de la universidad en un contexto global caracterizado por su dinamismo y complejidad.

No obstante, es preciso reconocer las limitaciones inherentes a este estudio. Al tratarse de una revisión teórica, el análisis carece de datos empíricos que permitan evaluar de manera directa la implementación y el impacto del ApS en contextos específicos. En consecuencia, se sugiere que futuras investigaciones podrían complementar este enfoque mediante estudios de caso, análisis comparativos o metodologías mixtas. Estas metodologías permitirían profundizar en el impacto real del ApS en diversas instituciones y regiones geográficas.

Asimismo, si bien este artículo argumenta la necesidad de superar la fragmentación universitaria, es preciso reconocer que persisten desafíos estructurales que requieren transformaciones institucionales profundas. Entre estos desafíos se encuentra la necesidad de otorgar reconocimiento y valor al compromiso social en los sistemas de evaluación del profesorado, así como la flexibilización de las estructuras curriculares. Por consiguiente, la exploración de estrategias efectivas para la institucionalización del ApS constituye una tarea pendiente y un área de investigación prometedora para el futuro.

Líneas de futuro: hacia un modelo alternativo de compromiso universidad-sociedad

Pese a las limitaciones enunciadas, los hallazgos de este estudio refuerzan la importancia de seguir explorando el potencial del ApS para la transformación de la educación superior. Sin embargo, su impacto depende de su integración en un modelo universitario que supere la fragmentación tradicional y promueva un compromiso social genuino. En este sentido, futuras investigaciones deberían profundizar en los mecanismos que faciliten su incorporación estructural en las universidades, asegurando que su implementación no dependa de iniciativas aisladas, sino que forme parte de un cambio institucional más amplio y sostenido.

Un aspecto clave es el reconocimiento de la diversidad de actores que contribuyen al desarrollo de la educación superior, avanzando hacia un modelo dialógico de construcción colectiva del conocimiento. Esto implica superar los modelos tradicionales de evaluación del impacto universitario, dominados por métricas económicas y rankings, para adoptar una perspectiva más compleja y relacional que considere la interacción histórica entre la

universidad y los diversos actores sociales. En lugar de medir el compromiso social de las universidades únicamente a través de indicadores estandarizados (DeLaquil et al., 2024).

Este replanteamiento tiene importantes implicaciones para la formulación de políticas y la evaluación del compromiso social en la educación superior, especialmente en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales (DeLaquil et al., 2024). No obstante, quedan múltiples interrogantes por abordadar en investigaciones futuras. ¿Cuáles son las condiciones necesarias para la institucionalización sostenible del ApS en las universidades? ¿Cómo varía su implementación según el contexto político, económico y cultural? ¿Qué estrategias pueden evitar que se reduzca a una herramienta asistencialista, en lugar de promover un cambio estructural en la educación superior? Abordar estas cuestiones permitirá consolidar el ApS como una vía efectiva para fortalecer la relación entre la universidad y la sociedad.

En definitiva, el ApS debe concebirse no sólo como una estrategia de enseñanza, sino como un modelo de educación superior alineado con los desafíos del siglo XXI. Su consolidación requiere un esfuerzo continuo de investigación y experimentación para fortalecer su impacto en la enseñanza, el aprendizaje y la construcción de sociedades más justas y democráticas. Para avanzar en esta dirección, resulta esencial que futuras investigaciones continúen explorando su potencial desde enfoques interdisciplinarios y colaborativos, asegurando que la educación superior promueva espacios de aprendizaje, innovación y compromiso con el cambio social.

Referencias

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Spinsters/Aunt Lute.

Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario-APS(U) (2021). *Declaración de Canarias sobre Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior*. https://www.apsuniversitario.org/wp-content/uploads/2021/10/DECLARACIO%CC%81N-DE-CANARIAS-sobre-APS_U_v1-1.pdf

Barnett, R. (2018). *The ecological university: A feasible utopia*. Routledge.

Bentworth, P., Culum, B., Farnell, T., Kaiser, F., Seeber, M., Scukanec, N., ... y Westerheijden, D. F. (2018). *Mapping and critical synthesis of current state-of-the-art on community engagement in higher education*. Institute for the Development of Education.

Blanco Cano, E., y García Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, *32*(4), 639-649. https://doi.org/10.5209/rced.70939

Bologna Follow-up Group (BFUG) (2024). Indicators and descriptors for the principles of the social dimension in the European higher education area. https://ehea2024tirane.al/wp-content/uploads/2024/05/BFUG-WG-on-SD-Indicators-and-Descriptors-Final.pdf

Butin, D. (2015). *Service-Learning in Higher Education: Critical issues and directions*. Palgrave Macmillan.

Carney, T. (2004). Reaching beyond borders through Service Learning. *Journal of Latinos and Education*, 3, 267- 271. https://doi.org/10.1207/S1532771XJLE0304_5

Chipchase, L., Davidson, M., Blackstock, F., Bye, R., Clothier, P., Klupp, N., y Williams, M. (2017). Conceptualizing and measuring student disengagement in Higher Education: A synthesis of literature. *International Journal of Higher Education*, 6(2), 31-42. http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p31

Compare, C., y Albanesi, C. (2023). Belief, attitude and critical understanding. A systematic review of social justice in Service-Learning experiences. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *33*(2), 332-355. https://doi.org/10.1002/casp.2639

Conway, J. M., Amel, E. L., y Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching Psychology*, 36 (4), 233-245. https://doi.org/10.1080/00986280903172969

Darder, A. (2015). *Teaching as an act of love: A pedagogy of possibility. reflections on Paulo Freire and his contributions to our lives and our work*. Paradigm Publishers.

Declaración de Valencia (2023). *Universidad y sociedad.* https://www.crue.org/2023/05/declaracion-de-valencia-universidad-y-sociedad

DeLaquil, T., Bengtsen, S. S., Gibson, A. G., y McAlpine, L. (2024). Unveiling university-society engagement–university origin stories from Denmark. *European Journal of Higher Education*, 1-20. https://doi.org/10.1080/21568235.2024.2440699

Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum, 50*(3), 241–252. https://doi.org/10.1080/00131728609335764

Farrell, C. C., Penuel, W. R., Allen, A., Anderson, E. R., Bohannon, A. X., Coburn, C. E., y Brown, S. L. (2022). Learning at the boundaries of research and practice: A framework for understanding research-practice partnerships. *Educational Researcher*, 51(3), 197–208. https://doi.org/10.3102/0013189X211069073

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido.* Siglo xxi.

Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. *Expanding Boundaries: Serving and Learning, 1*, 1–6.

García, M., y Cotrina, M. J. (2015). El aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: De las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19,1, 8-25. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART1.pdf

García Romero, D., Macías Gómez-Estern, B., Martínez Lozano, V., y Lalueza Sazatornil, J. L. (2024). El aprendizaje auténtico en el aprendizaje-servicio: aprendizaje teórico y cambio identitario. *Revista de Educación*, 404, 81-208.

Giroux, H. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education.* Routledge.

Glazer, J. L., Shirrell, M., Duff, M., y Freed, D. (2023). Beyond boundary spanning: Theory and learning in research-practice partnerships. *American Journal of Education*, 129(2), 265-295. http://dx.doi.org/10.1086/723061

Hatcher, J. A., y Bringle, R. G. (2012). *The role of service-learning in Higher Education*. *Journal of Higher Education,* 83(5), 758-783. http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0016.203

Hayes, E., y Cuban, S. (1997). Border pedagogy: A critical framework for service-learning. *Michigan Journal of Community Service-learning* 4: 72-80. https://doi.org/10.1080/00131720608984885

Hazelkorn, E. (2019). Maximizing the civil mission of universities. *International Higher Education*, (97), 4-5. https://doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10936

Hullender, R., Hinck, S., Wood-Nartker, J., Burton, T., y Bowlby, S. (2005). Evidence of transformative learning in service-learning reflections. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(4) 58–82. https://doi.org/10.14434/josotl.v15i4.13432

Izquierdo, A., y García-Gutiérrez, J. (2021). ¿Qué aprendizajes y qué servicios? Preguntas para una praxis educativa transformadora desde el ApS. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 47(4), 91-108. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400091

Jacoby, B. (2009). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and practices*. Jossey-Bass.

Kazanjian, C. J. (2011). The border pedagogy revisited. *Intercultural Education*, 22(5), 371-38. https://doi.org/10.1080/14675986.2011.643135

Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *12*(1), 5-22.

Marullo, S., y Edwards, B. (2000). From charity to justice: The potential of university–community collaboration for social change. *American BehavioralScientist*, 43(5), 895–912.

McMillan, J. (2011) What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers, *Teaching in Higher Education*, 16(5), 553-564, DOI: http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2011.580839

McMillan, J., Goodman, Y. y Schmid, B. (2016). Illuminating "transaction spaces" in Higher Education: University–community partnerships and brokering as *"boundary work". Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31.

Mayor Paredes, D., y Rodríguez Mar, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: Construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* 19(1), 262-279. http://hdl.handle.net/10481/36107

Mergler, A., Carrington, S. B., Boman, P., Kimber, M. P., y Bland, D. (2017). Exploring the value of service-learning on pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (6), 69–80. https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n6.5

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of Learning: Learning theorists … in their own words* (pp. 90–105). Routledge.

Meyer, M., y Sporn, B. (2018). Leaving the ivory tower: Universities' third mission and the search for legitimacy. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 13(2), 41-60. https://doi.org/10.3217/zfhe-13-02/03

Mitchell, T. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning, 14*(2), 50-65. http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0014.205

United Nations. (2020). The Sustainable Development Goals Report 2020. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf

Naudé, L. (2015). On (un)common ground: Transforming from dissonance to commitment in a service-learning class. *Journal of College Student Development*, 56(1),84-102. https://dx.doi.org/10.1353/csd.2015.0002

Negre-Bennasar, F., Crosseti, B. B., Tur, G., y Villatoro-Moral, S. (2023). Diseño e implementación de un modelo Aprendizaje-Servicio dirigido a los Objetivos de Desarrollo Sostenible aplicando técnicas de codiseño. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 177-193. https://doi.org/10.6018/reifop.558221

Patsarika, M., y Townsend, S. (2022). Interdisciplinary service learning as a critical knowledge transaction space in university-community engagement. *Educational Forum*, 86(2), 185-198. https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1859661

Penuel, W. R., Allen, A. R., Coburn, C. E., y Farrell, C. (2015). Conceptualizing research-practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 20*(1-2), 182-197. https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334

Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario 45-67.

Redondo Corcobado, P., y Fuentes Gómez-Calcerrada, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-83. https://doi.org/10.5209/rced.61836

Resch, K., y Schrittesser, I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118-1132. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2021). Does service learning affect the development of intercultural sensitivity? A study comparing students' progress in two different methodologies. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 99-108. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.03.005

Rodríguez-Izquierdo, R., y Lorenzo, M. (2023). *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario*. Octaedro.

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2023a). Service learning as a collaborative Pedagogy for faculty development through action research: Reimagining teaching in Higher Education. En R. M. Rodríguez-Izquierdo (eds), *Service Learning at a glance*. (pp. 155-168). Nova Publishers.

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2023b). Evaluación de la calidad de las redes de colaboración universidad-comunidad en experiencias de Aprendizaje-Servicio. En M. A. Santos Rego, M. Lorenzo Moledo y J. García Álvarez (Eds.), *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* (pp. 273-296). Octaedro.

Ruiz-Corbella, M., y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior, 48*(189), 1-19. https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.612

Salam, M.; Awang Iskandar, D. N.; Ibrahim, D. H. A., y Farooq, M. S. (2019). Service learning in Higher Education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593. https://doi.org/10.1007/s12564-019- 09580-6

Salazar-Botelllo, C., Contreras, F. G., Fossatti, P., Jara, Y. A. M., y Sanhueza, R. M. (2023). Evolución del aprendizaje servicio: un análisis bibliométrico desde la Web of Sciencie. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 19(1), 2.

Schäfer, G., y Walgenbach, K. (2024). Distinction in higher education: educational strategies of upper milieu students in Germany. *British Journal of Sociology of Education*, *45*(6), 856-874. https://doi.org/ 10.1080/01425692.2024.2369544

Sporn, B., y Godonoga, A. (2024). Higher education institutions as change agents in society: perspectives on adaptation and impact. *European Journal of Higher Education*, 14, sup1, 1-9. https://doi.org/10.1080/21568235.2024.2412764

Sotelino-Losada, A., Santos-Rego, M. Á., y Lorenzo-Moledo, M. (2024). Investigación y transferencia del conocimiento en Ciencias de la Educación: una cuestión de justicia social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 36*(2), 119-137. https://doi.org/10.14201/teri.31655

Tapia, N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio en el mundo. ¿De qué calidad educativa hablamos? *Cuadernos de Pedagogía, 450*, 15-21.

Tapia, N. (2023) De la "torre de marfil" a la "tercera misión" y la universidad comprometida del siglo XXI. Una aproximación histórica mundial a la misión social de la Educación Superior. En *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio*, (pp. 16-121). CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Taylor, K. B., Jones, S., Massey, R., Mickey, J., y Reynolds, D. J. (2018). 'It just had to settle': A longitudinal investigation of students' developmental readiness to navigate dissonance and experience transformation through international service learning. *The Journal of Higher Education, 89*(2), 236–260. https://doi.org/10.1080/00221546.2017.1368817

Vallaeys, F., y Álvarez-Rodríguez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la Universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 109-139. https://doi.org/10.14201/teri.28599

Ward, K., y Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service learning: Moving from doing for to doing with. *American Behavioral Scientist, 43*(5): 767-780. https://doi.org/10.1177/00027640021955586

Younger, P. (2009). *Developing an institutional engagement strategy for a research-intensive civic university in the UK.* Presentation at Campus Engage International Conference. Dublin, 4-5 Junio.

Revista de la Educación Superior

RESU 219

Vol. 55 · 2026

ANUIES
resu.anuies.mx

PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES

¿Cómo viven el primer año las y los estudiantes de universidades sin examen de admisión en la Ciudad de México? El caso de la Universidad Nacional Rosario Castellanos

How do students at admission-exam-free universities in Mexico City experience their first year? The case of Universidad Nacional Rosario Castellanos

valentina Itandehui Sifuentes García

El Colegio de México

Correo electrónico: vsifuentes@colmex.mx

Recibido el 21 de mayo de 2025; aprobado el 18 de agosto de 2026

Resumen

En este artículo se analizan las experiencias del primer año universitario de estudiantes de una escuela sin examen de admisión, con el fin de identificar cómo el contexto institucional puede promover la persistencia educativa. A través de entrevistas semiestructuradas, se encontró que la apertura de las políticas de admisión, la gratuidad de la educación, un entorno educativo seguro y el acompañamiento docente son elementos que favorecen el acceso, pero también el compromiso, de estudiantes tradicionalmente excluidos de los estudios

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/).

universitarios. Los hallazgos buscan contribuir al diseño de estrategias institucionales orientadas a la retención estudiantil.

Palabras clave: Primer año universitario; Políticas educativas; Desigualdad educativa; Persistencia educativa; Universidad Nacional Rosario Castellanos

Abstract This article analyzes the first-year experiences of students from a school without an entrance exam, seeking to identify how the institutional context can promote educational persistence. Through semi-structured interviews, it was found that open admission policies, free education, a safe educational environment and teacher support are elements that increase access, but also the commitment, of students traditionally excluded from university studies. The findings seek to contribute to the design of institutional strategies aimed at student retention.

Keywords: First year of university; Educational policies; Educational inequality; Educational persistence; Rosario Castellanos National University

Introducción

Este artículo presenta los resultados de un estudio que analizó algunas de las experiencias del primer año universitario de estudiantes de una institución que no utiliza el examen de admisión como mecanismo de ingreso en la Ciudad de México, la Universidad Nacional Rosario Castellanos (UNRC), con el fin de conocer cómo el contexto institucional puede promover el acceso y compromiso educativos. El análisis, de carácter interpretativo, se sitúa dentro del marco de los estudios del primer año universitario y se basó en los relatos obtenidos a través de entrevistas semi estructuradas realizadas a estudiantes de segundo semestre de seis licenciaturas. El estudio parte del planteamiento de que las instituciones educativas tienen un papel fundamental en la construcción de contextos que reduzcan las desigualdades económicas y culturales de origen (Engstrom y Tinto, 2008; Parra. Pineda, López y López, 2009; Silva y Rodríguez, 2013; Tinto, 2023; Villa Lever, Canales Sánchez, Hamui Sutton y Roqueñi Ibargüengoytia, 2017). Los hallazgos buscan contribuir a la evaluación y diseño de políticas educativas orientadas a garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades a partir de la identificación de las fortalezas y aspectos a mejorar en las estrategias institucionales implementadas por esta universidad.

Un mecanismo que contribuye a profundizar las desigualdades sociales y educativas son los concursos de selección por examen (Buendía y Rivera del Río, 2010; Guzmán y Serrano, 2011; Hernández-Fernández, 2020; Miller, De Garay, Blanco, Guzmán y Silva 2024; Rodríguez, 2025). Las críticas a estos procesos señalan que los exámenes no son instrumentos neutros, ya que el desempeño que se logra en una prueba no refleja exclusivamente el talento, el esfuerzo o la inteligencia de las personas, sino que también están presentes las oportunidades que han tenido a lo largo de su vida. Lo anterior tiene como resultado que los estudiantes con mayores desventajas económicas, sociales y culturales tienen mayor probabilidad de ser excluidos a través de estos procesos de selección.

Ante este panorama, desde hace al menos tres décadas, en el país se ha promovido la creación de instituciones orientadas a atender la demanda de los sectores más desfavorecidos, procurando, además, hacerlo de forma inclusiva e igualitaria. Con este objetivo fueron creadas nuevas modalidades educativas como las Universidades Tecnológicas, Politécnicas e Interculturales, así como los Institutos Tecnológicos Estatales y Federales. Estas instituciones se caracterizan por tener requisitos menos exigentes de admisión y han permitido el acceso a los estudios superiores a estudiantes que anteriormente habían sido excluidos de este nivel (Silva y Rodríguez, 2013). En la capital del país se han impulsado, además, universidades con políticas de acceso irrestricto, mecanismo de ingreso fundamentado en el principio de la educación como derecho. Tal es el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la Universidad de la Salud (UNISA) y la UNRC.

Este trabajo plantea que la apertura de las políticas de admisión y la gratuidad de los servicios educativos actúan como un apoyo institucional que promueve la persistencia estudiantil, al facilitar el acceso a la educación superior de sectores tradicionalmente excluidos. Sin embargo, la atención a estos estudiantes demanda acciones de acompañamiento y nivelación. En este sentido, conocer cómo viven el primer año universitario los estudiantes de las escuelas con acceso directo nos permite identificar y comprender las necesidades y dificultades que enfrentan, así como los apoyos que estos nuevos actores requieren para atender de manera eficiente sus demandas y expectativas.

El primer año universitario ha sido identificado como un tramo crítico en la trayectoria educativa de los jóvenes, ya que durante este periodo ocurre la mayor incidencia de abandono escolar en este nivel (Silva y Rodríguez, 2013). El abandono de los estudios es resultado de un proceso donde están presentes diferentes factores sociales e individuales, pero se presenta en mayor medida en los estudiantes provenientes de sectores de pobreza (Boudon, 1973; Goldthorpe, 2007; Lucas, 2001; Shavit y Blossfeld, 1993). Esto ocurre porque las desventajas económicas y culturales actúan como elementos que obstaculizan y dificultan la capacidad de integrarse a la vida escolar conforme se avanza en la trayectoria escolar. En este sentido, las instituciones públicas de educación superior, principalmente aquellas creadas para facilitar la incorporación de estudiantes de sectores vulnerables, requieren de estrategias enfocadas en atender las dificultades que sus estudiantes tienen

para permanecer en sus estudios. Lo anterior posibilitará proponer acciones dirigidas a alcanzar una efectiva igualdad en las oportunidades educativas.

El trabajo se desarrolla en cinco apartados. En el primero se presenta el contexto desde el que se han implementado proyectos educativos con perspectiva democrática y de igualdad de oportunidades en México en los últimos años. En este apartado se describe el surgimiento de la UNRC y la particularidad de su propuesta frente a otras instituciones de ingreso irrestricto. En el segundo apartado se presenta la perspectiva teórica de los estudios sobre el primer año universitario. En la tercera sección se especifica la aproximación metodológica utilizada para analizar la experiencia de los estudiantes desde sus propios relatos. En la cuarta se discuten los resultados más relevantes y en la última sección se ofrecen las conclusiones.

La apertura de las políticas de admisión a la educación superior en México

Actualmente se reconoce que la educación superior es necesaria para el completo desarrollo de las capacidades y libertades de las personas para mejorar sus niveles de ingreso y condiciones de vida (Miller, *et al.*, 2024), por lo que una de las principales metas en el ámbito de la educación es la de asegurar un acceso equitativo para la población a este nivel educativo. En México, por ejemplo, los trabajadores que tienen estudios superiores llegan a tener el doble de ingresos sobre aquellos que solo cuentan con educación media superior (OCDE, 2019).

Durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, la educación superior se estableció como un derecho constitucional. Así, desde el año 2019, el Estado tiene la responsabilidad de proporcionar el acceso a este nivel a las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas. Sin embargo, pese a los avances, en el país las cifras de acceso a este nivel aún son bajas. En 2024, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reportó una cobertura nacional a nivel superior de apenas el 43.8%. Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), reporta que México tiene la menor proporción de adultos con título universitario entre los países de la región (OCDE, 2019).

En la capital del país, la cobertura a nivel superior es significativamente más alta que el promedio nacional, llegando al 69.2%. Esta cifra se debe, en gran parte, a la creación de opciones con nuevos diseños y modelos curriculares, orientadas a atender estudiantes con diferentes perfiles e intereses. Si bien esta estrategia ha permitido la ampliación de la cobertura, también es importante reconocer que la amplia heterogeneidad en la selectividad y prestigio de las instituciones ha contribuido a establecer una distribución estratificada de la demanda. Esto responde al hecho de que, a pesar de la diversidad de

la oferta educativa en la capital del país, la gran mayoría de los aspirantes mantiene su interés en la oferta universitaria tradicional, la cual selecciona a sus estudiantes a través de exámenes de conocimientos. Estas instituciones son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)[1].

Según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en 2024 cerca de 700 mil estudiantes presentaron el examen de admisión para la UNAM, el IPN y/o la UAM, y no fueron aceptados. En el caso de la UNAM, más de 143 mil jóvenes presentaron el examen de admisión y fueron aceptados poco más de 14 mil, lo que representa menos del 10%. Para el IPN presentaron el examen más de 77 mil aspirantes y fueron seleccionados cerca 21 mil, es decir 30%. Finalmente, en el caso de la UAM sólo fueron aceptados el 11.15% de los más de 38 mil aspirantes. Estas cifras permiten observar el nivel de preferencia que estas instituciones tienen entre los jóvenes de la capital y la enorme cifra de estudiantes rechazados por las mismas.

La alta selectividad para ingresar a las instituciones de mayor demanda tiene importantes efectos en la distribución de las oportunidades educativas en la Ciudad de México, pero también lo tiene en la subjetividad de los estudiantes que no son seleccionados, quienes tras quedar excluidos de la escuela a la que deseaban ingresar se enfrentan a un proceso de autoculpabilidad (Guzmán, 2012).

Ante los problemas que plantea el acceso por examen, en las últimas décadas se ha promovido la creación de instituciones con políticas de admisión inclusivas y democratizadoras que buscan ampliar las oportunidades educativas. Estas políticas parten de la afirmación de que la educación es un derecho, por lo que cualquier egresado de bachillerato debe tener la oportunidad de acceder a los estudios superiores si así lo desea. La apertura en las políticas de admisión permite replantear la percepción que durante décadas se construyó en torno al concepto del estudiante "rechazado", para entender este acontecimiento como producto de una serie de factores estructurales y no sólo como resultado de las elecciones individuales (Parra *et al*., 2009).

En el caso de la Ciudad de México, los gobiernos de izquierda han promovido en las últimas décadas universidades que buscan captar a jóvenes de sectores vulnerables y zonas marginadas que fueron excluidos de las instituciones públicas de mayor demanda a través de los concursos basados en exámenes de admisión. La UNRC es una de las instituciones creadas desde esta perspectiva. La UNRC no solicita ningún tipo de cuota, promedio mínimo y para ingresar en ella únicamente se solicita la acreditación de un curso propedéutico. Las carreras que imparte son novedosas y responden a la demanda de los estudiantes y del mercado laboral, lo que la ha posicionado en pocos años como una

1 Estas escuelas piden como requisito inicial contar con un promedio mínimo de 7.0 en los estudios de bachillerato. El concurso de selección del IPN y de la UAM toman en consideración, además, el promedio obtenido.

opción atractiva estudiantes que no fueron aceptados en las escuelas de mayor demanda, principalmente la UNAM.

La UNRC ha tenido un crecimiento acelerado desde su formación en 2019. Fue fundada inicialmente con el nombre de Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México "Rosario Castellanos" (IRC), pero para el año 2023 le fue otorgado el estatus de universidad (URC). Recientemente, a finales de 2024, se transformó en una institución de carácter nacional, con lo que se plantea su presencia en las 32 entidades del país. Actualmente cuenta con seis unidades académicas y seis subsedes distribuidas en la Ciudad de México, dos unidades académicas estatales y ofrece 24 licenciaturas, cinco especialidades y siete maestrías y tres doctorados. En 2025 registró una matrícula de más de 61 mil estudiantes de licenciatura y alrededor de mil quinientos a nivel posgrado (SECIHTI, 2025).

La UNRC funciona desde un modelo de educación híbrida, que organiza el aprendizaje en tres espacios: presencial-híbrido, distancia-híbrido y dual-híbrido, lo que significa que combina la educación en contextos reales y digitales. Este modelo educativo se centra en el desarrollo de competencias, el aprendizaje situado y autogestivo y el desarrollo del pensamiento crítico (Herrera y Montero, 2021; Pineda, Angulo y Montoya, 2024). La UNRC se aleja de las opciones tradicionales debido a su mecanismo de admisión, la organización de sus múltiples sedes, su modelo educativo, los espacios de aprendizaje que maneja, su oferta académica, sus programas de estudio y las características de los estudiantes que atiende (Guzmán, 2024).

Tomando en cuenta lo anterior, las experiencias de los estudiantes de escuelas sin examen de admisión y en vías de consolidación, como es el caso de la UNRC, ayudan a comprender cómo viven el ingreso a los estudios superiores jóvenes que en su persistencia por ingresar a este nivel apuestan por un nuevo modelo educativo. Sus experiencias durante la transición a la universidad, además, permiten comprender qué piensan, sienten y esperan estos jóvenes de ingresar a la universidad y cuáles son sus particulares necesidades, dificultades, expectativas, motivaciones.

El primer año universitario en una institución sin examen de admisión

El primer año universitario es un evento significativo en la vida de las personas. La transición a la educación superior enfrenta a los individuos a un nuevo contexto que los llena de incertidumbre y que pone a prueba sus conocimientos, habilidades y capacidad de resistencia y adaptabilidad. Aunque este proceso se vive generalmente durante el paso a cualquier nivel educativo, durante la etapa universitaria se pone en juego, además, la definición profesional (Guzmán, 2012).

En sus inicios, los estudios sobre el primer año universitario se centraron en la problemática del abandono escolar, identificando a la escuela como un dispositivo que reproduce las relaciones de dominación (Bourdieu y Passeron, 2003). Sin embargo, a partir de la década de 1960 se empezaron a desarrollar trabajos que centraron sus objetivos en la persistencia de los estudiantes y los elementos que contribuyen a su integración en la vida académica. Para estos estudios, la escuela no sólo representa un espacio que reproduce desigualdades sociales y educativas, sino que también puede tener un papel importante para dirimirlas (Guzmán y Serrano, 2011).

Las instituciones que no condicionan el ingreso a un proceso meritocrático, como los concursos por examen, contribuyen a aumentar y democratizar las oportunidades educativas. En este sentido, es posible sugerir que la apertura de las políticas de admisión representa un apoyo institucional que busca reparar las desigualdades educativas en el acceso al permitir el ingreso de estudiantes anteriormente excluidos.

Con el ingreso a la universidad de estudiantes anteriormente excluidos, la apertura de las políticas de admisión tiene como una de sus consecuencias el incremento de la heterogeneidad en los perfiles de los estudiantes. La literatura científica ha identificado a estos estudiantes como *no tradicionales* (Sánchez-Gelabert y Elias, 2017), en tanto que cuentan con características atípicas respecto a su clase social, desempeño académico, edad, género, compaginación trabajo-estudio, estado civil, antecedentes escolares familiares, bachillerato de procedencia, grupo étnico, procedencia geográfica, etc.

Por sus condiciones, los estudiantes no tradicionales tienen necesidades particulares y requieren de apoyos específicos que les permitan integrarse a la vida académica (Silva y Rodríguez, 2013). En este sentido, la apertura del acceso a los estudios profesionales no garantiza por sí misma la democratización del acceso a la educación superior. Por ejemplo, Sigal (1993) encontró que el acceso irrestricto no tuvo un impacto significativo en la composición social de los universitarios argentinos, en tanto que los estudiantes de sectores populares tienden, en mayor medida y más pronto, a abandonar los estudios.

La apertura a la educación superior sin una estrategia y acciones dirigidas a compensar y nivelar las deficiencias que los estudiantes han acumulado a través de sus trayectorias educativas no representa necesariamente una inclusión equitativa. Como indican Engstrom y Tinto (2008), el acceso sin apoyo no es una oportunidad si no viene acompañado de una inversión por parte de las instituciones en actividades estructuradas y cuidadosamente dirigidas a propiciar el éxito escolar de sus estudiantes, en especial de aquellos con menores recursos socioeconómicos y con una deficiente preparación académica. Las instituciones educativas que funcionan desde una lógica de "puertas abiertas" enfrentan el reto de establecer estrategias que nivelen las habilidades que sus estudiantes necesitan para transitar la vida universitaria y que motiven y faciliten su integración (Parra *et al.*, 2009; Silva y Rodríguez, 2013).

El tipo de institución tiene una influencia importante en el nivel y formas de integración, así como en las expectativas y motivaciones de los estudiantes. Al respecto, Dubet (2005) señala que no sólo no todos los estudiantes se comprometen de manera diferente con sus estudios, sino que la oferta universitaria en sí es muy variable en el aspecto de la integración que demanda.

La integración de los estudiantes en la dimensión académica y social de la vida universitaria constituye un concepto central en la transición a este nivel. Estudios muestran que entre más comprometidos e integrados estén los estudiantes, en general, más alta es la probabilidad de continuar los estudios (Engstrom y Tinto, 2008; Tinto, 1987, 2023). Pero, como Tinto (2023) apunta, el concepto clave es "en general", ya que los estudiantes son un universo heterogéneo.

Las instituciones de educación superior con políticas de admisión inclusivas enmarcan un espacio social que da cabida a nuevas formas de ser universitario y de integrarse a la vida académica. De acuerdo con Tinto (1987), las circunstancias previas al ingreso -como los antecedentes familiares, la escolaridad, las destrezas y habilidades- afectan las metas y el nivel de compromiso con los estudios universitarios, pero también las experiencias sociales y académicas de los estudiantes una vez que ingresan tienen un papel clave, y pueden ser determinantes para lograr su integración o no. Es decir que la decisión de continuar puede llegar a depender más de lo que ocurre una vez dentro de la institución, que de lo que ocurrió antes. El rendimiento escolar, la interacción con los profesores, las estrategias remediales y de integración, las actividades extracurriculares y la relación con los pares son elementos que propician o dificultan la integración y reforzamiento de sus motivaciones iniciales (Silva y Rodríguez, 2013).

Estudiar las experiencias de los estudiantes no tradicionales desde sus relatos

La propuesta metodológica de este trabajo fue diseñada con el objetivo de conocer, desde su propia perspectiva, cómo viven el primer año de la universidad los estudiantes de una institución pública sin examen de admisión. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de segundo semestre de la UNRC. Las preguntas se orientaron a conocer sus trayectorias educativas previas, las motivaciones y expectativas que los llevan a persistir en la continuación de sus estudios, las experiencias que han conformado su proceso de transición a la universidad, los retos y dificultades que han enfrentado, las estrategias y apoyos de los que se han ayudado y los que necesitan.

Se eligió trabajar con estudiantes de la UNRC debido a su política de ingreso, el rápido crecimiento que ha tenido en su matrícula y el modelo híbrido que maneja, combinando las clases presenciales y en línea. Otro elemento que se consideró fue que esta universidad

no solicita presentar examen de admisión, pero tiene el requisito de cursar un programa dirigido a desarrollar y fortalecer habilidades necesarias para los estudios universitarios, estrategia institucional que busca aumentar las probabilidades de éxito escolar de sus estudiantes.

Se realizaron 21 entrevistas a estudiantes de seis carreras, tres tradicionales (Contaduría y Finanzas, Relaciones Internacionales y Ciencias de la Comunicación) y tres no tradicionales (Derecho y Criminología, Humanidades y Narrativas Multimedia y Filosofía e Historia), con la intención de conocer la perspectiva de estudiantes que optan por carreras convencionales y la de aquellos que apuestan por opciones novedosas. En total se entrevistaron a ocho mujeres y trece hombres.

El trabajo de campo se realizó entre noviembre y diciembre de 2024 en las Unidades Gustavo A. Madero y Santo Tomás, las cuales se ubican en el área nororiente y norponiente de la Ciudad de México, respectivamente, en zonas escolares cercanas a planteles de instituciones públicas de alta demanda de la UNAM del IPN. A continuación, se presentan los principales hallazgos. Los nombres de los participantes fueron cambiados.

Los relatos de los entrevistados se analizaron desde cinco categorías principales: antecedentes familiares, trayectoria escolar previa, motivaciones y expectativas en torno a la educación superior, transición a la universidad y factores institucionales que propician o dificultan la integración a la vida universitaria y el compromiso con los estudios. A continuación, se presentan los principales hallazgos[2].

Hallazgos y discusión

El trayecto previo

Para comprender cómo viven el primer año de la universidad los estudiantes, es necesario conocer cómo sus antecedentes familiares y académicos inciden en sus necesidades, expectativas y motivaciones. Al respecto, los entrevistados se caracterizaron por provenir de contextos familiares con niveles de escolaridad no universitaria, porque sus trayectorias educativas han tenido lugar dentro de instituciones públicas y por haber sido excluidos con anterioridad de la educación superior a través de los concursos por examen.

La percepción que tienen de experiencias escolares previas fueron variables, sobre todo durante la educación básica. Mientras que para algunos estudiantes el ingreso a los estudios significó un evento agradable, interesante y retador, otros lo vivieron como una etapa difícil, principalmente en términos de socialización. Si bien los entrevistados

2 Los nombres de los entrevistados fueron cambiados con la finalidad de que los estudiantes se expresaran con mayor libertad posible.

consideran que su desempeño fue bueno durante los primeros años de su formación académica, ya que aseguran no haber tenido mayores complicaciones para comprender los contenidos de las clases o realizar sus tareas, varios estudiantes vivieron relaciones violentas con sus compañeros, razón por la cual, la escuela representó para ellos un espacio de inseguridad. Esta situación incluso se agravó para algunos al ingresar a la secundaria, como ocurrió en el caso de Sonia, estudiante de Humanidades y Narrativas Multimedia: "no me gustaba ir a la escuela porque yo sufrí acoso desde primero de primaria, los niños eran muy violentos, me insultaban, me pegaban, los maestros no hacían nada y yo no lo platicaba a mis papás porque sentía que debía ser fuerte. Eso hacía que no participara, no socializaba".

Al concluir la secundaria, algunos estudiantes decidieron ingresar a un Instituto de Educación Media Superior (IEMS), una opción educativa que se ha colocado como una alternativa atractiva para ciertos egresados de secundaria por ser la única institución de este nivel que ofrece el ingreso mediante sorteo. "Mi idea siempre fue irme al IEMS, porque la verdad yo no quería eso de los cursos y los exámenes, y la escuela es buena, yo sé que la sociedad en general las ve como *patitos* o algo así, pero son prepas muy buenas" (Renata, Relaciones Internacionales). Estos estudiantes vivieron su transición a la educación media superior como una experiencia exitosa y que los condujo a ver los mecanismos de ingreso directo como una opción valiosa.

No obstante, la gran mayoría de los entrevistados, al igual que la de los estudiantes de la Ciudad de México, eligió acceder al bachillerato a través del concurso de selección de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS)[3]. Debido al resultado obtenido en el concurso, estos estudiantes ingresaron a escuelas que no fueron su primera opción. Para estos jóvenes, la experiencia en el concurso fue fundamental en la percepción que tienen de sí mismos como estudiantes. Al no lograr ingresar a la escuela de su elección, cuestionaron sus capacidades y posibilidades académicas. Esta situación, que califican como rechazo, se presenta por primera vez al egresar de secundaria y se repetirá el egresar del bachillerato. A pesar de la experiencia de decepción, estos entrevistados decidieron adaptar sus expectativas y persistir en su proyecto de continuar en los estudios.

Durante los estudios de bachillerato, la insistencia por parte de la familia para permanecieran en los estudios jugó un papel importante, pero también tuvo lugar la propia convicción de los estudiantes. Esto último fue notorio cuando continuaron sus estudios de bachillerato pese a las dificultades que se les presentaron, incluyendo la pandemia por Covid-19. Este acontecimiento implicó una reestructuración de sus actividades escolares

[3] Hasta el año 2024, la COMIPEMS organizó el concurso para ingresar a las escuelas pertenecientes a nueve instituciones públicas de educación en la Ciudad de México y su área metropolitana. Este concurso se basó en el puntaje obtenido en una prueba de 128 reactivos.

durante la cual muchos consideraron que dejaron de aprender, como comenta Oscar, estudiante de Ciencias de la Comunicación: "como los maestros no sabían de tecnología nos regalaron la calificación, y eso te hacía sentir sin motivación". De acuerdo con los estudiantes, durante su bachillerato no lograron desarrollar los conocimientos y habilidades correspondientes, lo que les dificulta desempeñarse de manera óptima en la universidad. Lo anterior sugiere que la pandemia por Covid-19 reforzó la grave problemática existente en el país en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje (Hamui Sutton, Camacho Rodríguez, Loyo Bambrilia, Mata Zúñiga y Villa Lever, 2024), y que sus efectos persistirán durante varias generaciones.

Persistir para convertirse en universitario

La conclusión del bachillerato significó un evento que los estudiantes vivieron con alegría, debido a que representó la conclusión de una etapa formativa y de socialización, así como un logro académico y familiar. No obstante, también colocó a la mayoría de los entrevistados en una situación de gran incertidumbre. Para los estudiantes del IEMS, la continuación de los estudios contemplaba directamente escuelas sin exámenes de admisión, pero para los egresados de otros bachilleratos, la finalización de la preparatoria los enfrentó a la necesidad de participar en un concurso de selección ante el cual, por su experiencia previa, no consideraban tener muchas probabilidades de éxito. Aun así, la aspiración de estudiar una carrera los llevó a concursar para ingresar a la universidad, principalmente a la UNAM y la UAM.

La decisión de participar en los concursos de selección los volvió a afrontar la experiencia del rechazo, al no lograr ser seleccionados. Este periodo es muestra de la perseverancia de estos jóvenes en su proyecto de contar con estudios universitarios. Fue común que, después de no ser seleccionados, los estudiantes concursaran en más de una ocasión y en más de una institución, con el objetivo de ampliar sus probabilidades de éxito. Debido a las fechas de las convocatorias, su empeño por ingresar a estas universidades implicó lapsos de interrupción en la trayectoria educativa de dos años o más.

El periodo que destinaron a intentar ingresar a las universidades públicas de mayor prestigio significó una etapa de agotamiento emocional donde tuvieron que lidiar con el estigma de ser jóvenes rechazados. Por un lado, como encontró Guzmán (2012), se sienten tristes, enojados y frustrados y se culpabilizan por no alcanzar altos puntajes. Por otra parte, como señalan Parra *et al.* (2009), al pasar de ser estudiantes y convertirse en desempleados dejan de ocupar el lugar socialmente establecido y validado, que, de acuerdo con su edad, es el de jóvenes en formación. Esto, con el paso del tiempo, los lleva a sentirse presionados por continuar los estudios, pero al no encontrar los medios para hacerlo, no saben qué estrategia seguir, como ocurrió con Luis, estudiante de

Humanidades y Narrativas Multimedia: "fui a hacer el examen de la UNAM, me faltaron dos puntos así que me frustré mucho y decidí hacer el examen para otra carrera de menor demanda, pero tampoco me quedé y para las particulares no me alcanzaba, entonces me sentí muy mal porque se me estaba yendo la vida". Luis, al no lograr ser aceptado en las opciones públicas a las que necesitaba acceder por su condición económica, sentía que no estaba realizando las actividades propias de su edad.

Durante la búsqueda por ingresar a las instituciones de educación superior de mayor prestigio, los jóvenes tuvieron conocimiento de la existencia de la UNRC y de la posibilidad de acceder a la universidad sin exámenes de admisión. Los entrevistados se enteraron de esta escuela principalmente a través de familiares, conocidos o redes sociales. Además de la posibilidad de solicitar el acceso sin tener que presentar un examen, la gratuidad, la oferta educativa y la ubicación de los planteles fueron elementos claves para ser considerada como una opción aceptable para estos jóvenes.

Debido a sus intentos anteriores, los entrevistados vivieron el proceso de ingreso a la universidad con incredulidad. Al respecto, Sonia, estudiante de Contaduría y Finanzas, comentó que cuando supo que había sido aceptada se sintió feliz, pero a la vez no creía que fuera cierto: "había sido tanto proceso de rechazo en muchos ámbitos de mi vida, y aun cuando ya estaba en trámites de inscripción no me la terminaba de creer". En este mismo sentido Vania, estudiante de Filosofía e Historia señaló: "cuando me enteré de que me quedé me sentía contenta, pero también no me lo podía creer, por lo mismo de las veces en las que no había quedado, y hasta checaba el resultado varias veces". Los relatos de los estudiantes muestran que el rechazo que vivieron a través de los exámenes de admisión, en la mayoría de los casos desde la transición al bachillerato, generó en ellos una perspectiva pesimista frente a sus probabilidades de éxito. Debido a esto, haber logrado ingresar a la universidad les representa una valiosa oportunidad y el "alivio" de poder regresar a los estudios.

La transición a la educación superior implica también la elección de una carrera, proceso que estos jóvenes viven con ilusión, pero también con incertidumbre y poca información. Debido a que, en su gran mayoría, los entrevistados o sus hermanos son los primeros integrantes de sus familias en ingresar a la universidad, no cuentan con referentes claros sobre los estudios profesionales, por lo que, como encontraron Pérez y Gómez (2021), al no contar con un *habitus de ingreso a la universidad* desde una edad temprana, sus estrategias y expectativas se establecen de manera menos clara y efectiva en comparación con quienes provienen de familias con padres con estudios profesionales. En el caso de estos jóvenes, la elección de carrera se basó primordialmente en las opiniones de sus pares, familiares o conocidos, así como de la información disponible en redes sociales. Yolanda, estudiante de Contaduría y Finanzas, comentó al respecto: "la verdad me sentía muy confundida porque me dejé llevar por muchas opiniones, me decían estudia eso (arquitectura), luego me decían que no iba a poder, que estaba difícil, entonces

casi cada semana cambiaba de carrera". Yolanda, al igual que otros entrevistados, aún no se encuentra segura de haber elegido la carrera "correcta".

Sobre los motivos y expectativas por los que los entrevistados persistieron en sus intentos por ingresar a la educación superior, se ubicaron seis principales: la posibilidad de lograr una mejor empleabilidad, la aspiración de tener un trabajo acorde con los gustos e intereses, la superación personal, el deseo de ocupar el lugar socialmente esperado, responder a las aspiraciones familiares y la oportunidad.

Es común la idea de que estudiar una licenciatura permite acceder a una mejor posición social, sin embargo, se ha encontrado que la aspiración de movilidad social depende de la percepción que se tiene de la propia circunstancia de origen. Por ejemplo, Hamui Sutton (2022) encontró que los universitarios aspiran lograr una mejor posición que las de sus padres, pero que esta aspiración es más fuerte entre menor sea el estrato social. En este sentido, los relatos de los entrevistados permitieron observar la importancia que ellos y sus familias otorgan a los estudios superiores, en tanto consideran que podrán acceder a mejores condiciones de trabajo que las que tienen sus padres, y que les permitirá, además, desempeñarse en una profesión que se vincule a sus gustos e intereses. Por esta razón, fue notable cuánto valoran la oportunidad de regresar a los estudios, como señala Luis: "siempre quise estudiar, pero estudiar y trabajar es muy difícil, hasta que existe la Rosario Castellanos, que es una escuela que se adapta a mí como a muchos compañeros que conozco, y me permitió hacer realidad mi sueño de entrar a la universidad". La posibilidad de ingresar a la universidad, después de varios procesos de rechazo, es un elemento que motiva el compromiso de los jóvenes con la institución y sus estudios.

La elección de estudiar una carrera persigue aspiraciones a futuro, pero también tiene motivaciones más inmediatas. Como se señaló anteriormente, para los jóvenes ser estudiante también es una cuestión de identidad, en tanto desean ocupar el lugar que consideran les corresponde. Al respecto, Yolanda comparte: "veía que mis amigos de la preparatoria ya iban a la mitad de la carrera y yo aún no lograba entrar, entonces me sentía ansiosa". Ahora que está cursando el segundo semestre, Yolanda dice sentirse más tranquila, y sobre todo tener ganas de superarse ya que, "una carrera no te garantiza un mejor trabajo, pero sí te da el impulso para querer conseguir un mejor trabajo".

También se ubicaron algunas diferencias en los motivos detrás de la persistencia en el ingreso a la educación superior por carreras. Los estudiantes de la carrera de Contaduría y Finanzas, Relaciones Internacionales y Derecho y Criminología expresaron motivaciones más orientadas a la estrategia de encontrar empleo, en tanto que consideran que hay una amplia oferta laboral para estas carreras y por lo tanto mayor posibilidad de inserción profesional. Por su parte, los estudiantes de Ciencias de la Comunicación, pero principalmente los de Filosofía e Historia, afirmaron que no eligieron sus carreras por razones económicas, ya que, si bien consideran que los trabajos a los que podrían aspirar tienen suelos bajos, también piensan que les permitirían dedicarse a actividades que

les apasionan. Por su parte, los estudiantes de Humanidades y Narrativas Multimedia señalaron estar satisfechos con sus cursos, aunque no eran lo que esperaban. Esta desvinculación entre lo que esperaban aprender y los temas que llevan puede deberse a que es una carrera de reciente creación donde los estudiantes, como sugieren Parra *et al.* (2019), no conocen la práctica profesional o los contenidos del plan de estudios que habrán de desarrollar, por lo que su elección puede estar más basada en la obtención de un título y menos en la construcción de las habilidades, conocimientos y actitudes de su interés.

El ingreso a la universidad: apoyos y desafíos para la integración

La posibilidad de ingresar a la universidad sin la necesidad de concursar por examen representó para los entrevistados la oportunidad de no dejar trunco su proyecto educativo. Por ejemplo, Vania relata que durante dos años hizo el examen para la UNAM sin conseguir ser seleccionada, por lo que, a pesar de que su madre y hermana le dijeron que no se desilusionara y lo volviera a intentar, ella ya había considerado no seguir estudiando. Su hermana le dijo buscará escuelas públicas donde no tuviera que hacer examen para entrar, y su padre le comentó sobre la UNRC.

El relato de Vania muestra que, además de la apertura de las políticas de ingreso, el apoyo familiar también fue un estímulo importante para convencerla de persistir en su deseo de continuar los estudios. El análisis de los relatos permitió identificar que para los padres es fundamental que sus hijos cuenten con una carrera, debido a la aspiración de que estos puedan acceder a mejores condiciones de empleabilidad que las que ellos tienen, por lo que insisten en que deben aprovechar la oportunidad que tienen de estudiar y los apoyan para que, en la medida de las posibilidades del ingreso del hogar, se dediquen de manera exclusiva a sus estudios. De esta manera, el estudio de una carrera no es solo un proyecto personal sino también familiar.

Por otro lado, ingresar a la universidad permitió que los estudiantes resignificaran su identidad. Al volver a ocupar el lugar de estudiantes, los jóvenes pudieron hacer nuevos amigos, regresaron a hacer trabajos y tareas escolares, a relacionarse con profesores, a participar en actividades culturales y deportivas, etc. Además, dejan de percibirse y ser percibidos como rechazados, e incluso se muestran críticos ante los estigmas sociales asociados a las escuelas de acceso directo, como en el caso de Óscar, estudiante de Ciencias de la Comunicación, que comenta: "algo que no me gustaba mucho de haber ingresado aquí es que la escuela no es tan conocida y las personas son muy de prejuicios; si no te quedaste en la UNAM, el Poli o la UAM y entras aquí es porque era la peor opción. Pero cuando ya estás a dentro te das cuenta de que no es así, los maestros que tengo dan clases en la UNAM, en la UAM. Yo creo que la gente habla sin saber y uno que se deja influenciar".

Si bien ingresar a la universidad permitió a los jóvenes replantear su percepción sobre sí mismos y sobre la escuela, también observan que se enfrentan a un contexto que les representa oportunidades, pero también retos. Por ejemplo, Ariana, estudiante de Humanidades y Narrativas Multimedia, señala que se siente feliz de regresar a la escuela y saber cómo se maneja la universidad, pero que, a pesar de no tener problemas para entender los temas, la carga de tareas la llegan hacer sentir abrumada.

Una vez que los estudiantes fueron seleccionados y concluyeron sus trámites de inscripción, comienza un proceso de adaptación e integración a la vida universitaria, lo que plantea nuevos desafíos. El ingreso a la universidad coloca a los estudiantes ante un nuevo contexto, donde las experiencias del bachillerato quedan atrás, y se enfrentan a la necesidad de utilizar habilidades académicas que no han logrado fortalecer durante su trayectoria educativa. Engstrom y Tinto (2008) señalan que hay muchas fuerzas que de manera compleja intervienen en el éxito escolar de los estudiantes, especialmente de aquellos de con bajos recursos, pero probablemente ninguno es tan importante como la preparación académica. Al respecto, los trabajos de Parra *et al*. (2009) y Silva y Rodríguez (2013) identificaron que, después de los problemas asociados a los recursos económicos, no lograr responder a la exigencia académica es una de las principales causas de abandono escolar.

Los relatos dieron cuenta de que en el caso de los estudiantes que trabajan, el tiempo que dedican a esta actividad les complica la realización de tareas, lecturas y trabajos en equipo. Por su parte, los estudiantes que interrumpieron sus estudios después del egreso del bachillerato consideran que han perdido hábitos y habilidades que antes tenían para desempeñarse académicamente, lo que los coloca en una situación de desventaja frente a sus compañeros más jóvenes, como en el caso de Yolanda: "dejé de estudiar dos años, entonces me ha costado trabajo volver a agarrar el ritmo, tareas, pendientes, organizarme". Los estudiantes consideran que uno de los grandes retos que atraviesan es que los profesores no siempre entienden que al entrar a la universidad están retomando un proyecto, lo que significa recordar y reaprender habilidades y capacidades. De manera general, los estudiantes indicaron que mantener atención en la clase, exponer y cumplir con las tareas son las actividades que más se les dificultan.

Engstrom y Tinto (2008) encontraron que las relaciones que los estudiantes construyen dentro de las universidades (con profesores, con pares y con autoridades) tienen una fuerte asociación con su decisión de continuar sus estudios. En este sentido, los estudiantes tienen la impresión de que sus profesores están preparados y se comprometen con sus clases, lo que los motiva a aprovechar sus clases. Al respecto, Vicente, estudiante de Filosofía e Historia comenta: "los profesores son muy buenos, tienen muy buena preparación, por ejemplo, el maestro que tenemos ahorita dice que tiene estudios en la universidad de San Sebastián en el País Vasco. Entonces yo quiero aprovecharlo, académicamente me gusta mucho que a los profesores les interesa darnos una buena clase".

La relación con los compañeros también es importante. Algunos entrevistados han logrado conformar un grupo sólido de amigos, otros no se sienten tan integrados a su grupo. Siguiendo con Engstrom y Tinto (2008), las relaciones con los pares pueden promover la persistencia e integración estudiantil, sobre todo en el caso de los estudiantes con mayores dificultades académicas. Una de las características del modelo educativo de la UNRC es la realización de un trabajo de investigación que deben desarrollar en equipo cada semestre sobre un Incidente Crítico[4], lo que busca, entre otros objetivos, promover la integración social de los estudiantes con sus compañeros y el fortalecimiento de habilidades académicas en comunidad. Los estudiantes reconocen que esta estrategia de aprendizaje les permite ubicar tanto sus fortalezas y como las de sus compañeros, pero consideran que trabajar bajo el mismo modelo todos los semestres es repetitivo y puede entorpecer su desarrollo si sus ideas no son tomadas en cuenta por el equipo o bien, si hay integrantes que no participan. Areli estudiante de Humanidades y Narrativas Multimedia sugiere: "a mí me gustaría que en el primer semestre no tuviéramos que elegir ya el equipo, que nos dejaran conocernos, y ya en el segundo semestre trabajar en equipo, porque al principio no conoces a tus compañeros y no sabes si te vas a entender con ellos, y el equipo que formas en primer semestre es para toda la carrera".

Otro elemento del modelo educativo de la universidad que para algunos estudiantes representa un apoyo que les facilita continuar los estudios, pero para otros implica una dificultad que podría llevarlos a abandonar la universidad es el entorno híbrido. Los estudiantes que trabajan muchas veces no podrían, o se les dificultaría mucho más, cumplir con la asistencia a sus clases si todas fueran presenciales. Sin embargo, los estudiantes que se dedican de manera exclusiva a sus estudios preferirían asistir a todas sus clases de forma presencial, ya que consideran que trabajar desde su casa les dificulta poner atención a la sesión: "el modelo híbrido se me hace pesado en línea, no es lo mismo estar en tu casa que estar en el salón (Abel, Derecho y Criminología).

La seguridad que perciben dentro de sus planteles también fue una característica que promueve que los entrevistados continúen en sus estudios. Como se vio anteriormente, algunos jóvenes mencionaron haber tenido experiencias previas de abuso y violencia por parte de sus compañeros, un factor que les dificultó vivir con agrado su asistencia la escuela. Sin embargo, desde su ingreso a la universidad se han encontrado con relaciones respetuosas y solidarias tanto con sus compañeros como con sus profesores, lo que les permite asistir a sus clases con tranquilidad. El enfoque de derechos humanos que tiene la institución, junto con la existencia de la Unidad de Cultura de Paz, Igualdad y Equidad de Género, que promueven entre la comunidad de la UNRC valores, actitudes

[4] De acuerdo con Herrera y Montero (2021) un Incidente Crítico es un dispositivo pedagógico que permiten recuperar las vivencias y aprendizajes de los estudiantes desde el análisis y reflexión crítica y ética sobre un suceso que provoca perplejidad y dudas.

y comportamientos para asegurar el respeto a la vida y a la dignidad humana[5], contribuyen a un entorno escolar que los estudiantes reconocen y valoran: "estaba temerosa de conocer gente nueva por mis experiencias anteriores, pero cuando entré, aunque estaba nerviosa, también sentí que era un nuevo comienzo. Al inicio no le hablaba a nadie, pero ya me siento más tranquila porque ahora ya sé que si me hacen algo debo hablar. Nadie se mete con nadie y sabemos que si algo pasa podemos ir a Cultura de Paz" (Azucena, Contaduría y Finanzas).

Finalmente, los entrevistados aseguraron estar convencidos de que concluirán sus estudios, y perciben como únicos acontecimientos que podrían impedir ese objetivo el cese del apoyo económico por parte de su familia o un evento que modificara drásticamente su dinámica familiar. Esto permite comprender que, aunque algunos estudiantes ya han iniciado su trayectoria laboral, tienen la posibilidad de prolongar su permanencia en el hogar y de continuar en los estudios.

Algunas propuestas de los estudiantes

Sobre los apoyos que, desde la perspectiva de los entrevistados, les permitirían ampliar las probabilidades de que no abandonen la universidad, la más mencionada fue el acceso a una beca, como en el caso de Regina, estudiante de la carrera de Relaciones Internacionales, quien señala que no ha podido acceder a apoyos de programas de gobierno porque el modelo híbrido no está aún reconocido para la obtención de éstas. Los estudiantes mencionan que, aunque todos los trámites escolares son gratuitos, tener acceso a un apoyo económico les permitiría sostener con mayor facilidad los gastos del transporte y sus alimentos, y la posibilidad de dejar sus trabajos para dedicarse exclusivamente a los estudios. Por otro lado, para los estudiantes la creación de espacios destinados para su estudio, como una biblioteca y cubículos, o para sus prácticas, como cabinas de radio y televisión, también son un apoyo fundamental. De igual forma, la disponibilidad de un comedor que les permita acceder a alimentos sanos, con precios económicos y dentro de la escuela.

Los estudiantes también mencionaron que una forma de promover la permanencia en sus estudios sería una mayor flexibilidad curricular, en el sentido de que la institución ampliara su oferta a una modalidad totalmente presencial. Los estudiantes reconocen que el modelo híbrido permite que los jóvenes que trabajan puedan integrarse académicamente, pero consideran que, para los estudiantes que tienen posibilidades de asistir presencialmente, sería provechoso tener la opción de hacerlo. Finalmente, los entrevistados mencionaron que sería importante que todos los profesores tuvieran una actitud flexible antes sus necesidades particulares.

5 Código de ética de la Universidad Rosario Castellanos

Conclusiones

En este artículo se analizaron algunas de las experiencias más relevantes para los estudiantes de la UNRC durante su primer año, con el fin de conocer cómo el contexto escolar puede promover la persistencia y compromiso escolar de estudiantes tradicionalmente excluidos de la educación superior. Se encontró que la apertura de las políticas de admisión ha contribuido a garantizar el derecho al acceso a la educación, al permitir el ingreso de estudiantes excluidos por medio de los concursos por examen. Esta oportunidad, además, fomenta en los jóvenes un compromiso a nivel personal, familiar e institucional con sus estudios.

Debido a sus condiciones económicas y sociales, la gratuidad es un factor clave para que estos jóvenes puedan persistir en su proyecto de contar con una carrera profesional. Por otro lado, la oferta educativa de esta institución, que ofrece tanto carreras tradicionales como novedosas, permite que los estudiantes puedan elegir sus carreras tanto por motivaciones prácticas como vocacionales. El ingreso a una universidad con una perspectiva inclusiva y de derechos humanos, genera un ambiente escolar donde los estudiantes se desenvuelven desde el respeto y la confianza, y que les permite replantearse como sujetos de derechos, rompiendo con el estigma que vivieron como estudiantes rechazados y ocupar el lugar que para muchos les fue negado durante años: el de ser universitarios.

Los profesores también representan un elemento que puede contribuir de manera significativa en el nivel de compromiso de los estudiantes. Los jóvenes valoran el compromiso de los profesores con sus clases, el nivel de involucramiento que tienen con sus alumnos y la empatía que tienen con sus necesidades particulares. En este sentido, los profesores son, desde la perspectiva de los estudiantes, los actores que facilitan, o dificultan, su posibilidad de continuar en la escuela.

Finalmente, se encontró que los estudiantes de la UNRC son ampliamente heterogéneos. Lo anterior implica que, si bien pueden ser considerados como estudiantes no tradicionales, sus características y necesidades son muy diversas. Esto representa un gran reto para las universidades en vías de consolidación, en el sentido de que atienden a jóvenes con antecedentes, niveles académicos, responsabilidades y necesidades diferentes. En este sentido, se necesitan desarrollar estrategias pensadas en atender diferentes perfiles de estudiantes, donde la flexibilidad curricular parece ser el primer paso.

Referencias

ANUIES (2024). Anuario estadístico de Educación Superior 2024. Retrieved from: http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Boudon, R. (1973). La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.

Buendía, A. y Rivera del Rio, R. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Revista de la Educación Superior*, 39 (156), 55-72.

Engstrom, C. y Tinto, Vincent (2008). Acces whithout support is not opportunity. *Change*, 40 (1)(Jan. - Feb., 2008), 46-50.

Goldthorpe, John (2007). Cultural capital: some critical observation. En S. Scherer, R. Pollak, G. Otte y M. Gangl (eds.), *Forms Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Chicago: The University of Chicago Press.

Guzmán, C. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y representaciones sociales*, *6*(12), 131-164.

Guzmán, C. (2024, 27 de junio). Propuestas de Claudia Sheinbaum sobre la oferta de la educación superior 2024-2030: algunas interrogantes. *Notas de coyuntura del CRIM*, (13), 1-8.

Guzmán, C. y Serrano O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, XL (1) (157), 31-53.

Hamui Sutton, M. (2022). Mirando al futuro: ¿aspiran los estudiantes universitarios de instituciones mexicanas públicas y privadas consolidadas a la movilidad social? *Sociológica México*, (37) (106), 79-122.

Hamui Sutton, M., Camacho Rodríguez, K., Loyo Bambrilia, A., Mata Zúñiga, L. y Villa Lever, L. (2024). Las aspiraciones de los estudiantes universitarios desde una perspectiva de desigualdades multidimensionales. En Iván Montoya y Gustavo Mejía (coord.) *Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el siglo XXI: 30 años de la Investigación en el Área de la Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco*. México: UAM Azcapotzalco, 175-192.

Hernández-Fernández, J. (2020). Admisión y Selección Socioeconómica en Educación Media *Superior. Perfiles Educativos*, (42) (170), 20-39.

Herrera, A. y Montero, M. C. (2021). *La hibridualidad en educación superior*. México: UNAM-FES Zaragoza.

Lucas, S. (2001). Effectivly Maintened Inecquiality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects, *American Journal of Sociology*, (106) (6) (Mayo 2001),1642-1690.

Miller, D., De Garay, A., Blanco, E., Guzmán, C. y Silva, M. (2024). Desigualdad e ingreso a la educación superior. En Iván Montoya y Gustavo Mejía (coord.) *Los Dilemas de la Educación Superior Mexicana en el siglo XXI: 30 años de la Investigación en el Área de la Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco*. México: UAM Azcapotzalco, 8-29.

OCDE (2019). Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2019/01/higher-education-in-mexico_g1g99aff/a93ed2b7-es.pdf

Parra, A., Pineda, B., López, C. y López, J. C. (2009). Entre el fracaso y la integración. Los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *CPU-e Revista de Investigación Educativa 8*, 1-17.

Pérez, I. y Gómez, L. F. (2021). Estrategias para la elección de carrera y rutas de ingreso a la universidad. *Educación y Educadores*, (24) (1), 9-29.

Pineda, E., Angulo, N. y Montoya, L. (2024), Autorregulación del aprendizaje en educación a distancia en la Universidad Rosario Castellanos. Unodiverso Revista de Complejidad en Ciencias Sociales y Humanidades (4) (4), 1-22.

Rodríguez, E. (2015). El proceso de toma de decisiones en la transición de la secundaria a las instituciones públicas de educación media superior en la Ciudad de México: un factor clave para entender el problema de la persistencia en la desigualdad de oportunidades educativas. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología. México: COLMEX.

Sánchez-Gelabert, A. y Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre educación* (32), 27-4.

SECIHTI (2025). Numeralia, al ciclo escolar 2025-1.

SEP (2024). Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024. Avances enero 2023-junio 2024. Retrieved from https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/946696/11_PRONALES_AyR2324.pdf

Shavit, Y. y Blossfeld, H.P. (1993). *Persistent Inequality*: *Changing Educational Attainment In Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.

Sigal, V. (1993). El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto ¿una falacia? *Desarrollo Económico*, (33) (130), 265-280.

Silva, M. y Rodríguez, A. (2013) ¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En Carlota Guzmán (coord.), *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES.

Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM-ANUIES.

Tinto, V. (2023). Reflections: Rethinking Engagement and Student Persistence. *Student Succes Journal*, 14 (2),1-7.

Villa Lever, L., Canales Sánchez, A., Hamui Sutton, M. y Roqueñi Ibargüengoytia, M. del C. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.

Revista de la Educación Superior

RESU 219

Vol. 55 · 2026

ANUIES
resu.anuies.mx

PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES

Experiencias de bienestar del alumnado en la universidad: Significado, elementos clave y emociones

Students' experiences of well-being at the university: Meaning, key elements and emotions

Paula Mendiri, Luisa Losada Puente,
Nuria Rebollo Quintela, María Pérez Sánchez

Universidade da Coruña

Correo electrónico: nuria.rebollo@udc.es

Recibido el 29 de octubre de 2025; aprobado el 20 de julio de 2026

Resumen

Este estudio exploró las percepciones del alumnado sobre qué significa estar bien en la universidad, qué aspectos contribuyen y qué emociones le suscita el espacio universitario. Participaron 128 estudiantes cumplimentando el Cuestionario Abierto de Bienestar en la Universidad. Para el alumnado, estar bien en la universidad es sentirse cómodo, influyendo en ello el espacio, la docencia y orientación al aprendizaje, las relaciones (con iguales y docentes), la familia y su bienestar psicológico. Destacaron las emociones negativas (agobio y estrés) sobre las positivas. Se discuten las implicaciones de estos resultados a partir de las recomendaciones sugeridas en sus discursos.

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: Bienestar; Universidad; Estudiante universitario; Relaciones interpersonales; Experiencias emocionales

ABSTRACT The study explored students' perceptions of what it means to be well at university, what aspects they contribute to and what emotions they experience at university. 128 students participated by completing the Open University Wellbeing Questionnaire. For the students, being well at university means feeling comfortable, influenced by space, teaching and learning orientation, relationships (with peers and teachers), family and psychological well-being. Negative emotions (overwhelm and stress) were more important than positive ones. The implications of these results are discussed on the basis of the recommendations suggested in their discourses.

KEYWORDS: Well-being; University; University student; Interpersonal relations; Emotional experience

Introducción

La salud mental del alumnado universitario es un tema de creciente interés a nivel científico y social, dado el incremento de alteraciones mentales y malestar en esta población *de riesgo* y su posible efecto sobre su desarrollo (Zhao et al., 2024). Este interés se refleja en la importancia otorgada desde diferentes instancias como la Carta de Okanagan (2015). Esta carta internacional para la promoción de la salud en las universidades e instituciones de educación superior enfatiza la necesidad de promover la salud del estudiantado lo que redundará en las sociedades, fortaleciendo a las comunidades y contribuyendo al bienestar de personas, lugares y el planeta. También, la Ley orgánica 2/2023 de 22 de marzo, del sistema universitario (LOSU) recoge el cuidado de la salud mental y emocional como un derecho del alumnado (art. 33).

Promocionar la salud mental va más allá de que no haya enfermedades mentales (Hirani et al., 2022). Hasta el momento, buena parte de la investigación se ha enfocado en estudiar el bienestar del alumnado que presenta malestar psicológico y recurre a servicios de apoyo (Baik et al., 2019). Otras se centran en aspectos específicos de la salud mental, salud sexual, el abuso de sustancias (alcohol y drogas), actividad física o alimentación saludable, dada la comprensión de que las universidades representan espacios de transición donde pueden explorar y experimentar sin la influencia de sus familias (Dooris y

Doherty, 2010). En otros casos, las instituciones de educación superior se han centrado en el logro académico, el alto rendimiento y la producción científica y de calidad, en detrimento del cuidado y apoyo al bienestar del estudiante (Wahyuni et al., 2024). Sin embargo, sabiendo que el ambiente educativo impacta notablemente en su aprendizaje positivo y salud emocional (Tharani et al., 2017) y que "los lugares y contextos en los que las personas viven sus vidas son, en sí mismo, extremadamente importantes en la determinación de la salud y el bienestar" (Dooris et al., 2007, citado en Dooris y Doherty, 2010, p. 95), resulta necesario conocer, desde la perspectiva del alumnado, qué contribuye a que se sienta bien en la universidad y de qué forma este espacio se configura para ofrecer entornos protectores y de apoyo que le generen bienestar.

Fundamentación teórica

Las universidades son un espacio de formación de futuros profesionales y deben ser un entorno que "sirva al doble propósito de mejorar el bienestar personal y colectivo", dada su capacidad de influir positivamente en el bienestar y la salud de sus estudiantes, su personal y la comunidad en general mediante "la educación, la investigación, el intercambio de conocimientos y la práctica institucional" (Dooris y Doherty, 2010, p. 104).

La literatura revisada por Baik et al. (2019) evidencia que, si bien los niveles elevados de malestar psicológico se pueden explicar parcialmente por la presencia de dificultades previas a la entrada en la universidad, también los propios estudios universitarios generan un impacto negativo en el bienestar de algunos/as estudiantes, especialmente, ansiedad y estrés. De forma similar, Huang et al. (2020) muestran que el alumnado universitario experimenta, en mayor medida que otros grupos de edad, estrés académico relacionado con las elevadas expectativas sobre su rendimiento, dificultades en las relaciones sociales (p.ej. falta de una red de apoyo social, deseos insatisfechos de amistad y acoso/agresión sexual), preocupaciones por la situación económica y desequilibrios trabajo-estudios, y una mayor propensión a desarrollar estilos de vida poco saludables (p.ej. dieta inadecuada, consumo de alcohol y sueño insuficiente). Hirani et al. (2022) mencionan aspectos que le generan ansiedad y estrés, tales como expectativas incoherentes compartidas por profesorado del mismo curso, solicitud de tareas en plazos excesivamente cortos de tiempo y a deshoras, o cargas de trabajo y horarios desafiantes. De ahí la importancia de un ambiente de aprendizaje de apoyo y facilitador de los conocimientos necesarios y donde pueda gestionar su estrés académico (Tharani et al., 2017), sobre todo, ante entornos académicos competitivos e inciertos sobre la carrera futura (Zhao, 2024).

La literatura se ha centrado en comprender el significado del bienestar en la universidad, los factores relacionados y las recomendaciones de mejora. Definirlo continúa siendo un reto, observándose que el alumnado suele aludir a los factores que le influyen positiva

o negativamente. Por ejemplo, Huang et al. (2020) evidencian que, para el alumnado chino de intercambio en una institución australiana, hablar de bienestar es referirse a salud mental y física, seguridad, relaciones sociales y prosperidad, y a la implicación en actividades físicas y cognitivas. Estudios cuantitativos analizan la satisfacción del estudiantado con aspectos académicos (Blázquez Resino et al., 2013; González Cantero et al., 2020; González-Peiteado et al., 2017; Hernández Velázquez et al., 2010; Tomás y Gutiérrez, 2019), con los recursos e instalaciones y con aspectos sociales (Blázquez Resino et al., 2013) o su satisfacción con la vida (Moreta et al., 2017; Zubieta y Delfino, 2010), su capacidad de adaptación y/o afrontamiento en el contexto universitario (Campos-Muñoz et al., 2024) o, en general, la satisfacción con la universidad (Bernal et al., 2017; Salinas Gutiérrez et al., 2008), sin incorporar la valoración afectiva de sus experiencias universitarias. Algunas incorporan aspectos específicos del bienestar como es el psicológico (Araujo Herrera y Savignon Araujo, 2018; Marín Medina et al., 2023), el social (Moreta et al., 2017; Zubieta y Delfino, 2010), o la salud mental, predominantemente, de la carrera de enfermería (Hirani et al., 2022; Tharani et al., 2017) e ingeniería (Bernal et al., 2017).

Un análisis de estudios cualitativos (ver tabla 1) revela que los aspectos más destacados por el alumnado con relación a su bienestar son la configuración del espacio universitario, la figura del profesorado y las relaciones.

Se destaca la importancia de un entorno académico sin estrés, con políticas institucionales de apoyo e instalaciones adecuadas para que el alumnado responda a las exigencias académicas con motivación y optimismo (Tharani et al., 2017). Wahyuni et al. (2024) demandan una comunidad universitaria enriquecedora, cohesionada e inclusiva, que potencie la creatividad y la innovación en el alumnado y permita elevar sus niveles de bienestar subjetivo, ya que aumenta las posibilidades de que complete sus estudios a tiempo, suponiendo un beneficio individual e institucional. Contextos universitarios altamente competitivos y excesivamente centrados en el rendimiento y el logro académico generan una elevada presión, estrés y ansiedad y obstaculiza su capacidad de adaptarse, desarrollarse y alcanzar sus metas académicas.

Múltiples estudios coinciden en la necesidad de que la universidad cuente con determinados servicios, recursos y condiciones que repercutan positivamente en el bienestar. El alumnado demanda información sobre dietas y estilos de vida saludable, servicios de salud mental y asesoramiento, oportunidades de interacción y actividades interculturales, seguridad en el campus, un entorno no discriminatorio, y educación sobre oportunidades de empleabilidad (Huang et al., 2020); mayor conocimiento y promoción del uso de servicios (de orientación, habilidades académicas, de asesoramiento), disponibilidad, variedad y calidad, y mejora de las recomendaciones sobre la planificación del curso y la orientación posgrado (Baik et al., 2020); y recursos informáticos e infraestructuras para el descanso, fundamentales para su aprendizaje, su socialización y relajación (Tharani et al.,

Tabla 1. Resumen de estudios cualitativos que abordan aspectos clave del bienestar en la universidad.

Estudio y consigna	Temas	Subtemas
Problema: "Conceptualización del bienestar en la universidad"		
Huang et al. (2020): "¿Qué significa para ti el bienestar? ¿Qué palabras te vienen a la cabeza para describir o comunicar tu bienestar?"	Estado mental	Salud mental, felicidad, positividad, enfermedad mental, orientación, esperanza, manejo de la presión, valoración.
	Estado físico	Salud física y confort.
	Seguridad	Seguridad económica, ambiente estable, habitabilidad, seguro de salud.
	Apoyo relacional	Apoyo social e integración social.
	Prosperidad	Satisfacción con la vida, propósito en la vida, calidad de vida, pasión, éxito académico, autovaloración.
Tharani et al. (2017)*: "¿Qué es para ti bienestar emocional?"	Bienestar emocional al inicio de la carrera	Emociones de una persona, pensar emocionalmente (más que racionalmente), impacto de las emociones en la salud individual.
	Bienestar emocional en la mitad-final de la carrera	Manejo del estrés y afrontamiento (enfrentarse a estresores diarios, expresión adecuada de las emociones, manejar los estresores para que no repercutan en el funcionamiento individual).
Problema: "Factores relacionados con el bienestar en la universidad"		
Tharani et al. (2017)*: "¿Qué factores afectan al bienestar emocional?"	Enfoque de enseñanza	Feedback positivo; rol del docente (dominio de la materia, actitud y comportamiento).
	Organización y evaluación	Expectativas académicas; horarios.
	Recursos	Salas de informática; salas comunes para estudiantes.
Hirani et al. (2022): "¿Qué factores influyen en la salud/ bienestar mental de los estudiantes?"	Factores universitarios/ académicos	Actitud del profesorado (apoyo y flexibilidad, confianza y confidencialidad, comunicación y expectativas). Factores académicos y ambientales (exigencias académicas elevadas, eventos e iniciativas universitarias).
	Factores personales	Responsabilidades familiares y financieras. Barreras lingüísticas y culturales.
Problema: "Política, organización y actividades relacionadas con el bienestar en la universidad"		
Huang et al. (2020): "¿Qué actividades realizas (o te gustaría realizar) que contribuyan a tu bienestar?"	Actividades intrapersonales	Actividades cognitivas (aprender y explorar, estudiar y trabajar, planificar y reflexionar), actividades físicas (ejercicio, hábitos de vida saludables, meditación y relajación, proximidad a la naturaleza), otros (hobbies, cocinar y comer, autoprotegerse, cuidar mascotas, autolesiones).
	Actividades interpersonales	Relaciones de apoyo (amistades, familia, pareja), apoyo más amplio (apoyo de otros, apoyo espiritual), ayuda profesional (orientación, servicios, seguridad del campus).
	Actividades orientadas a los demás	Basado en actividades (hacer cosas juntos, acompañar y cuidar a otros, hacer voluntariado, hacer donaciones), basado en el lenguaje (escuchar al otro, hablar con el otro, escribir mensajes positivos).
	Actividades auto-orientadas	Comportamientos individuales (ser mejor persona, influir en otros, ser amable y sensible, tener empatía), nada (no preocuparse, no realizar ninguna acción).

Tabla 1. Resumen de estudios cualitativos que abordan aspectos clave del bienestar en la universidad.

Estudio y consigna	Temas	Subtemas
Hirani et al. (2022): "¿Qué actividades institucionales facilitan la salud/bienestar mental del alumnado?"	Actividades institucionales	Actos sociales del alumnado, eventos para recaudar fondos, actividades deportivas, reuniones periódicas con coordinadores/as del programa, sesiones motivacionales, encuentros formales e informales entre iguales y alumnado-profesorado, actos recreativos, redes de antiguos alumnos, sesiones de tutoría, programas de intercambio de estudiantes.
Wahyuni et al. (2024): "¿cómo se estructura el sistema de apoyo académico y administrativo para asegurar el bienestar del alumnado?"; "¿cómo el acceso a las TIC e infraestructuras de apoyo afecta su bienestar?"; "¿hay normas o valores culturales que presionen o afecten a su bienestar?"	Aspectos estructurales	Enfoque de las políticas universitarias (currículo, reglas y obligaciones); políticas de salud mental; trasparencia e inclusión en las políticas.
	Aspectos relativos a la infraestructura	Servicios de salud mental (financiación, instalaciones e información para acceder a ellos); cuidado y mantenimiento de las instalaciones e infraestructuras; apoyo académico (en tareas de investigación, apoyo técnico y de formación).
	Aspectos culturales	Prioridades institucionales; madurez del estudiante; administración académica (obligaciones académicas y administrativas); estigma de salud mental; condición de estudiante.
Problema: "Recomendaciones / aspectos para mejorar el bienestar en la universidad"		
Baik et al. (2019): "¿Qué puede hacerse en la universidad para mejorar el bienestar del alumnado?"	Profesorado y prácticas de enseñanza	Práctica de enseñanza, características, apoyo individual, relación docente-estudiante (punto de vista docente), tutor.
	Servicios al estudiante y apoyos	Conocimiento, disponibilidad y variedad de servicios, asesoramiento al futuro académico, tareas académicas, prácticas, finanzas, tutoría entre iguales o profesional.
	Entorno, cultura y comunicaciones	Espacios para estudiantes, instalaciones y ambiente de aprendizaje digital, promoción de la salud mental, diversidad de circunstancias del alumnado, sentido de comunidad.
	Diseño del curso	Grupos de estudio/tutoría, oportunidades de aprendizaje práctico dentro y fuera del aula, pre-requisitos, elección de materias, prácticas supervisadas.
	Administración del programa	Calidad de la enseñanza, ratio de alumnado, coste del curso, horarios (p.ej. más flexibilidad), consideración especial, tasas.
	Evaluación	Claridad e imparcialidad (justicia), calendario, ponderación (porcentajes), elección de evaluaciones.
	Actividades sociales	Inclusión, variedad y frecuencia de actividades, y promoción.
Hirani et al. (2022): "¿Qué recomienda el alumnado?"	Recomendaciones	Directrices explícitas para el curso, expectativas realistas. Tener un mecanismo de apoyo en la facultad. Tener asesores no docentes, consejeros estudiantes en la universidad o facultad, música y educación física en el plan de estudios (enfermería).

*Nota: no se especificó consigna. Se dedujo a partir de la información del apartado de procedimiento.

2017). En otros estudios analizados por Zhao et al. (2024), demanda asesoramiento, talleres de gestión del estrés y grupos de apoyo emocional. Además, el alumnado valora como factores motivacionales las instalaciones, las actividades dirigidas por el alumnado y los eventos (p.ej. actividades recreativas, acceso a instalaciones deportivas, disponibilidad de consejos asesores), la reputación e imagen de la institución, y reconoce el apoyo y la orientación recibidos de estudiantes de último año de su misma titulación como uno de los factores positivos para lidiar con las ansiedades y preocupaciones (Hirani et al., 2022). Frente a ello, las deficiencias en las infraestructuras (ausencia o ineficiente mantenimiento de instalaciones) y en los servicios de atención y apoyo afectan negativamente (Wahyuni et al., 2024).

Al docente se le atribuye un papel importante en la creación de un entorno de aprendizaje adecuado y de apoyo para el bienestar de su alumnado (Hirani et al., 2022; Tharani et al., 2017), demandándole cercanía y empatía, atención y asesoramiento, confianza y confidencialidad, habilidades de comunicación, escucha y expectativas claras, y comprensión y flexibilidad (Baik et al., 2019; Hirani et al., 2022). Además, el apoyo a la autonomía del estudiante afecta, directamente, a su satisfacción académica e, indirectamente, mediante la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (Tomás y Gutiérrez, 2019). En contraposición, el alumnado cuestionó la falta de claridad en sus expectativas hacia este y de coherencia entre lo que pide y cumple el profesorado (p.ej. dominio de ciertos saberes, puntualidad, profesionalidad o cumplimiento de normas). La actitud negativa del profesorado, incluyendo un desempeño deficiente, comentarios y uso de un lenguaje poco motivador, falta de entusiasmo hacia la enseñanza y un feedback centrado en sus errores, provoca evitación y desmotivación en el alumnado (Tharani et al., 2017). Cuando el profesorado se centra en sus debilidades y no en sus fortalezas, y son estrictos y desconsiderados, crece el miedo y la desmotivación (Hirani et al., 2022).

El alumnado reclama una mejora en la implicación docente en el aprendizaje, con variedad de actividades, apoyo individual (mediante feedback en la evaluación y asesoramiento) y explicaciones claras (Baik et al., 2019). Critica la carga de trabajo y los horarios desafiantes pues aumentan su estrés. Siente que sus relaciones se ven afectadas negativamente por la competitividad para obtener mejores calificaciones e incrementa su frustración y decepción cuando otorgan la misma calificación en trabajos grupales independientemente de la contribución individual (Hirani et al., 2022). González-Peiteado et al. (2017) concluyen que el alumnado universitario está satisfecho con su vida universitaria, aunque valora peor la metodología docente y las interacciones docente-estudiante. Blázquez et al. (2013) comprueban que la calidad de vida universitaria está determinada, principalmente, por la satisfacción con los aspectos académicos (docencia y reputación académica) y con los sociales (actividades deportivas y programas internacionales), y con las instalaciones.

Las relaciones son un factor clave para el bienestar. Se trata de ofrecer apoyo social o ayuda en momentos de necesidad e incorporar actividades para la promoción y cuidado del propio bienestar y del de los/las demás (Huang et al., 2020). Entre las actividades que fomentan el clima relacional en la universidad, Hirani et al. (2022) destacan los actos sociales, actividades deportivas, encuentros formales e informales entre iguales y alumnado-profesorado, actos recreativos, redes de antiguos estudiantes, o programas de intercambio, etc. Araujo Herrera y Savignon Araujo (2018) concluyen que las habilidades sociales y la apertura a nuevos contextos favorecen el desarrollo de vínculos y mejoran sus resultados académicos y afectos. Además, Baik et al. (2019) aluden a la responsabilidad del docente como facilitador y generador de interacciones con el alumnado y entre este. González-Cantero et al. (2020) concluyen que el bienestar universitario se relaciona significativamente con el apoyo social académico percibido y recibido por parte de compañeros/as, profesorado y familia. Además, Hirani et al. (2022) señalan que el hecho de vivir lejos de la familia puede afectar a su bienestar.

Por último, otros estudios aluden a aspectos del bienestar psicológico. Marín Medina et al. (2023), siguiendo la propuesta de Ryff (1989), reportan un nivel medio-alto de bienestar psicológico, sobre todo, en crecimiento personal y propósito en la vida, frente a la autonomía y las relaciones positivas. Por su parte, Araujo Herrera y Savignon Araujo (2018) observan un nivel alto de bienestar psicológico, y reflexionan sobre su capacidad para generar autocrítica y analizar los factores que inciden en sus resultados, frente a la previsión de posibles fracasos, generándole insatisfacción cuando incumplen sus expectativas académicas.

En definitiva, para contribuir a los estudios cualitativos que se centran en dar voz al alumnado, esta investigación tuvo como objetivo explorar las percepciones del alumnado universitario de titulaciones de Ciencias de la Educación sobre qué significa estar bien en la universidad, qué aspectos contribuyen o podrían contribuir a su bienestar y qué emociones le suscita el espacio universitario.

Metodología

Se realizó un estudio cualitativo fenomenológico (Creswell y Creswell, 2018) para explorar los aspectos que contribuyen al bienestar del alumnado universitario a partir de la reflexión sobre sus experiencias. Se contó con 128 estudiantes de 4º curso de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de una universidad española (88.3% mujeres; 11.7% hombres), de 18 a 43 años (M = 22.49, DT = 3.17). La mayoría residía con su familia (57.8%) o amistades de otras carreras (25.8%) y, en menor medida, con su pareja (10.2%), compañeros/as de titulación (3.9%) o solo (2.3%). Además, un 65.6% realizaba actividades recreativas o formativas fuera de la universidad, tales como deportivas

y físicas (gimnasio, caminar, danza, etc.; 83.1%), formativas (idiomas, cursos, música; 8.4%), culturales (teatro, museos…; 4.8%), o varias de estas (3.6%).

El alumnado participante respondió al Cuestionario Abierto de Bienestar en la Universidad (CABUNI), adaptado de estudios previos (Enríquez et al., 2022; Rebollo-Quintela et al., 2022; Requejo et al., 2022). Se formuló una pregunta genérica ("¿qué significa para ti estar bien en la universidad?") y varias específicas ("¿qué hace y qué podría hacer tu familia/tu profesorado/tus compañeros-as para que estés bien en la universidad?"; "¿cómo es o debería ser tu universidad/tu facultad para que estés bien?"; "¿cómo es o debería ser tu aula (espacio) y clase para estar bien en ellas?"). Además, se le preguntó "¿Qué haces o podrías hacer tú para estar bien en la universidad?" y "¿Qué emociones te vienen a la cabeza cuando piensas en la universidad?". Se facilitó un enlace a Forms con el consentimiento informado y el cuestionario, animándole a participar libre y voluntariamente fuera del horario lectivo.

Para el análisis de la información, se realizó un proceso de reducción de datos con el apoyo del software MaxQDA Pro 2022, segmentando los testimonios en unidades según la temática, identificando y clasificando las unidades mediante un proceso inductivo de categorización y codificación (Flick, 2004) y, simultáneamente, se sintetizó la información. Posteriormente, se representaron los datos en gráficos y se cambió el lenguaje. Finalmente, se obtuvieron los resultados y las conclusiones. Para minimizar sesgos, se utilizó una estrategia de triangulación participando las tres investigadoras en todas las fases del proceso (Maxwell, 2019).

Resultados

Qué significa para el alumnado estar bien en la universidad

El término más repetido en el discurso del alumnado, al preguntarle qué significa estar bien en la universidad, fue *comodidad* o conceptos afines, como tranquilidad, seguridad... ["Estar cómoda, segura y sentirme acogida" (A35), "Sentir que estoy en un espacio tranquilo, seguro, agradable y confortable" (A127)]. También aludió a su comodidad con diferentes aspectos de la vida universitaria, tales como el espacio universitario, incluyendo infraestructuras y servicios, la relación con docentes e iguales, y los aspectos académicos, focalizándose en la figura del docente.

> Sentirme cómoda para poder trabajar mejor, lo cual implica que las instalaciones de adapten a las necesidades que tenemos como estudiantes y que el trato tanto con el profesorado como con el resto del alumnado sea bueno o, por lo menos, cordial. Creando así un entorno en el que podamos comunicarnos con total libertad y sabiendo que nuestras opiniones son escuchadas (A39).

En algunos casos, relacionaron estar bien en la universidad con su estado emocional ["Estar bien en la universidad hace que yo anímicamente esté bien" (A32, "Una tranquilidad, puesto que, si no estoy bien, me angustio, me pongo nerviosa..." (A33)].

Qué le hace estar bien en la universidad

Se extrajeron cinco grandes dimensiones a partir de las respuestas a las diferentes preguntas: espacio universitario, docencia y orientación al aprendizaje, relaciones en el aula, bienestar psicológico y ámbito familiar.

Con respecto al *espacio universitario* (figura 1), el alumnado aludió a las infraestructuras. Reclamó mejoras en la ubicación y en las conexiones entre la ciudad y la universidad en transporte público, entre Facultades y Escuelas y más espacios de aparcamiento. Además, expresó la necesidad de buenos servicios de cafetería, reprografía o biblioteca, así como de mejoras en la conservación de los edificios (mantenimiento y limpieza) y en la estética externa e interna de su facultad y aula. Uno de los aspectos más destacados fue la cantidad, calidad y tipología de espacios, principalmente, de su Facultad, y en menor medida, de la universidad. Demandó espacios de trabajo y descanso tranquilos, luminosos, aclimatados, con mobiliario adecuado, suficiente y en buenas condiciones, y recursos para el aprendizaje [Debería ser más acogedora en el sentido visual, ya que está demostrado que un espacio acogedor hace a las personas más productivas y quieran pasar más tiempo en ese lugar (A74)] y

> A nivel comodidad para el bienestar educativo, considero que podría tener en las zonas comunes mayor luminosidad, para toda la gente que se quede trabajando/estudiando allí hasta tarde, más zonas para preparar trabajos grupales; ya que son los que predominan en la carrera y a día de hoy, mayor climatización, ya que es bastante fría y cuesta trabajar con comodidad (A51).

En línea con las demandas de espacios de Facultad, se propusieron en el aula mejoras en el tamaño y ratios, características (principalmente estéticas) y recursos existentes, como el mobiliario (adecuación, comodidad) o los materiales de trabajo (regletas, fungibles, manipulativos), así como organización de espacios para favorecer la interacción alumnado-docente, por ejemplo "con una disposición de las mesas que favorezca el debate y la conversación tanto entre alumnado como entre éstos y los profesores/as" (A17).

Otra subcategoría del *espacio universitario* fue la organización y oferta universitaria. Se demandó una explicación clara de la estructura, órganos y servicios universitarios, fluidez en la información recibida y apoyo en los procesos administrativos, con un trato cordial y cercano, adecuado a sus demandas y necesidades. Una informante expresó:

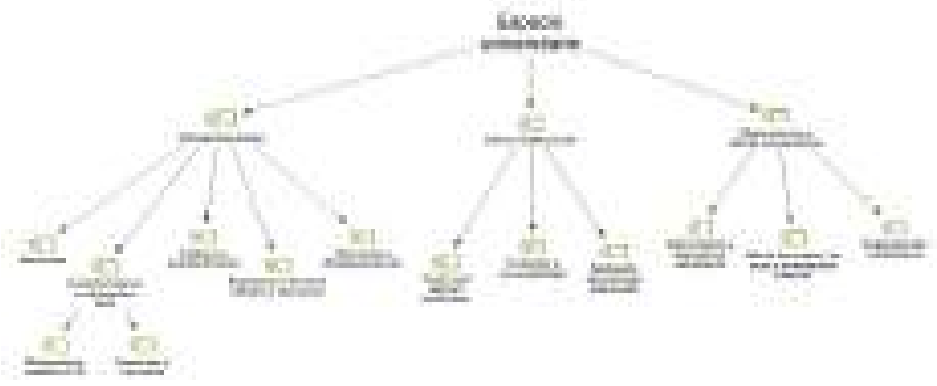
> Simplemente que la información esté clara y con fácil acceso. Mantener informado al alumnado y crear actividades, charlas o cursos donde nos guíen, informen de novedades y donde podamos aclarar dudas. Al igual que la universidad, mi facultad quiero que sea un sitio de fácil acceso, donde pueda encontrar la información que necesito y que el personal me preste las ayudas que se les demando (A46)

En esta cita también se reflejó la demanda del alumnado por una oferta de estudios y ocio atractiva y de calidad que le ayuden a sentirse mejor, que incluya actividades, orientación profesional y para el mercado laboral… ["Ofrecer cursos formativos a mayores de las materias que se imparten en el grado y dar información sobre oposiciones y salidas laborales una vez terminado el grado" (A99)]. A nivel de facultad, en escasas ocasiones, expresó malestar con la organización académica, pues le dificulta compatibilizar estudios con otras actividades, familia o trabajo:

> me ha parecido que los horarios son muy caóticos y no dejan mucho tiempo para compatibilizar los estudios con otras actividades o trabajo (por ejemplo, al tener una hora y media de clase por la mañana y una hora y media por la tarde) (A52).

Finalmente, mencionó el clima institucional expresando su deseo de tener opción de opinar y que su voz sea escuchada, incluso mediante la representación estudiantil en órganos de gobierno ["Debería escuchar al alumnado y promover su participación en los órganos de gobierno, así como velar por los derechos del mismo" (A84)]. Destacó positivamente que la universidad es un espacio inclusivo y accesible, sin barreras físicas ni económicas, y del cual demandó un ambiente de aprendizaje adecuado ["No verla como un espacio en el que se tiene que estar de forma obligada y en el que se pasa mal, sino que tendría que ser un espacio de aprendizaje que aporte aspectos positivos" (A125)].

Figura 1. Mapa conceptual de la dimensión espacio universitario



La segunda categoría identificada fue la *docencia y orientación al aprendizaje*. Se destacó al docente como facilitador del aprendizaje, subrayando la importancia de recibir una docencia de calidad, con explicaciones claras, coherentes ["me hacen sentir muy incómoda los profesores o profesoras que no tienen un hilo conductor de su asignatura y cada día hacemos una cosa aleatoria, bajo mi punto de vista, sin ningún tipo de funcionalidad" (A64)] y con un nivel de dificultad adaptado a cada estudiante (individualización) pues, en ocasiones, la complejidad impuesta por el docente le dificulta superar la materia. Reclamó que sus docentes sepan transmitir, organicen adecuadamente sus materias, proporcionen materiales pertinentes y actualizados y actúen con coherencia pedagógica, equilibrando la obligación docente y el nivel de exigencia, adecuación y coherencia entre lo que imparte, la metodología y la evaluación.

> En general, considero, que hemos tenido un porcentaje mayor de docentes que se preocupan poco por qué comprendamos lo que se nos enseña y como aplicarlo, a docentes que verdaderamente se interesan porque comprendamos lo que se nos explica. Por ello, podrían intentar organizar las clases de otra forma y, sobre todo, interesarse un poco más por nuestro aprendizaje... (A39).

También señaló su deseo de recibir un aprendizaje práctico y útil para su futuro profesional, que implique un contacto con la vida real y con el que perciban que están aprendiendo.

> Respecto a lo que hacen los docentes, no existe una descripción unánime para todos. Igual que hay profesores maravillosos, que dan clases super interesantes y enriquecedoras para nuestra profesión, que se preocupan por nosotros y propician un diálogo honesto con el alumnado; hay otros que las clases no son nada motivadoras, y con los cuáles no existe una buena relación profesor-alumno (A82)

También mencionó la motivación-implicación del profesorado, como se muestra en la cita, tanto su vocación e interés por enseñar como su capacidad para motivar al alumnado ["Que hagan su trabajo con ganas, disfrutando ellos y haciéndonos disfrutar a nosotros tanto de las sesiones como de las tareas" (A18)]. Para lograrlo, reclamó el uso de metodologías y actividades motivadoras, con clases amenas, dinámicas e interactivas que fomenten la reflexión mediante debates y asambleas y que incorporen prácticas y/o supuestos reales ["Hacer del aula un sitio agradable al que se va a aprender de forma activa, divertida y dinámica, no estar como sujetos pasivos sentados en la silla toda la clase" (A103)].

Además, demandó una mayor variedad de metodologías de evaluación y más peso en la evaluación formativa o continua, incluyendo eliminar exámenes, sin aumentar su

carga de trabajo. Una informante señaló como aspecto que perjudica a su bienestar lo siguiente:

> Suspender una asignatura por no aprobar un examen, que no representa lo aprendido durante el curso y que, en vez de valorar los trabajos, que es donde realmente aprendes al trabajar de forma autónoma, valoren más un examen donde no se refleja nada de lo aprendido (A87).

El alumnado solicitó más flexibilidad en la entrega de trabajos y mejor coordinación entre docentes a la hora de pedirle (número) y distribuir las entregas a lo largo del calendario académico ["Podrían ponerse en contacto entre ellos/as para organizarse y organizar la carga de trabajo" (A6)]. Reclamó feedback de sus docentes, una mayor valoración de su esfuerzo ["Tener en cuenta nuestro esfuerzo en todos los aspectos relacionados con sus materias" (A69)], y disponibilidad para resolver dudas, especialmente en horario de tutorías ["Ampliar el horario de tutorías y apoyar el trabajo del alumnado con feedback" (A95)].

Figura 2. Mapa conceptual de la dimensión docencia y orientación al aprendizaje



La tercera categoría del análisis fue las *relaciones en el aula*, tanto entre profesorado y alumnado como las interacciones entre iguales y a la díada profesorado-estudiante. Se destacó la necesidad de que exista un buen clima relacional en el aula, con buenas relaciones con compañeros/as y docentes y un buen ambiente para favorecer que se sientan seguros/as para opinar, aprender y sin miedo a ser juzgados/as ["que el trato tanto con el profesorado como con el resto del alumnado sea bueno o, por lo menos, cordial. Creando

así un entorno en el que podamos comunicarnos con total libertad y sabiendo que nuestras opiniones son escuchadas" (A39)].

De las relaciones entre iguales destacó, por un lado, la actitud y comportamiento entre iguales y, por el otro, las dinámicas grupales saludables. De forma positiva, apareció el término amistad en referencia a sus compañeros/as, enfatizando la importancia de poder compartir experiencias, tratarse bien y saber comunicarse adecuadamente, y sentir su apoyo, ayuda, empatía y preocupación.

> Servir de apoyo y desahogo. Al estar en sintonía en vivencias, es muy común que los pensamientos y preocupaciones que nos atacan sean similares, por lo que ser uno en momentos como esos es de amplio gusto y agradecimiento. La diversión y la compañía también son, a mi parecer, pilares de este bienestar. (A105).

Además de la parte afectiva, su discurso se centró en aspectos académicos, aludiendo a la satisfacción que le genera trabajar en equipo cuando existe co-responsabilidad en la realización de las tareas y respeto y comprensión con los puntos de vista, opiniones y situaciones de todos los miembros del grupo ["Mis grupos de trabajo están constituidos por compañeros en los que confío y con los que tengo muy buena relación. Siempre intentamos llegar a acuerdos y normalmente hemos formado un buen equipo" (A41)]. De esta cita también se desprende la relevancia otorgada a la cohesión grupal, que permita que el alumnado se sienta parte de su grupo de trabajo y de su grupo-clase ["Formar una piña en donde nos escuchamos todos/as y nos tratemos como una igual, en donde nos ayudamos todos/as" (A123)], y que exista una relación de compañerismo, respeto, confianza y no competitividad. Esto se observa en la reflexión de la siguiente informante:

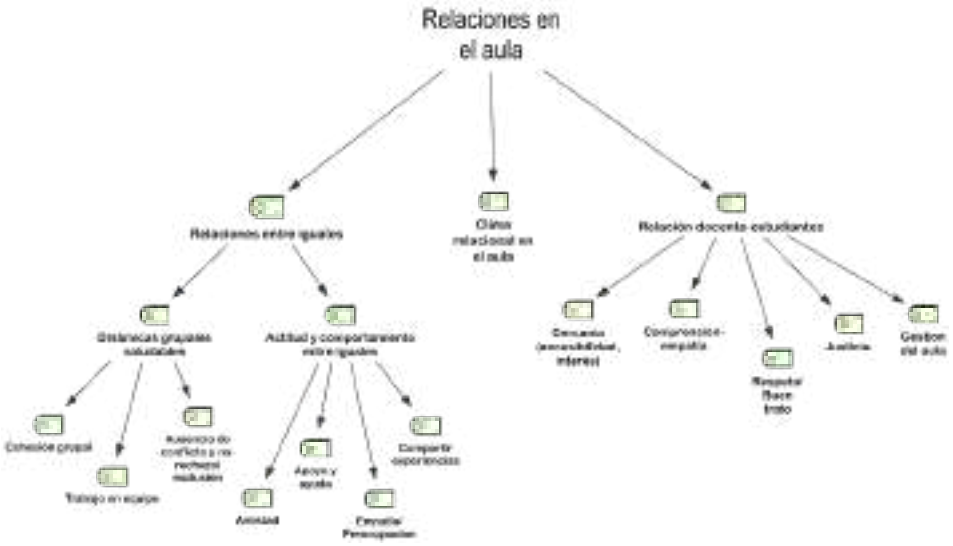
> En general, cuando pasan los años, por alguna razón los alumnos autosegregamos las aulas, dividiéndonos en grupos. Hay un momento que dejamos de relacionarnos todos entre sí y nos limitamos a estar con "x" personas. No salimos de nuestra zona de confort, y es que entre tanta variedad de gente existe muchas veces rivalidad, injusticia... Y a pesar de que podemos ser individuos que no congeniemos entre sí, a veces no somos objetivos o justos y perjudicamos a los compañeros en actividades educativas: como evaluaciones, decisiones grupales, etc.
>
> Lo que creo que debería existir es una imparcialidad, que nos haga ver más maduros para enfrentar estas situaciones como compañeros que únicamente están vinculados por compartir un aula. Alejando intereses personales de cualquier decisión o encuentro (A79).

Se reclamó que el profesorado sea cercano, mostrando interés por conocer a sus estudiantes y su aprendizaje, que promueva relaciones no jerárquicas y sea accesible, comprensivo y empático. Una informante expresó:

> Se interesan por conocer si tenemos algún problema en sus materias. Lo que más me puede ayudar a obtener ese bienestar es que sean comprensivos, empáticos y traten de conocernos en un ámbito más personal. Hay años que termina una asignatura y el/a docente no conoce, ya no sólo mi nombre, sino que soy su alumna ese curso (A42).

Se atribuyó al docente la responsabilidad de gestionar el aula, generando un buen clima de aula y de aprendizaje, haciendo que el alumnado esté cómodo y a gusto y dándole libertad para formar grupos de trabajo. Esto también se relacionó con la forma en que el docente trata a su alumnado, esto es, de forma agradable, sin conflictos y siendo justo en el aula y durante las evaluaciones ["evaluarme de forma justa y justificada, tratarme de forma respetuosa y ayudarme en lo que pueda necesitar de su asignatura" (A104)].

Figura 3. Mapa conceptual de la dimensión relaciones en el aula



En la categoría *bienestar psicológico* (figura 4), destacaron las alusiones a la autorrealización y crecimiento personal, y al esfuerzo. En menor medida, se mencionó la autoaceptación, el sentido de pertenencia y el dominio del entorno o adaptación. El alumnado manifestó que, para sentirse bien en la universidad, necesita percibir que aprende, que aprovecha el tiempo y que obtiene resultados a corto (aprobar) y largo plazo (aprender para el futuro), lo cual se relacionó con su motivación intrínseca (aprender) y extrínseca (aprobar).

> Yo creo que debería de dejar de prestar atención a las notas que saque en las materias y centrarme en el aprendizaje. Es verdad que estudio para aprender, pero la mayor parte de las veces le doy excesiva importancia a la calificación final, lo que me genera mucho agobio (A52).

Es consciente de que, para lograr ese crecimiento personal, debe esforzarse, es decir, dar lo máximo de sí mismo/a, empeñarse en la tarea, llevar todo al día y ser responsable... ["Intento organizarme lo mejor posible, llevara las cosas al día y ser buena compañera. Podría invertir mejor las horas de Trabajo y no detenerme en cosas que quizás sean poco importantes o no distraerme tanto" (A12)].

También expresó la importancia de su auto-aceptación, manteniendo una actitud positiva hacia sí mismo/a ["Para mi estar bien en la universidad es estar bien conmigo misma" (A9)], a nivel cognitivo (autoimagen), afectivo (autoestima) y comportamental (motivación y autoideal), así como de sentirse parte del grupo (de clase, de la carrera…) ["Sentimiento de pertenencia a un grupo (A96)] y de tener dominio del entorno o capacidad para adaptarse a situaciones, cambios, problemas…["Intento adaptarme a las condiciones lo mejor que puedo. Soy una persona muy nerviosa y los nervios me juegan malas pasadas. Intento pensar positivo siempre e intento controlar esos nervios lo mejor que puedo" (A41)].

Figura 4. Mapa conceptual de la dimensión bienestar psicológico



La última categoría recoge las referencias al *ámbito familiar.* Destacó, principalmente, la seguridad y apoyo emocional, y el apoyo material y logístico.

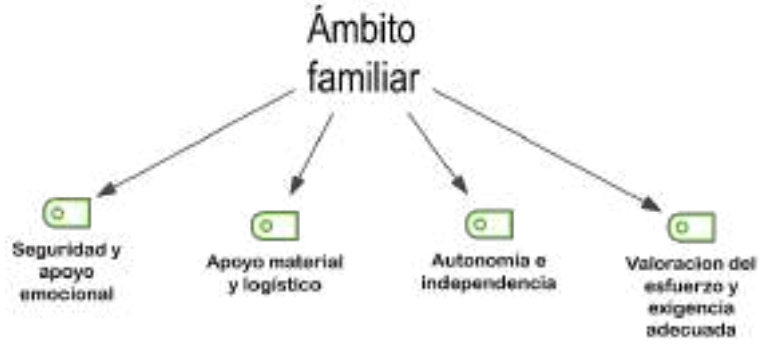
> Aunque me considero bastante independiente y muy poco arraigada a lo que la relación familia-universidad conlleva, pienso que son una figura fundamental y super importante que repercute notablemente en mi bienestar en la universidad en toda su totalidad. Tener en cuenta el apoyo de estos mismos en el proceso de formación

> universitaria, de la cual ellos también son partícipes tanto emocionalmente como económicamente. No considero que tengan que hacer nada más para que yo esté bien en la misma (A20)

En esta cita también se evidencia otro aspecto apuntado por el alumnado, la autonomía e independencia, relativa a que su familia confíe en su capacidad para gestionar su tiempo y tomar decisiones de forma libre e independiente, valorando su esfuerzo y con un nivel de exigencia adecuado.

> Apoyarme en las decisiones que tomo, tanto en lo que a la propia estancia en la universidad se refiere como en relación a los pensamientos o ideas que tengo para mí futuro. Sentirme escuchada y valorada cuando les hablo de vivencias o experiencias, o que me ofrezcan su ayuda en los aspectos que requiera o necesite (A105).

Figura 5. Mapa conceptual de la dimensión ámbito familiar



Qué emociones les suscita la universidad

Las emociones expresadas por el alumnado con relación a su bienestar en la universidad fueron divididas en tres grupos, siguiendo a Bisquerra (2016): emociones positivas (alegría, felicidad y amor), emociones negativas (ansiedad, tristeza, miedo e ira) y emociones ambiguas (sorpresa).

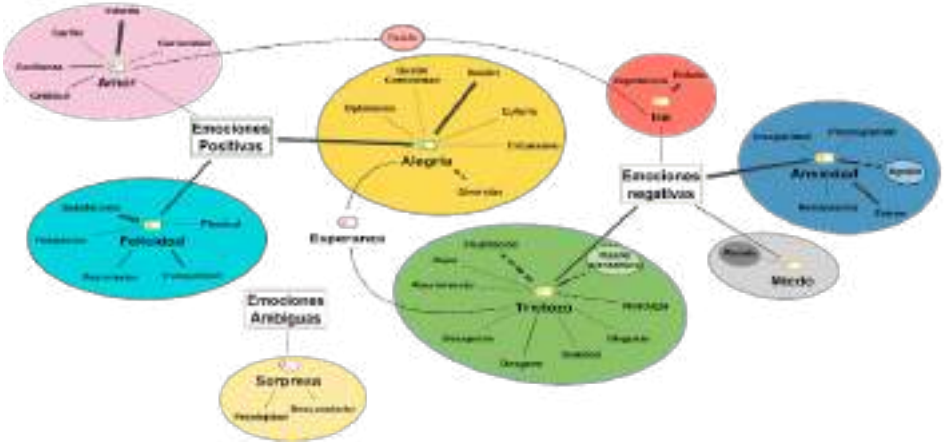
Entre las primeras, destacaron las galaxias alegría y felicidad, mencionadas en numerosas ocasiones, así como también a través de otras emociones conectadas con estas. En el caso de la alegría, se conectaron de forma directa (nivel 2) la ilusión, el entusiasmo, la euforia y el optimismo, y con menor intensidad (nivel 3), la diversión y el gusto/comodidad. La felicidad conectó directamente con la satisfacción, la tranquilidad, la paz interior, la relajación y la plenitud. La galaxia amor no fue explícitamente mencionada,

sino conceptualizada a través de emociones de nivel 2, como el interés, la confianza, la gratitud y el cariño, y de tercer nivel, como la curiosidad.

En cuanto a las emociones negativas, las galaxias citadas fueron la ansiedad y la tristeza, así como en menor medida, el miedo. La ansiedad conectó con emociones de nivel 2 (estrés, con numerosas menciones, y preocupación), de nivel 3 (nerviosismo e inseguridad) y también con una emoción más pequeña y periférica, situada en el nivel 4 (agobio, que fue la más mencionada). La tristeza incluyó emociones de nivel 2 (desgana, nostalgia, aburrimiento, soledad, pena, decepción y disgusto), 3 (frustración) y 4 (hastío-cansancio). La galaxia miedo se mencionó en varias ocasiones, así como también a través de una emoción de nivel 4 (recelo). Finalmente, la ira fue conceptualizada a través del enfado y la impotencia, ambas directamente conectadas (nivel 2).

La única emoción ambigua mencionada fue la sorpresa, referida con un nivel de intensidad bajo (nivel 3) a través de la perplejidad y el desconcierto. La esperanza también es una emoción ambigua (aunque no se recoge dentro de esta galaxia), situándose como un puente emocional entre la tristeza y la alegría. Por último, la pasión representó un asteroide o cometa que navega entre diversas galaxias, concretamente, entre el amor y la tristeza.

Figura 6. Representación del universo de las emociones



Discusión

El presente estudio ha permitido conocer qué significa para el alumnado estar bien en la universidad, qué contribuye a su bienestar y qué emociones le suscita el espacio universitario.

Para el alumnado, estar bien en la universidad es sinónimo de comodidad en un sentido amplio. En general, se siente cómodo, tranquilo, seguro y satisfecho, aunque pueda haber situaciones generadoras de malestar, insatisfacción y/o afectos negativos. Las universidades deben prestar especial atención a identificar al alumnado con bajos niveles de bienestar y, especialmente, a las razones de ello o factores relacionados. Por ejemplo, Wahyuni et al. (2024) encontraron un nivel elevado de bienestar subjetivo en general, si bien un 50% aproximadamente, informaba de un nivel bajo. El mismo patrón de respuesta se produjo en otras variables relacionadas (satisfacción académica, eficacia académica, sentido de pertenencia y gratitud) donde, pese a que un mayor número puntuaban en positivo, casi la mitad tuvo puntuaciones bajas.

Atendiendo a los aspectos que el alumnado vincula a su bienestar, de la universidad reclama la existencia y mejoras en las infraestructuras (ubicación y desplazamiento, servicios, estética y mantenimiento, espacios y recursos de estudio y descanso, características y elementos de las aulas), así como en la organización y oferta universitaria (información y atención al estudiante; oferta formativa, de ocio y orientación laboral, y organización académica), en consonancia con estudios previos (Andreu-Pérez y Castaño García, 2024; Baik et al., 2020; Bernal et al., 2017; Hirani et al., 2022; Huang et al., 2020; Tharani et al., 2017; Zhao et al., 2024). Afirma gozar de un buen clima institucional, inclusivo y accesible, con un ambiente de aprendizaje adecuado, y espacios de participación estudiantil (aunque reconoce que no siempre los aprovecha). En contraposición a este hallazgo, Wahyuni et al. (2024) aluden a la negligencia estructural del sistema universitario caracterizada por un enfoque de políticas que no prioriza el bienestar, y por la falta de preocupación por la salud mental, de transparencia en inclusión y de espacios seguros para que el alumnado se exprese; y Hernández Velázquez et al. (2010) concluyen afirmando el escaso o nulo control del alumnado sobre el funcionamiento de la universidad.

El profesorado juega un papel fundamental en el bienestar del alumnado (Hernández Velázquez et al., 2010; Hirani et al., 2022; Tharani et al., 2017), como facilitador de un aprendizaje práctico, útil y significativo, con metodologías activas, innovadoras y variadas también en la evaluación. La literatura evidencia una elevada satisfacción del alumnado con la labor docente (Bernal et al., 2017; Salinas Gutiérrez et al., 2008). Es importante un enfoque de enseñanza que facilite su autoestima y su receptividad hacia los comentarios, y que estos sean oportunos, constructivos y no amenazadores, para sentirse motivado y aumentar su confianza (Tharani et al., 2017). Se demanda un docente implicado, motivado y motivador, que ofrezca feedback y tutorización continuada (Andreu-Pérez y Castaño García, 2024; Baik et al., 2019; Hernández Velázquez et al., 2010), que sea flexible con la entrega de tareas y se coordine con otros/as profesores/as para evitar la sobrecarga de trabajo (Hirani et al., 2022).

Además del plano académico, el buen trato del docente es un aspecto clave en su satisfacción (Salinas Gutiérrez et al., 2008). Se demandan docentes cercanos/as,

comprensivos y empáticos, respetuosos, justos y que gestionen adecuadamente el aula, atributos ya referidos en Baik et al. (2019). De sus iguales, se desprende la importancia de generar dinámicas grupales saludables basadas en la cohesión grupal, el trabajo en equipo, la ausencia de conflictos y el no rechazo/exclusión, y de una adecuada actitud y comportamiento entre ellos/as. Esto contribuye a un clima relacional positivo entre estudiantes y docentes, favorecedor de su bienestar y del de los/las demás (Hirani et al., 2022; Huang et al., 2010). Igualmente, se debe comprobar la contribución de cada uno de estos tipos de relaciones (con alumnado y con docentes) al bienestar del estudiante, en consonancia con Hernández Velázquez et al. (2010) que encontraron mayor insatisfacción en las relaciones con iguales frente a los docentes; o, Bernal et al. (2017) que destacaron una baja valoración de la relación docente-estudiante.

Los vínculos sociales actúan de motivadores externos, por encima de los internos (p.ej. estudiar) y su pérdida produce insatisfacción y afectividad negativa (p.ej. alumnado que repite curso) (Araujo Herrera y Savignon Araujo, 2018). La literatura relaciona esto con el sentido de pertenencia, entendida como la experiencia de implicación personal en un sistema o entorno, de modo que las personas se sienten parte integrante de este (Hagerty et al., 1992, citado en Arslan y Durun, 2017). En el presente estudio, tomando como base el modelo de Ryff (1989), el sentimiento de pertenencia (relaciones positivas con otros/as) se incorpora como uno de los elementos del bienestar psicológico del estudiante, junto con el crecimiento personal, el dominio del entorno (adaptación), la auto-aceptación y el esfuerzo. En coherencia con Cruz-Xenes et al. (2020), el alumnado necesita disponer de capacidad para controlar las situaciones y adaptarse o modificar el ambiente, siendo importante su esfuerzo personal ante las tareas y su auto-aceptación, reconociendo sus capacidades y limitaciones. Fuera del entorno universitario, la familia es otro vínculo social relevante que representa un recurso de apoyo emocional y seguridad incluyendo, además, la valoración de su esfuerzo y el nivel de exigencia adecuado. Disponer de vínculos psicosociales con agentes externos, como la familia, es clave para que logre sus propósitos (Cruz-Xenes et al., 2020). El alumnado del presente estudio también incide en su papel como facilitadora de apoyo material y logístico (Andreu-Pérez y Castaño García, 2024), y de autonomía e independencia para la gestión de sus tiempos y la toma de decisiones.

Finalmente, existe desequilibrio entre afectos positivos, negativos y ambiguos, destacando la expresión de afectos negativos (estrés y agobio). Esto contrasta con la investigación de Araujo Herrera y Savignon Araujo (2018), donde los afectos positivos predominaron sobre los negativos (frustración, molestia y malestar general). Huang et al. (2020) concluyen que el alumnado percibe tener un bienestar alto en función de lo que hace (p.ej. pasatiempos, hábitos de vida saludables, intereses, estudios) y bajo en función de lo que siente (p.ej. ansiedad, depresión, falta de amor, falta de propósito). El alumnado del presente estudio relaciona su estrés con aspectos como la elevada presión académica o las dificultades en las relaciones sociales, entre otros.

Conclusiones e implicaciones

Mejorar el bienestar del estudiantado universitario requiere prestar atención a aquellos aspectos que le generan mayor y menor satisfacción, que facilitan su autorrealización y que le permiten experimentar más afectos positivos que negativos. Este estudio analiza en profundidad estos aspectos y, recoge las recomendaciones del alumnado para mejorar su vida universitaria.

Los cambios demandados en la política institucional invitan a considerar que la universidad todavía debe esforzarse por acercarse a sus estudiantes, fortaleciendo su rol en los procesos de toma de decisiones. Aunque muchas instituciones incluyen en sus estatutos la representación estudiantil y disponen de espacios de participación, es necesario que el alumnado disponga de información más clara y precisa sobre cómo implicarse y perciba que su participación tiene un efecto positivo en la comunidad universitaria. La clave está en que el alumnado comprenda la importancia que la universidad otorga a su participación y su bienestar sobre el rendimiento (Wahyuni et al., 2024). Dooris (2005, citado en Dooris y Doherty, 2010) presentó un modelo conceptual en el que introducía el *enfoque del entorno saludable* ("Healthy Setting Approach") a partir de los valores de participación, compañerismo, equidad y sostenibilidad, que ha sido aplicado al contexto universitario a través del concepto de Universidades Saludables (*Healthy Universities*). Su finalidad es diseñar un proceso de mejora del bienestar y la salud mediante la creación de entornos de trabajo, aprendizaje y vida saludable y sostenible para toda la comunidad universitaria (alumnado, personal y visitantes), la priorización de la salud y el desarrollo sostenible en la enseñanza, la investigación y el intercambio de conocimientos, la contribución a la salud y la sostenibilidad de la comunidad (conexión universidad-contexto), y la evaluación del trabajo, compartiendo lo aprendido. Como estrategias relacionadas con esta propuesta, Hirani et al. (2022) o Wahyuni et al. (2024) proponen crear grupos de debates, seminarios y sesiones que capaciten al alumnado sobre la importancia de su bienestar, en los que se trabajen temas como el abandono de la carrera, el auto-cuidado de la salud mental y el papel central del bienestar en el éxito académico.

En el marco de una Universidad Saludable, otro eje clave para mejorar el bienestar del alumnado son las relaciones entre iguales y con docentes. Crear un clima institucional favorecedor, no solo del aprendizaje, sino también de las relaciones, es un reclamo del alumnado para conseguir que la universidad se convierta en un espacio que siente como propio. El sentido de pertenencia aparece reflejado en el discurso del alumnado, evidenciándose su deseo de encontrarse en un espacio en el que aprende, pero también en el que disfruta y se divierte, reflexiona con compañeros/as y docentes, participa y su voz es escuchada, respetada y valorada. Un peso fundamental recae en el/la docente, como gestor de las interacciones dentro y fuera de las aulas, generador de un clima de respeto, confianza, apoyo... Algunas estrategias existentes de apoyo docente a la salud

mental del alumnado son las recogidas en los Planes de Acción Tutorial, a través de las que el profesorado brinda apoyo a su alumnado en el plano extra-académico; o los/las coordinadores/as de curso y de título que actúan, como mediadores/as entre el alumnado y el docente. También Hirani et al. (2022) proponen el asesoramiento de profesorado neutral o de consejeros estudiantiles con los que comunicarse con comodidad.

A nivel emocional, se debe abordar prioritariamente la elevada presencia de afectos negativos asociados al espacio universitario, sobre todo, por sus posibles implicaciones sobre su rendimiento y éxito académico, y su interacción con iguales y docentes. Un adecuado manejo del estrés y coping (estresores diarios, expresión adecuada de emociones, manejo del estrés para que no impacte en el funcionamiento individual) es fundamental para su bienestar emocional (Tharani et al., 2017). El alumnado debe aprender a reconocer, comprender y expresar sus emociones y saber gestionarlas adecuadamente. Para ello, el apoyo institucional a través de servicios y espacios de promoción de la salud mental puede ser un recurso clave para garantizar el éxito del estudiante a lo largo de su trayectoria académica y, una vez finalice, en su vida laboral. Esto representa un reto planteado en la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE, 2024) que constata que las acciones desarrolladas en bienestar emocional son poco conocidas y están menos implantadas. Recomiendan diseñar planes concretos de actuación, que incluyan el compromiso de toda la comunidad educativa (a través de servicios, planes de estudios, formación del personal docente y administrativo, campañas institucionales, etc.).

En definitiva, esta investigación ha permitido tener una mirada más amplia sobre lo que percibe el alumnado en este espacio con relación a su bienestar. El análisis cualitativo contribuye a obtener un análisis profundo y permite dibujar los ejes clave del trabajo con el alumnado (espacio institucional, docencia y orientación al aprendizaje, relaciones, bienestar psicológico, familia y emociones), invitando al diseño de un instrumento para la medida cuantitativa del bienestar del alumnado en la universidad.

Referencias

Andreu-Pérez, A.R. y Castaño García, E. (2024). Bienestar emocional en el alumnado universitario, un enfoque positivo. En S. González Yubero (coord.), *Buenas prácticas universitarias para la mejora del compromiso educativo y social* (pp. 860-881). Dykinson. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9820126

Araujo Herrera, V. y Savignon Araujo, D. (2018). Bienestar psicológico en estudiantes repitentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. *Revista Cubana Educación Superior, 2*, 178-188. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142018000200014&lng=es&nrm=iso

Arslan, G. y Duru, E. (2017). Initial development and validation of the School Belongingness Scale. *Children Indicators Research, 10,* 1043-1058. http://doi.org/10.1007/s12187-016-9414-y

Baik, C., Larcombe, W. y Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective. *Higher education Research & Development, 38*(4), 674-687. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596

Bernal, J., Lauretti, P. y Agreda, M. (2017). Satisfacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. *Multiciencias, 16*(3), 301-309. https://produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/22989

Bisquerra, R. (2016). *Universo de emociones* (2ª ed). PalauGea.

Blázquez Resino, J.J., Chamizo González, J., Cano Montero, E.I. y Gutiérrez Broncano, S. (2013). Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil. *Revista de Educación, 362,* 458-484. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-238

Campos-Muñoz, E., Blanco, E. y Bernardo, A.B. (2024). Salud mental e intención de abandono universitario: el papel moderador de la adaptación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 11*(2), 1-18. https://doi.org/10.17979/reipe.2024.11.2.11109

Carta de Okanagan (2015). Una carta internacional para la promoción de la salud en las universidades e instituciones de educación superior. https://open.library.ubc.ca/media/stream/pdf/53926/1.0428838/5

Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (2024). *Documento de consenso sobre la salud y el bienestar emocional en las universidades.* https://www.crue.org/comisiones-sectoriales/documentos-crue-sostenibilidad/

Creswell, J.W. y Creswell, J.D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.

Cruz Xenes, M. M., Martínez Debs, L., Lorenzo Ruiz, A., y Fernández Vega, D. (2020). Bienestar psicológico en estudiantes de la Universidad de La Habana. *Wimb Lu, 15*(2), 69–93. https://doi.org/10.15517/wl.v15i2.44086

Dooris, M. y Doherty, S. (2010). Healthy universities – time for action: a qualitative research study exploring the potential for a national programme. *Health Promotion International, 25*(1), 94-106. http://doi.org/10.1093/heapro/daq015

Enríquez, G., Losada-Puente, L., Mendiri, P. y Rebollo-Quintela, N. (2022). Una mirada al bienestar escolar: ¿qué opinan sus protagonistas? *Revista Iberoamericana de Psicología, 15* (1), 125-134. https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15112

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación.* Morata.

González Cantero, J.O., Morón-Vera, J.A., González-Becerra, V.H., Abundis-Gutiérrez, A. y Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex, 10*(2), 95-113. https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353

González-Peiteado, M., Pino-Juste, M. y 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. http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.1.16377

Hernández Velázquez, C.A., Lara García, B., Ortega Medellín, M.P., Martínez González, M.G. y Avelino Rubio, I. (2010). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la licenciatura en didáctica del francés. *Revista de Educación y Desarrollo, 15,* 35-46. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/15/015_Hernandez.pdf

Hirani, S., Tharani, A., Jetha, Z. y Khan, S. (2022). Insights from Nursing Students about Factors Affecting and Strategies Supporting their Mental Health. *Journal of Wellness, 4*(1),1-7. https://doi.org/10.55504/2578-9333.1101

Huang, L., Kern, M.L., y Oades, L.G. (2020). Strengthening university student wellbeing: Language and perceptions of Chinese international students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17,* 5538. https://doi.org/10.3390/ijerph17155538

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. BOE núm. 70, de 23 de marzo de 2023, pp. 43267-43339.

Marín Medina, C., Jorquera Silva, Y. y Rojas Alarcón, P. (2023). Estudio descriptivo sobre el bienestar psicológico en estudiantes universitarios en contexto de pandemia por COVID-19. *I+D Revista de Investigaciones, 18*(1), 75-86. https://doi.org/10.33304/revinv.v18n1-202300

Maxwell, J.A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa.* Gedisa.

Moreta, R., Gabior, I. y Barrera, L. (2017). El bienestar psicológico y la satisfacción con la vida como predictores del bienestar social en una muestra de universitario ecuatorianos. *Salud & Sociedad, 8*(2), 172-184. https://doi.org/10.22199/S07187475.2017.0002.00005

Rebollo-Quintela, N., Mendiri, P., Losada-Puente, L. y Fernández-Blanco, A. (2022). Percepciones del alumnado de secundaria sobre su bienestar escolar. *REOP, 33* (2), 85-101. https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34361

Requejo, E., Losada-Puente, L., Rebollo-Quintela, N. y Mendiri, P. (2022). Narrativas del alumnado de educación primaria sobre su bienestar escolar. Un diagnóstico inicial. *Revista de Investigación en educación, 20*(1), 5-20. https://doi.org/10.35869/reined.v20i1.3964

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Salinas Gutiérrez, A., Morales Lozano, J.A. y Martínez Camblor, P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: un análisis explicatorio en la unidad académica multidisciplinaria agronomía y ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *Revista de Enseñanza Universitaria, 31,* 39-55. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3900906

Tharani, A., Husain, Y. y Warwick, I. (2017). Learning environment and emotional well-being: A qualitative study of undergraduate nursing students. *Nurse Education Today, 59,* 82-87. http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.008

Tomás, J.M. y Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, *37*(2), 471-485. http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.328191

Wahyuni, E.N., Efiyanti, A.Y., Baharuddin, B., Maksum, A. y Aziz, R. (2024). Neglected students' subjective well-being in world-class universities: A qualitative study. *Jurnal Ilmiah Peuradeun, 12*(3), 963-986. https://doi.org/10.26811/peuradeun.v12i3.1245

Zhao, K. (2024). A preliminary study of the factors affecting college students' sense of well-being: Self-concept, mental health, interpersonal relationships, and the cultivation of all-round development ability. *Studies in Psychological Science, 2* (1), 48-58. https://doi.org/10.56397/SPS.2024.03.06

Zubieta, E. M. y Delfino, G. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de investigaciones, 17,* 277-283. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100027&lng=es&tlng=en

Revista de la Educación Superior

RESU 219

Vol. 55 · 2026

ANUIES
resu.anuies.mx

PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES

Propuestas para la conciliación de la maternidad y los estudios universitarios: reducción de brechas de género en educación superior

Proposals for Reconciling Motherhood and University Studies: Reducing Gender Gaps in Higher Education

Angelina Dois Castellón

Pontificia Universidad Católica de Chile

Correo electrónico: ankedois@gmail.com

Recibido el 28 de julio de 2025; aprobado el 7 de agosto de 2026

Resumen

Conciliar la crianza de los hijos con los estudios universitarios es un desafío, por lo que las universidades deben asegurar la igualdad educativa. Objetivo: construir una propuesta de apoyo institucional para facilitar la conciliación de la crianza con los estudios universitarios. Metodología: diseño cualitativo en 2 fases. Análisis de datos según Krippendorf y validados por un panel de expertos. Resultados: se identificaron nueve recomendaciones clave para una propuesta de apoyo institucional. Conclusiones: Estas medidas buscan reducir las brechas de género en la educación superior, aportando evidencia crucial para la región latinoamericana donde es escasa.

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: Educación de calidad; Desigualdades de género; Crianza; Universidad; Conciliación

Abstract Balancing parenting with university studies is challenging, making it crucial for universities to ensure educational equality. Our goal was to create a proposal for institutional support to help reconcile raising children by pursuing higher education. Methodology: A two-phase qualitative design was conducted. Data was analyzed following Krippendorf's method and validated by a panel of experts. Findings and Conclusions: We identified nine key recommendations for this institutional support proposal. Ultimately, these measures aim to reduce gender gaps in higher education, providing much-needed evidence for the Latin American region where such data is currently scarce.

Keywords: Quality education; Gender inequalities; Nurturing; University; Work-life balance

Introducción

La conciliación de la maternidad y los estudios universitarios implica equilibrar las responsabilidades académicas con las familiares. Este esfuerzo de conciliación afecta desproporcionadamente a las mujeres debido a factores biológicos y a estereotipos sociales sobre el rol femenino. Muchas mujeres optan renunciar a sus estudios para privilegiar la maternidad, o bien los retrasan o les dan menos prioridad, para compaginar la vida universitaria con la maternidad y el cuidado de sus hijos, creando una brecha de género asociada con tres factores: capacitación, discriminación y autolimitación y que, a largo plazo, se puede traducir en una menor capacitación laboral, limitando el acceso a empleos calificados y a salarios más altos (Lozano et al., 2016). Esta situación, a su vez, afecta negativamente los índices de pobreza y la calidad de vida de estas mujeres y sus hijos (Hernández-Quirama et al., 2019; Valencia-Gálvez et al., 2022).

Las universidades deben garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades, facilitando la conciliación entre estudios y maternidad, configurándose como agentes de apoyo social, con programas e instancias que se adecuen a las necesidades y a los cuales pueden acceder las y los estudiantes con hijos e hijas (Portilla-Saavedra, 2022).

Los principales obstáculos identificados son la carga académica, horarios y costos asociados tanto al estudio como a la crianza. Para apoyar a las madres estudiantes, la

literatura da cuenta de diversas estrategias tales como utilizar metodologías de enseñanza-aprendizaje activas y centradas en las estudiantes, flexibilidad en evaluaciones, prácticas profesionales y asistencia, apoyo económico (subsidios/becas) para cubrir gastos académicos y de cuidado infantil, contar con seguro escolar para hijos y servicios de guardería infantil incluyendo la posibilidad de asistir a clase con bebés y acceso a convenios de trabajo a tiempo parcial en los campus universitarios (Elboj Saso et al.; 2013 Álvarez et al., 2020).

A pesar de ello, en general las universidades no disponen de políticas integrales de conciliación ni de mecanismos institucionales estandarizados que garanticen condiciones adecuadas para estas estudiantes. En la mayoría de los casos, las ayudas disponibles son parciales, dependen de la voluntad de las facultades o escuelas, y no se articulan como parte de una política institucional coherente que garantice continuidad y equidad en el acceso y ejercicio del derecho a la educación para estudiantes con responsabilidades familiares (Rodríguez García & González López, 2020; Centro UC de la Familia, 2024).

En Chile, las mujeres representan el 52.6% de la matrícula total en educación superior. Sin embargo, persiste una brecha significativa en las carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), donde la participación femenina en primer año oscila entre el 20.8% y el 27.9% en 2024. Esta disparidad posiciona a Chile como el tercer país de la OCDE con mayor brecha de género en las expectativas de jóvenes de 18 a 24 años para estudiar programas STEM (Eyzaguirre et al., 2023; Subsecretaría de Educación Superior, 2025).

Adicionalmente, la Tasa Específica de Fecundidad (TEF) para el grupo de 20 a 24 años es de 43.7 nacimientos por cada 1,000 mujeres. Las mujeres de 15 a 24 años contribuyeron con más del 25% de la natalidad del país en 2023 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2023), coincidiendo con la edad de inicio o desarrollo de los estudios superiores.

Actualmente en Chile, el Artículo 11 de la Ley General de Educación N° 20.370 (Ley N° 20.370, 2009) es la única normativa de educación superior que aborda este tema. Si bien aún se encuentran en discusión legislativa proyectos de ley orientados a incluir salas cuna en instituciones de educación superior, garantizar el cuidado y el amamantamiento de menores de dos años —como la iniciativa conocida como "Yo cuido, yo estudio" (Boletín 15.221-34)—, los esfuerzos legislativos y las políticas institucionales vigentes siguen siendo insuficientes para responder de manera integral a las necesidades de conciliación de las madres estudiantes.

En el país existe un número limitado de investigaciones sobre la dualidad de roles de las madres universitarias y las medidas de apoyo a la conciliación. Por ello, el objetivo de este manuscrito es describir los aspectos clave a considerar en una propuesta de apoyo institucional que garantice condiciones para facilitar la conciliación de la vida familiar con los estudios universitarios en madres estudiantes.

Material y Método

Estudio exploratorio descriptivo, de diseño cualitativo, se llevó a cabo en dos fases con madres estudiantes de pregrado de una universidad chilena.

Fase 1: Recolección de Información:
Se incluyeron estudiantes regulares de pregrado que fueran madres de al menos un hijo/a de 10 años o menos. La selección de participantes se realizó mediante muestreo por conveniencia y bola de nieve.

Se realizaron entrevistas en profundidad utilizando un guion semiestructurado. El tamaño muestral se determinó por saturación de la información. Las entrevistas fueron audiograbadas, transcritas textualmente y anonimizadas a través de la asignación de un código. El análisis de los datos se basó en el método propuesto por Krippendorff de acuerdo con los siguientes pasos (Araya et al., 2017; Krippendorff, 2004):

a) Lectura amplia de las transcripciones de cada entrevista, para adquirir una idea general.
b) Identificación y extracción de las narraciones que daban cuenta de las experiencias de las participantes sobre la conciliación entre la crianza y los estudios de pregrado y las estrategias institucionales que podrían contribuir a facilitar el proceso, agrupándolas en un solo texto. A su vez, este fue dividido en diferentes unidades de significado a las que se les asignó un código. Los códigos que se utilizaron se consensuaron a través de proceso de reflexión y discusión entre las investigadoras.
c) Los códigos se organizaron en categorías más amplias en orden y se clasificaron de modo definitivo, alrededor de la esencia del fenómeno en estudio. Cada categoría cumplió además con el criterio de ser exhaustiva y mutuamente excluyente.

Para garantizar el rigor metodológico, se aplicaron los criterios de Guba & Lincoln (1994).

El análisis de esta fase permitió la construcción de una propuesta preliminar de medidas de apoyo institucional para favorecer la conciliación de la vida familiar con los estudios de pregrado.

Fase 2: Validación por Expertos
La segunda fase consistió en la validación de la propuesta por parte de un panel de expertos. Los participantes fueron profesionales con experiencia en educación superior y temáticas de género.

Para el proceso de evaluación, se envió a cada experto, en formato electrónico, la primera versión de las propuestas junto con un instrumento de evaluación tipo Likert de 5 puntos para cada ítem. Además, se incluyó un espacio para respuestas abiertas, permitiendo a cada juez aportar sus apreciaciones.

El instrumento de evaluación detallaba claramente el objetivo del juicio y los elementos a evaluar, facilitando a los jueces la valoración de la relevancia, suficiencia y pertinencia del contenido. Se consideraron criterios de validez interna, como la calidad y cobertura del contenido, complejidad cognitiva y adecuación lingüística (Urrutia et al., 2014).

Una vez completada esta fase, se desarrolló la versión final de la Propuesta de Medidas Institucionales orientadas a la conciliación de la crianza con los estudios de pregrado.

Resultados:

Los resultados que se presentan forman parte del proyecto de investigación Propuesta para la conciliación de la vida familiar y estudiantil: reducción de brechas de género en educación superior" (Interdisciplina II202313) financiado por la Dirección de Investigación de la Vicerrectoría de Investigación UC y del proyecto InES Género de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo.

La muestra estuvo compuesta por 18 estudiantes, con una edad promedio de 28,6 años. La mayoría eran solteras o vivían con su pareja sin uniones reguladas. Todas vivían con sus hijos(as). Tenían, en promedio, 1,25 hijos y habían ingresado a la educación superior entre 2017 y 2023, cursando entre el segundo y décimo semestre de sus carreras. Además, el 44% de las participantes realizaba una actividad remunerada, aunque solo dos de ellas contaban con un contrato de trabajo formal (Tabla 1).

Tabla 1: Caracterización de las estudiantes participantes

Género	**Femenino**	**18**
Edad (años)	20-25	7
	26-36	8
	≥37	3
Estado civil	Soltera	9
	Casada	4
	Conviviente civil	1
	Conviviente no regulado	3
	Divorciada	1
Sistema de Salud	FONASA	11
	Isapre	6
	Sin previsión	1
Hijo(a) con enfermedad o condición que requiera de cuidados especiales o tratamiento médico/farmacológico	Si	5
	No	13
Recibe apoyo económico del padre para la mantención de su hijo(a)	Si	15
	No	3

Elaboración propia

En la fase de validación de la propuesta participaron 10 jueces, todas mujeres. Su edad promedio fue de 45 años (con un rango de 28 a 62 años). Contaban con una experiencia profesional promedio de 22 años, habiéndose desempeñado en educación superior

durante un promedio de 11 años y también con 11 años promedio de experiencia en temas relacionados con género (Tabla 2).

Tabla 2: Caracterización de los jueces participantes

Género	Femenino	10
	Masculino	0
Edad (años cumplidos)	25-35	1
	36-45	5
	46-55	3
	56-65	1
Profesión	Enfermera	1
	Ingeniera Comercial	1
	Profesora	2
	Trabajadora Social	1
	Periodista	1
	Psicóloga	2
	Abogada	1
	Sociología	1
Formación académica (grado más alto)	Magíster	8
	Doctorado	2
Área de desempeño los últimos 5 años	Políticas Públicas	3
	Investigación	1
	Gestión Universitaria	10
	Gestión Pública	1
	Docencia	7
Tiempo de experiencia profesional (total de años de desempeño profesional)	5-10	1
	11-20	5
	21-30	3
	31-40	1
Tiempo de experiencia en temáticas vinculadas a género (años)	1-10	7
	11-20	2
	21-30	0
	31-40	1
Tiempo de experiencia en gestión/docencia en Educación Superior (años)	1-10	6
	11-20	3
	21-30	1
Área Geográfica de trabajo APS los últimos 5 años (nombre la(s) región(as) regiones que correspondan)	Región de Valparaíso Región	1
	Región Metropolitana de Santiago	4
	Región de Ñuble	1
	Región del Bío Bío	1
	Región de La Araucanía	1
	Región de Los Lagos	1
	Región de Magallanes y Antártica chilena	1 2

Elaboración propia

El análisis de los resultados permitió desarrollar una Propuesta de Medidas Institucionales que contribuyen a la conciliación de la crianza con los estudios de pregrado en estudiantes madres. Tanto las participantes como las expertas coinciden que, si bien estas medidas son importantes para las madres estudiantes, estas debieran extenderse a los

padres y a estudiantes acreditados como cuidadores de forma de fomentar la corresponsabilidad en el cuidado.

La propuesta final contiene nueve recomendaciones claves:

1) Protocolo institucional vinculante

Se recomienda crear un Protocolo General único y vinculante para toda la institución, respaldado por una normativa que asegure su implementación y obligatoriedad. Este protocolo debe guiar a Facultades y Unidades Académicas (UA) en su actuar con estudiantes que son madres, padres o cuidadores.

El documento debe definir su propósito, población objetivo, apoyos ofrecidos, regulación de uso, mecanismos de implementación, seguimiento, evaluación y responsables.

Adicionalmente, se sugiere establecer una estructura institucional (Oficina Técnica, Programa, etc.) encargada de a) Promover y asegurar la implementación y actualización del Protocolo General en toda la universidad y en cada UA., b) Realizar el seguimiento de los estudiantes y c) Supervisar las recomendaciones específicas para la conciliación entre la crianza y los estudios.

2) Protocolo Facultad/Escuela

Se recomienda que cada Unidad Académica (UA) cree y actualice su propia normativa, basada en el Protocolo General, para abordar las particularidades de su trabajo académico. Esto incluye cómo manejar situaciones emergentes (salidas pedagógicas, campos clínicos, etc.) y medidas para conciliar estudios y crianza. Así, las/los estudiantes no están obligados a gestionar directamente estas situaciones.

Para carreras con prácticas profesionales, la normativa debe regular el trabajo académico en espacios externos a la institución, incorporándose como cláusula en los convenios de práctica.

3) Plan de sensibilización y capacitación para docentes y administrativos

Se recomienda que la institución desarrolle un plan integral para sensibilizar y capacitar a docentes y administrativos. Este plan debe enfocarse en la corresponsabilidad social y el rol de las universidades para apoyar a estudiantes que cumplen funciones de crianza.

Según las participantes, el plan de capacitación debería incluir:

- Marco conceptual: introducción a temas como desigualdad y brechas de género, conciliación, corresponsabilidad parental en el cuidado e impacto del trabajo de cuidados en el desarrollo formativo-profesional de las mujeres y los jóvenes.
- Marco normativo nacional: información sobre el Proyecto de "Ley yo cuido, yo estudio".
- Buenas prácticas: pautas para el ejercicio docente y administrativo con perspectiva de género.

- Metodologías de enseñanza-aprendizaje: estrategias que permitan incorporar medidas facilitadoras para el logro y evaluación de los objetivos de las asignaturas.

4) Sistema de cuidado institucional para hijos /hijas de estudiantes
La falta de redes de apoyo efectivas para el cuidado de los hijos e hijas es la principal dificultad que enfrentan las estudiantes madres en la educación superior. Para abordar esto, se recomienda que la Universidad implemente un sistema de Sala Cuna y Jardín Infantil con acceso asegurado y horario continuado para estudiantes que cumplen labores de cuidado (madres, padres y cuidadores acreditados). Según las participantes, esta provisión de cupos debería escalonarse por decil, otorgando una mayor cobertura a los deciles socioeconómicos más bajos.

5) Malla Académica
Se recomiendan adecuaciones en los cursos para conciliar el cuidado de los hijos e hijas con los estudios:

a) Horarios de pruebas y controles: Las evaluaciones deberían realizarse dentro del horario de la asignatura para evitar que los niños y niñas pasen largas jornadas en jardines infantiles o salas cuna. Esto asegura que madres, padres y cuidadores tengan tiempo efectivo con sus hijos, evitando que la conciliación sea solo delegar el cuidado.
b) Métodos de evaluación: Se sugiere implementar metodologías de evaluación alternativas y diferenciadas. Estas deben asegurar el cumplimiento del perfil y competencias de egreso, a la vez que sean compatibles con las labores de cuidado para no profundizar las brechas en estudiantes madres, padres o cuidadores.
c) Inasistencia a evaluaciones y clases: Las situaciones que impidan la asistencia a actividades académicas deben incluir enfermedades, controles de salud o licencias médicas de los hijos e hijas.
d) Horarios de clases: i) Evaluar el requisito de asistencia en cada curso y considerar la liberación de asistencia para estudiantes madres, padres y cuidadores, ii) Inscripción prioritaria de asignaturas para que puedan elegir el horario que mejor se adapte a su situación, iii) Flexibilización del horario de ingreso, iv) Evaluar dictar más de una sección por asignatura.
e) Cursos optativos y de formación general: Se propone dar prioridad, asignar cupos especiales (protegidos) o considerar un periodo de inscripción anticipada para estudiantes madres, padres o cuidadores. Esto les permitiría permanecer en el mismo campus que sus hijos si estos asisten al jardín o sala cuna de la Universidad.

6) Posibilidades de trabajo dentro de la universidad: Se recomienda crear una Bolsa de Trabajo en los campus para estudiantes que madres, padres o cuidadores. Esto les

permitiría compensar gastos y trabajar en horarios compatibles con sus estudios, evitando traslados y jornadas extensas. La oferta de cupos debería escalonarse por decil, dando mayor prioridad a quienes son padres, madres o cuidadores para acceder a trabajos remunerados dentro del campus, con un límite máximo de horas semanales.

7) Acceso a información y beneficios para estudiantes con labores de cuidado

a) Información accesible: Asegurar que la información sobre beneficios y becas esté disponible para todos los estudiantes (regulares y quienes han suspendido estudios) para facilitar la planificación de su reincorporación.
b) Paquete de beneficios garantizado: Implementar un paquete de beneficios automático para estudiantes madres, padres o cuidadores, sin necesidad de postulación ni restricciones por edad de los hijos. Estos beneficios deben ser garantizados para los deciles más bajos y reducirse progresivamente para los siguientes.
c) Beneficios específicos: i) Sistema de inscripción prioritaria de asignaturas durante toda la carrera, ii) Acceso expedito a atención de salud mental, iii) Becas para alimentación, seguro escolar, movilización y materiales (especialmente para carreras con alta demanda como educación, arquitectura o diseño).

8) Registro y Apoyo para Estudiantes con Labores de Cuidado

Se recomienda implementar un registro de estudiantes padres, madres y cuidadores por año, incluyendo la cantidad de hijos y sus edades.

Este registro debe vincularse al perfil de cada estudiante e integrarse a sistemas académicos (Banner, etc.). Esto permitiría automatizar la asignación de beneficios, dimensionar el impacto de las medidas propuestas y provisionar recursos. Además, la información debería estar disponible para los profesores al inicio de cada curso.

Asimismo, el sistema debe considerar a las estudiantes que se embarazan durante sus estudios de pregrado para permitir ajustes reglamentados a las condiciones y evolución del embarazo, independientemente de la voluntad del profesor y acompañar el proceso de adaptación al retomar sus estudios, especialmente al inicio de la crianza y cuando no conocen a sus compañeros después de una suspensión.

9) Infraestructura de los campus universitarios

La infraestructura universitaria debe ser accesible, fomentar la vida universitaria y tener perspectiva de género. Se recomienda que los campus sean "amigables" con los hijos e hijas de los estudiantes. Para lograr esto, se propone incluir: a) salas de lactancia y descanso, b) espacios de juegos para niños y niñas, c) baños universales con mudadores suficientes en diversas ubicaciones y d) estructuras de acceso universal que faciliten el desplazamiento de coches.

Discusión

El acceso y la permanencia en la educación superior son reconocidos internacionalmente como derechos fundamentales. La educación superior actúa como un puente esencial para el desarrollo humano y para el logro de mejores condiciones de vida. Por esta razón, el acceso a la educación y la reducción de las desigualdades son dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). No obstante, este reconocimiento formal resulta insuficiente para garantizar las condiciones necesarias que aseguren su pleno cumplimiento (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017).

Cuidar a los hijos mientras se cursan estudios de pregrado sitúa a los estudiantes en una clara posición de desventaja. Esta situación es aún más pronunciada para las mujeres, lo que genera una brecha de género significativa. Para ellas, el esfuerzo de compatibilizar ambos roles es mayor debido tanto a procesos biológicos inherentes a la maternidad como a los estereotipos sociales asociados al rol femenino. Esta dualidad exige una gran inversión de recursos personales y económicos, que a menudo lleva a las mujeres a desertar o postergar la finalización de sus carreras universitarias. A largo plazo, esto puede resultar en una menor capacitación para la vida laboral, limitando su acceso a empleos más calificados y, consecuentemente, a remuneraciones más bajas (Lozano et al., 2016; Hernández, 2021; Valencia et al.,2022).

Alcanzar un título universitario o profesional es un camino fundamental para el desarrollo personal autónomo del estudiante y para asegurar condiciones de vida dignas para sus hijos(as). La igualdad de oportunidades es un derecho humano fundamental y una demanda social relevante. Por ello, es crucial tomar las medidas necesarias para asegurar la permanencia de las mujeres en la educación superior.

Los resultados de esta investigación subrayan la importancia de contar con una política institucional que regule y organice la trayectoria académica de los estudiantes que son padres, madres o cuidadores. La evidencia demuestra que cuando las políticas universitarias reconocen las exigencias de la crianza y el cuidado de los hijos, y otorgan el apoyo necesario para compatibilizar ambos roles, convierte a las instituciones en agentes que promueven el crecimiento integral tanto de los estudiantes como de sus hijos, mejora el sentido de pertenencia a la institución y las probabilidades de éxito académico (Luchinni et al., 2018).

Esta depende de manera directa de variables institucionales, como el diseño de mallas curriculares, la flexibilidad en horarios y evaluaciones, la existencia de servicios de cuidado infantil, o el acceso a ayudas económicas compatibles con la vida estudiantil y parental (Navarro et al., 2023). Entre las medidas más recurrentes en la Educación Superior de Chile, se encuentra los programas de apoyo al cuidado infantil y a la

corresponsabilidad del cuidado y las becas y apoyos económicos (Centro UC de la Familia, 2024). Contar con sistemas de apoyo como guarderías se traduce una disminución de la deserción universitaria, mejoras en el rendimiento académico y el fortalecimiento de la integración de madres y padres al entorno social (Flores et al., 2019). Asimismo, algunas investigaciones han demostrado que el acceso a apoyos económicos a través de becas y la creación de centros de apoyo estudiantil contribuyen a contrarrestar la percepción de desventaja que sienten las madres estudiantes frente a sus pares debido a la sobrecarga de tareas y con esto se previene el bajo rendimiento y la deserción de los estudios (Dankyi et al., 2019; Reina-Barreto et al., 2019; Arvizu, 2020; Uwakwe, et al., 2021; Munyua et al., 2022; Centro UC de la Familia, 2024).

Pese a ello, es frecuente que las instituciones educativas no ofrezcan este tipo de ayudas o lo hagan sin considerar las necesidades específicas de este grupo (Luchinni et al., 2018; Dankyi et al., 2019; Uwakwe, et al., 2021; Centro UC de la Familia, 2024). Investigaciones nacionales dan cuenta que si bien en todas las instituciones hay beneficios y apoyos para las madres y padres estudiantes, la falta de protocolos institucionales o normativas y reglamentos poco claros genera desigualdad en su aplicación y deja la conciliación en manos de la voluntad y criterio individual de docentes y administrativos, lo que se transforma muchas veces en un obstáculo para compatibilizar ambos roles (Rodríguez García & González López, 2020; Villagrán et al., 2024), como lo evidencian datos reportados por Portilla-Saavedra et.al (2022) en su estudió con 625 estudiantes universitarios/as que muestra que las y los estudiantes universitarios/as con hijos e hijas reportan mayores niveles de estrés y afectividad positiva.

Asimismo, la investigación confirma la ausencia generalizada de registros oficiales sobre estudiantes con responsabilidades de cuidado. Esta omisión impide visibilizar el problema y desarrollar políticas específicas que respondan a sus necesidades. En la práctica, muchas medidas de apoyo disponibles dependen de la voluntad individual de docentes o equipos administrativos, generando arbitrariedad y brechas entre facultades/escuelas en su implementación (Villagrán et al., 2024; Rodríguez García & González López, 2020).

Esto refuerza la idea de que la conciliación entre estudios y maternidad sigue dependiendo en gran medida de la capacidad individual de las madres y padres para negociar condiciones más flexibles, sin que existan garantías institucionales que respalden su situación (Arenas Saá et al., 2020) por lo que es urgente avanzar tanto en políticas públicas como institucionales que favorezcan y aseguren una adecuada formación profesional de quienes cumplen el doble rol de ser madres o padres y estudiante universitario a la vez (Aguilera et al., 2025).

Esto resulta importante no solo para las madres y padres jóvenes que ingresan a la educación superior, sino también porque progresivamente a nivel mundial se observa

un aumento de población madura ("mature students"[1]) en educación postsecundaria (Higher Education Institutions, 2005), etapa vital en la que la educación debe adecuarse a responsabilidades familiares y también laborales y de la que Chile no es ajeno, observándose un aumento en la matrícula en educación superior de mayores de 50 años de un 157% entre 2013 y 2024 (Observatorio del Envejecimiento UC-Confuturo [OEUC-C], 2024).

Conclusiones

Convertirse en padre o madre durante la etapa universitaria representa una crisis vital para los estudiantes. La dificultad para compatibilizar este nuevo rol con la continuidad de los estudios puede generar una experiencia llena de tensiones y contradicciones. Las tensiones derivadas de asumir simultáneamente las responsabilidades académicas y de crianza suelen estar acompañadas de sobrecarga emocional, precariedad económica y falta de tiempo disponible, lo que expone a estos estudiantes a mayores niveles de estrés, abandono o postergación de sus trayectorias formativas.

Lo anterior deriva en consecuencias en el bienestar emocional y sicológico de las estudiantes que dependen en parte de sus propias herramientas personales y redes familiares, pero de manera fundamental del apoyo institucional y de las estrategias diseñadas para facilitar la conciliación de la crianza con el desarrollo académico, asegurando así su permanencia en la educación superior y la concreción de su proyecto de vida profesional.

Las universidades deben ser garantes de la "inclusión educativa" que promueve la UNESCO. Esto implica proveer las condiciones necesarias para asegurar el acceso a una educación de calidad y establecer mecanismos que velen por el derecho a la educación en igualdad de oportunidades. La inclusión educativa no se limita al acceso, sino que exige condiciones efectivas de permanencia a lo largo de toda la trayectoria formativa. Para ello, es indispensable que las instituciones cuenten con protocolos claros, infraestructura adecuada, programas de apoyo económico, servicios de cuidado infantil y marcos normativos que reconozcan la diversidad de trayectorias estudiantiles. Solo con una red de apoyo integral y medidas institucionales sostenidas es posible garantizar que las estudiantes con responsabilidades parentales permanezcan y se desarrollen plenamente en el ámbito universitario, reduciendo el riesgo de deserción y fortaleciendo su inclusión.

1 El término «estudiante maduro» se utiliza generalmente para referirse a cualquier persona que ingresa a la universidad tras un período de estudios a tiempo completo. Por lo general, se refiere a estudiantes mayores de 21 años al inicio de sus estudios de grado o mayores de 25 años al inicio de sus estudios de posgrado. Más de la mitad de los estudiantes maduros tienen entre 21 y 24 años, y alrededor del 40 % tiene más de 30. Los estudiantes maduros suelen compaginar sus estudios con el trabajo o las responsabilidades familiares. https://www.ucas.com/applying/applying-university/mature-students

Reducir la deserción universitaria es un reto importante debido a su fuerte impacto en la movilidad social asociada a la formación académica. Esto afecta directamente el proyecto de vida y la calidad de vida a largo plazo de los estudiantes, en especial de las mujeres sobre todo en sociedades latinoamericanas, donde existe una marcada distribución de roles de género. A menudo, se asigna a las mujeres la responsabilidad principal de conciliar la crianza con otras áreas de su desarrollo, lo que puede llevar a priorizar las tareas de cuidado y, en consecuencia, a la suspensión de sus estudios.

El compromiso continuo y la revisión de las políticas universitarias son cruciales para que los jóvenes puedan alcanzar sus metas educativas sin comprometer su bienestar personal y familiar. La evidencia muestra que las medidas de conciliación no pueden quedar supeditadas a la voluntad individual de docentes o administrativos. La falta de reglamentos institucionales vinculantes y de datos sistemáticos sobre estudiantes con hijos genera inequidades y dificulta la planificación de apoyos adecuados.

Si bien existen países en que las políticas de inclusión y no discriminación de este segmento de estudiantes, está normada y son una exigencia legal para todo establecimiento de educación con financiamiento público, en Chile dependen de las normativas cada institución de educación superior y por tanto, la experiencia documentada sobre este tema es escasa. Avanzar hacia una universidad corresponsable implica reconocer que la conciliación no es un asunto privado, sino una responsabilidad compartida. En ese sentido, los resultados de este estudio pueden ser un aporte significativo a la evidencia nacional, contribuyendo a disminuir las brechas de género en la educación superior.

Limitaciones

Este estudio se realizó con estudiantes mujeres de pregrado de una universidad chilena. Los hallazgos pueden compartir similitudes con otras investigaciones, pero no son necesariamente transferibles a contextos diferentes. Por ello, deben interpretarse considerando las características específicas del grupo estudiado. El estudio no consideró las necesidades durante el embarazo, tampoco fueron levantadas por las estudiantes entrevistadas, pero abre una nueva pregunta de investigación.

Consideraciones éticas

El protocolo de investigación y el Consentimiento informado que resguarda la confidencialidad de la información, autonomía y dignidad de los participantes fue aprobado por el Comité Ético-Científico de la Pontificia Universidad Católica de Chile (cod 230505007).

Referencias

Aguilera, B., Briones, J., Fernández, C., Montesino, C., & Arias-Ortega, K. (2025). Experiencias de ser padres y estudiantes en la universidad: el caso de La Araucanía, Chile. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 30(105), 493–517. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000200493&lng=pt&tlng=es

Álvarez, D., Guerra, C., Varas, G. y Tapia, K. (2020). Maternidad universitaria y responsabilidad social del cuidado: Un recorrido por experiencias, subjetividades y el apoyo institucional para estudiantes madres de la Universidad de Chile en distintos momentos de la última década. Revista Némesis, (17), 50-63. https://revistanemesis.uchile.cl/index.php/RN/article/view/63584/66996

Araya, A. X., Urrutia, M. T., Dois, A., & Carrasco, P. (2017). Menopause, the beginning of aging for Chilean women: A qualitative study. Investigación y Educación en Enfermería, 35(1), 95–99. https://doi.org/10.17533/udea.iee.v35n1a11

Arenas Saá, P., Bustos Arancibia, C., & Zamora Garrido, M. (2020). Experiencias de estudiantes de primera generación que son madres o padres, y su permanencia en la educación superior en distintas instituciones de la Región de Valparaíso, Chile [Informe de investigación]. Universidad de Valparaíso. https://repositoriobibliotecas.uv.cl/bitstreams/e70caa3b-e31b-4800-9815-3fe9f1ad788f/download

Arvizu, A. (2020). Administrar, rendir y agotar el tiempo. Las jornadas de madres y padres universitarios. Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género del Colegio de México, 6(1), pp. 1–28. https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.478

Centro UC de la Familia. (2024). Conciliación entre maternidad y estudios universitarios: Un análisis comparado sobre el bienestar y apoyos institucionales en Chile. (1a ed.). https://online.fliphtml5.com/tapih/bkyq/

Dankyi, J., Dankyi, L. and Minadzi, V. (2019). Struggles and Coping Strategies of Student Mothers at the University of Cape Coast Distance Education, Ghana. Creative Education, 10, pp. 2484-2494. doi: 10.4236/ce.2019.1011176.

Elboj Saso, C., Iñiguez Berrozpe, T. y Valero Errazu, D. (2013). Conciliación familiar y laboral también en las aulas del EEES. Una propuesta para prevenir el abandono de los estudios de Grado por motivos extraacadémicos. Crisis y cambio: propuestas desde la sociología. XI Congreso español de sociología. Disponible en: http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/papers/169.pdf.)

Eyzaguirre, S., Gazmuri, J. & Faulbaum E. (2023). Educación y género: no son las capacidades sino las preferencias. En S. Eyzaguirre y R. Vergara (Eds.), Disparidad bajo la lupa (1ª ed., pp. 197-229). Fondo de Cultura Económica.

Flores, M. G., Alejandre, E. L., & Martínez, A. M. (2019). Impacto en los niveles de deserción y reprobación en los estudiantes usuarios de la estancia infantil de la Universidad Tecnológica. ECORFAN-República del Perú, 3(7), 24-33 DOI: 10.35429/JUM.2019.7.3.9.15

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin, y Y. Lincoln. (Eds.), Handbook of qualitative research, (1a ed., pp. 105–117). Sage Publications.

Hernández, C. (2021). La maternidad: percepción universitaria sobre sus efectos en el ámbito laboral, académico y social. Nova Scientia, 13(26), https://doi.org/10.21640/ns.v13i26.2563

Hernández-Quirama A. Cáceres F. Linares J (2019). Maternidad en la universidad: postergación del desarrollo personal a la crianza. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 58, pp. 41-57, DOI: https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a2.

Higher Education Statistics Agency. (2005). Students in higher education institutions 2003/04. HESA

Instituto Nacional de Estadísticas. (27 de Marzo 2023). Anuario de estadísticas vitales https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/nacimientos-matrimonios-y-defunciones/publicaciones-y-anuarios/anuarios-de-estad%C3%ADsticas-vitales/anuario-de-estad%C3%ADsticas-vitales-2020.pdf?sfvrsn=6fb93518_4

Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2da ed.). Sage Publications.

Ley N° 20.370, Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2009. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Lozano, I., Iglesias, M.J. y Alonso-Sanz, A. (2016). Conciliación estudiantil-familiar: un estudio cualitativo sobre las limitaciones que afectan a las madres universitarias. Arbor, 192 (780), a341. http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.780n4017

Lucchini, C., Márquez, F., Herrera, L., Valdés, C. y Rodríguez, N. (2018). La experiencia vivida de estudiantes universitarios que son madres/padres: desafíos en la compatibilidad de roles. Investigación y Educación en Enfermería, 36(2). https://doi.org/10.17533/udea.iee.v36n2e03

Munyua, M., Were, D., y Amunga, J. (2022). Influence of Student Motherhood on Academic Performance in Public Universities in Western Kenya. East African Journal of Arts and Social Sciences, 5(2), pp. 108-117. https://doi.org/10.37284/eajass.5.2.914

Navarro, G., Dávila, B., Amaya, A., & Orozco, I. (2023). Accommodating life's demands: Childcare choices for student parents in higher education. Early Childhood Research Quarterly, 62, 217–228. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.08.009

Observatorio del Envejecimiento UC-Confuturo. (2024). Personas mayores de 50 años al aula: Tendencias de participación en espacios de educación formal. (Año 5, v 34).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

Portilla-Saavedra, Diego, Cruz-Riveros, Consuelo, Correa, Felipe Ponce, & Gallardo-Peralta, Lorena. (2022). Estudiar en la Universidad y tener hijos e hijas: Desafíos de la adultez emergente. Psicoperspectivas, 21(2), 67-78. Epub 15 de julio de 2022.https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2295

Reina-Barreto, J., Criollo-Espín, C. y Fernández-D'Andrea, K. (2019). Apoyo social en la maternidad indeseada de estudiantes universitarias ecuatorianas: Análisis desde la perspectiva de género. PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, (27), 107–137. https://doi.org/10.25100/prts.v0i27.6745

Rodríguez García, M. del C., & González López, M. del C. (2020). Maternidad y universidad. Entretextos. Revista de Aprendizaje, Educación y Cultura, 12(34), 71–85. https://revistasacademicas.iberoleon.mx/index.php/entretextos/article/view/751/644

Subsecretaría de Educación Superior. (2025). Brechas de género en Educación Superior 2025. Ministerio de Educación. https://sies.mineduc.cl/

Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M., & Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. Educación Médica Superior, 28(3), 547–558.

Uwakwe, R. C., Ofole, M. N., Elom, C. O., Uba, M. B. I., Obih, S. O. A., Ugbogu, C., Otubo, F. A., y Eze, E. N. (2021) Academic Challenges of student Mothers in Tertiary Education: Implication for inclusiveness and counselling. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 12(9), 2509–2521. https://tojqi.net/index.php/journal/article/view/6118

Valencia-Gálvez, L., Hernández-Arencibia, R., Andrade-Guzmán, C. y Flores-Fuentes, F. (2022). Maternidad y educación superior en Chile: explorando los significados de las experiencias estudiantiles en la Universidad Tecnológica Metropolitana. Revista de Sociología de la Educación - RASE, 15 (3), 399-413. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.25239

Villagrán, J., Arias, C., & Cofré, P. (2024). Exigencias sociales del rol materno en madres universitarias del grupo N°1 de las facultades de la Universidad de Concepción. Revista Electrónica de Trabajo Social UdeC, 29(1).

Revista de la Educación Superior

RESU 219

Vol. 55 · 2026

ANUIES
resu.anuies.mx

CAPITAL INTELECTUAL, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS

Necesidades formativas respecto al ámbito de la educación inclusiva: conocimientos y representaciones de docentes universitarios en Chile

Training needs in the field of inclusive education: knowledge and representations of university faculty in Chile

Rodolfo Soto González,* Natacha Sagredo Carrera,** Natalia Sánchez León,** Catalina Villagra Sanchéz**

*Universidad de Las Américas
**Universidad Bernardo O'Higgins

Correo electrónico: rodolfo.soto@usach.cl

Recibido el 21 de junio de 2025; aprobado el 3 de julio de 2026

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo identificar necesidades formativas del profesorado universitario chileno respecto a procesos de educación inclusiva a partir de sus grados de conocimiento y representaciones. Se siguió un diseño de caso único y un enfoque mixto de diseño convergente. Se aplicó un cuestionario a 142 docentes, además de entrevistas y grupos focales. Los resultados muestran un dominio medio de las bases conceptuales de la educación inclusiva y estrategias específicas asociadas, siendo la principal necesidad formativa

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/).

el manejo de metodologías educativas inclusivas. En la discusión, se destaca la importancia de conducir acciones formativas acordes a las necesidades identificadas.

Palabras clave: Necesidades formativas; Educación inclusiva; Formación docente; Educación superior; Metodologías de enseñanza

Abstract This study aimed to identify the training needs of Chilean university faculty regarding inclusive education processes, based on their levels of knowledge and representations. A single-case design and a mixed-methods convergent approach were employed. Data collection included a questionnaire administered to 142 faculty members, as well as interviews and focus groups. The findings indicate an intermediate level of proficiency in the conceptual foundations of inclusive education and related specific strategies, with the primary training need being the effective use of inclusive educational methodologies. The discussion highlights the importance of implementing training initiatives aligned with the identified needs.

Keywords: Training needs; Inclusive education; Teacher training; Higher education; Teaching methods

Introducción

Distintos organismos e iniciativas supranacionales se han pronunciado acerca del imperativo de desarrollar transformaciones en el sistema de educación superior en una dirección inclusiva. En esta línea, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha establecido como su cuarto Objetivo el aseguramiento de una educación inclusiva para todos (ONU, 2015), al igual que la III Conferencia Regional de Educación Superior (IESALC, 2018). En el contexto nacional chileno, el marco normativo actual insta a las instituciones de educación superior a resguardar la eliminación de las barreras a la participación de cada estudiante, facilitando su acceso, permanencia y finalización de estudios. Algunas leyes que se integran a este cuerpo regulador son la Ley 21.369/2022 sobre acoso sexual, violencia y discriminación de género en la educación superior, la Ley de educación superior 21.091/2018, la Ley sobre Oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad

20.422, la Ley de Antidiscriminación 20.609, la Ley TEA 21.545 y la Ley de Inclusión laboral 21.015, Ley Karin 21.643, entre otras.

Uno de los principales obstáculos para responder al imperativo de crear entornos inclusivos en educación superior se trata de la escasa formación de los docentes universitarios (Paz-Maldonado et al., 2024). En efecto, aquellos docentes que buscan transformarse en agentes educativos inclusivos deben enfrentar numerosos retos (Paz-Maldonado et al., 2023), ya que perciben que no es fácil el trabajo en aulas cada vez más diversas, especialmente sin contar con preparación previa (Moriña et al., 2020). En contrapartida, los docentes que han participado en procesos formativos de orientación inclusiva desarrollan actitudes más favorables ante la diversidad (Llorent et al., 2020), sintiéndose con mayor seguridad y conocimientos para desarrollar prácticas más inclusivas en el aula (Moriña y Carballo, 2018). De hecho, quienes recibieron formación también presentan un mayor acuerdo con que deben llevar a cabo modificaciones en sus actividades educativas (González-Castellano et al., 2021).

Aunque el cuerpo de académicos tenga cierta apertura a discursos inclusivos y ya realicen conductas específicas de apoyo, vivencian la complejidad inherente a la instalación de procesos inclusivos al momento de reestructurar sus prácticas pedagógicas (Pieczkowski, 2019). Dado que la inclusión educativa implica inexorablemente este tipo de reestructuración (Valle-Flórez et al., 2021) y que se presentan déficits formativos del profesorado universitario (Paz-Maldonado & Flores-Girón, 2021), se hace necesario la existencia de asesores y formadores que acompañen el desarrollo de prácticas docentes con un carácter inclusivo (Ocampo, 2012).

Otro desafío que se identifica en la transformación hacia prácticas cada vez más inclusivas al interior de las universidades es la necesidad de una formación desde una perspectiva más amplia, debiéndose profundizar en el dominio de metodologías de enseñanza pertinentes para tales propósitos (Paz-Maldonado et al., 2022). Esto contrasta, por ejemplo, con la investigación conducida por Melero et al. (2019) en España, quienes identificaron que los docentes realizan variados ajustes puntuales en sus prácticas, pero no llevan a cabo una planificación educativa desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje [DUA]. En la misma línea, Luque (2016) ha puesto de manifiesto la necesidad de que los docentes universitarios tengan un dominio efectivo de metodologías activas. Valle-Flórez et al. (2021) afirman que el manejo competente de las metodologías adecuadas es una de las mejores garantías de que el proceso inclusivo permee efectivamente las prácticas educativas.

En Chile, la evidencia científica en torno a las prácticas educativas y las necesidades formativas de los académicos respecto al ámbito de la educación inclusiva sigue siendo un campo que demanda mayor consideración. Se han estudiado cuerpos normativos en torno a la materia, como políticas y normas educativas (e.g., Errandonea, 2016; Flores-Bernal,

2019; Valenzuela-Zambrano et al., 2017) y programas específicos (e.g., Tenorio & Ramírez-Burgos, 2021; Torres, 2019). Desde la óptica de los estudiantes universitarios, se ha producido investigación en torno a dos cuestiones: su perspectiva de las barreras y apoyos al proceso de inclusión (e.g., Isaacs & Mansilla, 2014; Mella et al., 2014; Victoriano, 2017) y, también, sus experiencias en el contexto de educación superior (e.g., Palma et al., 2016; Tenorio & Ramírez-Burgos, 2016). De forma más focalizada en la mirada de los académicos, se han estudiado tópicos como la preparación percibida (García-González et al., 2018), la responsabilidad social (Rubio, 2017), las barreras a la inclusión (Ocampo, 2012) y los estereotipos de género (Espinoza & Albornoz, 2023). Eso sí, este estado actual de evidencia no permite aún contar con antecedentes sobre el nivel de conocimientos que los docentes tienen sobre los procesos de educación inclusiva. En esta línea, se identifica también un vacío en la literatura en relación con la detección de necesidades formativas a partir de la integración y comparación entre un análisis cuantitativo de los grados de conocimiento de los docentes y un análisis cualitativo de sus representaciones en lo que respecta a educación educativa aplicada en el aula.

En términos más generales, se identifica a nivel internacional un estado de la literatura concentrado en las percepciones de diferentes participantes del medio universitario, pero atendiendo de forma muy limitada los niveles de conocimiento de los docentes sobre cuestiones fundamentales de una práctica pedagógica efectivamente inclusiva. En esta materia, desarrollar investigaciones que incorporen, como focos de análisis, tanto los grados de dominio de los docentes como sus reflexiones en torno a herramientas consideradas clave en la educación inclusiva universitaria parece de primera relevancia para identificar las necesidades formativas de este grupo, el que se posiciona como el eje básico para un contexto de enseñanza superior más inclusivo. Al considerar en conjunto los antecedentes expuestos, este estudio ha definido los siguientes objetivos de investigación:

1. Identificar los grados de conocimiento en torno a procesos de educación inclusiva que presenta el profesorado universitario chileno.
2. Caracterizar las representaciones en torno a procesos de educación inclusiva que presenta el profesorado universitario chileno.
3. Identificar necesidades formativas en torno a procesos de educación inclusiva del profesorado universitario chileno a partir de sus grados de conocimiento y representaciones.

Abordar estos objetivos a nivel investigativo tiene el potencial de aportar una base de conocimientos sobre los focos de trabajo formativo con los docentes universitarios sobre el ámbito de la educación inclusiva.

Método

Diseño

El diseño metodológico global ejecutado fue el estudio de caso único. Este diseño investigativo permitió realizar una indagación sistemática de los fenómenos de interés en su contexto particular con profundidad y detalle (Tight, 2022), junto con ofrecer la posibilidad de combinar distintas técnicas de recogida y análisis (Schwandt & Gates, 2018). Asimismo, el estudio de caso único conducido permitió, siguiendo a Yin (2018), captar perspectivas y experiencias en un contexto determinado para arrojar luz empírica al objeto de interés teórico, el cual refiere a las necesidades formativas docentes. El caso corresponde a una universidad chilena de administración privada.

El enfoque aplicado fue mixto, ya que supuso integrar tipos de datos cualitativos y cuantitativos, facilitando un acercamiento más completo al objeto de análisis (Creswell, 2015; Fischler, 2019; Dawadi et al., 2021). Considerando los objetivos propuestos en el contexto de este levantamiento de necesidades, se optó por el diseño convergente (Creswell & Plano, 2018), puesto que, al permitir combinar los resultados cuantitativos y cualitativos, favoreció la identificación de elementos convergentes. De este modo, se recogieron y analizaron datos cualitativos y cuantitativos de manera paralela, dotando de mayor riqueza el posterior análisis.

La parte cuantitativa siguió un diseño no experimental transversal de enfoque de encuesta, puesto que se buscó tanto indagar en propiedades en su contexto natural (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018) como explorar la incidencia y distribución de variables (Edmonds & Kennedy, 2017). Esta parte fue implementada para responder al primer objetivo formulado, el cual comprende la identificación de los grados de conocimiento en torno a procesos de educación inclusiva que presenta el profesorado universitario chileno.

Por su parte, la fase cualitativa se adhirió a un diseño de investigación fenomenológico interpretativo. Tal diseño facilitó la interpretación respecto a cómo los participantes dan sentido a sus experiencias alrededor del tema de estudio (Alase, 2017; Tombolato & Dos Santos, 2020). La parte cualitativa fue útil para abordar el segundo objetivo planteado, el que implicó caracterizar las representaciones en torno a procesos de educación inclusiva que presenta el profesorado universitario chileno.

El punto de integración de los resultados derivados del análisis cualitativo y cuantitativo, exigencia del enfoque mixto de investigación (Creswell & Plano, 2018), se realiza en una discusión integrada posterior, donde los resultados cuantitativos y cualitativos se abordan articuladamente en el último objetivo del artículo. Este objetivo apuntó a identificar necesidades formativas en torno a procesos de educación inclusiva del profesorado universitario chileno a partir de sus grados de conocimiento y representaciones. El procedimiento general realizado en el levantamiento de necesidades formativas docentes se muestra gráficamente en la Figura 1.

Figura 1. Procedimiento general del diseño mixto aplicado



Elaboración propia

Proceso de recogida de información

Como se adelantó, el proceso de recogida de datos siguió una estructura de dos partes: una cuantitativa y otra cualitativa. En los siguientes subapartados se explican los procedimientos desarrollados en cada etapa:

Parte cuantitativa: elaboración y aplicación de cuestionario

Los procedimientos adoptados en esta parte buscaron indagar en los grados de conocimiento en torno a procesos de educación inclusiva de los y las docentes y, con esto, identificar sus necesidades formativas. Por ello, y en una primera etapa, se seleccionaron algunos referentes teóricos clave para determinar los conocimientos considerados indispensables para sostener prácticas pedagógicas inclusivas en las aulas universitarias desde el rol docente. Tales referentes fueron: a) Booth y Ainscow (2015), b) Meyer et al. (2014) y c) Echeita y Sandoval (2002).

A partir de discusiones organizadas por el equipo del proyecto, se confeccionó una primera versión del cuestionario. Este cuestionario fue sometido a un proceso de revisión y validación por dos personas expertas en el ámbito de la inclusión. La primera de ellas es Docente de la carrera de Educación Diferencial y Coordinadora de un Magíster en Educación Diferencial; y la segunda Encargada de Apoyo a Estudiantes de la Dirección de Acompañamiento a los aprendizajes y Formación General.

Luego de estas validaciones, se construyó el cuestionario, cuya versión final quedó con una estructura de 14 reactivos. Los reactivos funcionaron como indicadores de conocimientos clave sobre la educación inclusiva y los procesos de enseñanza diversificada.

Se abarcaron los siguientes conceptos: a) Igualdad y equidad, b) Integración e inclusión, c) Estrategias de enseñanza y evaluación diferenciada, d) Diseño universal para el aprendizaje, e) Medios de representación del aprendizaje, f) Accesibilidad universal arquitectónica, sensorial y cognitiva y g) Alcance de la educación inclusiva. Esta cobertura de conceptos permitió tener un panorama general del conocimiento y las representaciones en el ámbito de la educación inclusiva integral.

El cuestionario fue compartido a través de un correo electrónico dirigido a toda la comunidad docente de la Universidad. Dicha invitación, fue enviada masivamente en más de 6 ocasiones, para lograr una mayor representatividad del universo. Esta aplicación comenzó el 8 de abril de 2024 y se extendió al 1 de junio de 2024.

Posteriormente, el cuestionario fue respondido por 142 docentes, los cuales representan un 25.7% del total de la dotación docente de 2024 (552 académicos y académicas) de la universidad estudiada. En el proceso de aplicación del instrumento se consideró un muestreo por cuotas (Lohr, 2010), donde los sub-grupos corresponden a las cuatro facultades de la casa de estudios, y el equipo ampliado de la Vicerrectoría Académica, a saber: a) Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología, b) Facultad de Ciencias Humanas, c) Facultad de Ciencias de la Salud y d) Facultad de Ciencias Médicas y e) Vicerrectoría Académica [VRA]. Se buscó que al menos cada sub-grupo contuviera a 15 participantes. Esta decisión metodológica permitió hacer comparaciones entre facultades con la finalidad de determinar similitudes y diferencias. El cuestionario se distribuyó a partir de múltiples formas, siendo la principal el envío reiterado por e-mail. Aun así, se emplearon también otras vías, como el uso de QR en afiches posicionados estratégicamente y la entrega del cuestionario de manera personalizada. La distribución de las personas que respondieron el instrumento se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Participantes del cuestionario del componente cuantitativo del levantamiento de necesidades formativas docentes total y por facultad

Facultad	N participantes
Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología	17
Facultad de Ciencias Humanas	47
Facultad de Ciencias de la Salud	27
Facultad de Ciencias Médicas	35
VRA	16
Total	142

Elaboración propia

Parte cualitativa: elaboración y aplicación de cuestionario, y realización de focus group y entrevistas

Esta parte del proceso de identificación de necesidades formativas tuvo la finalidad de generar datos en relación con las representaciones y perspectivas de los y las docentes sobre los

procesos de educación inclusiva. Para ello, se emplearon diferentes instrumentos de recogida de datos. En específico, se aplicaron cuestionarios, focus group y entrevistas. El cuestionario incluyó seis preguntas abiertas en torno a aspectos como la importancia de la capacitación en educación inclusiva y los desafíos que experimentaban los y las docentes en su contexto laboral. Este cuestionario se administró junto con el cuestionario de la parte cuantitativa y, por tanto, abarcó a los mismos participantes señalados en el subapartado anterior. Cabe indicar que este cuestionario también estuvo sujeto a la validación de las dos expertas mencionadas.

Paralelamente, se sostuvieron entrevistas y grupos focales con agentes clave de la institución, utilizando sus variantes semiestructuradas con objeto de explorar las áreas de estudio, profundizar en las experiencias de quienes participaron e indagar en otros aspectos de interés (Flick, 2012). El guion de estas técnicas de recogida de información incluyó temáticas como experiencias previas, recursos, apoyos y necesidades de formación docente. Además, los y las participantes de estas instancias de recolección de datos completaron el documento de consentimiento informado. El detalle de quienes formaron parte de estas instancias se expone en la Tabla 2.

Tabla 2. Participantes de los Focus Group y entrevistas realizadas

Tipo de procedimiento	Participantes
Entrevista grupal	Director carrera de Fonoaudiología y Académico. Académico y Coordinador de la Escuela de Tecnología Médica. Académica Obstetricia y Puericultura y Coordinadora del Magíster en Género e Intervención Social.
Focus group	Directora de Terapia Ocupacional y Académica. Académico Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología. Académico Escuela de Enfermería. Jefe Oficina de Educación Médica (OFEM) y Académico Escuela de Nutrición y Dietética. Académico Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología. Directora Tecnología Médica.
Focus group	Director de Escuela de Historia y Geografía y Académico. Académica Escuela de Educación Diferencial. Académico Escuela de Obstetricia y Puericultura. Director General de Investigación, Innovación, Transferencia y Emprendimiento y Académico. Académico Escuela de Computación e Informática.
Focus group	Subdirectora de Desarrollo Curricular y Académica Escuela de Kinesiología. Coordinador Curricular Facultad de Ciencias de la Salud y Ciencias Médicas y Académico. Coordinadora Curricular Facultad de Ciencias Humanas y Académica. Coordinador Curricular y Encargado de Evaluación de Ciclo. Coordinador Curricular Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología y Académico.
Focus group	Jefa Departamento de Lenguas Extranjeras y Académica. Coordinadora Académica Departamento de Lenguas Extranjeras y Académica. Académico Departamento de Lenguas Extranjeras. Académico Departamento de Lenguas Extranjeras. Académica Departamento de Lenguas Extranjeras. Académica Departamento de Lenguas Extranjeras.

Elaboración propia

Procedimiento de análisis de datos

Se siguieron cursos de análisis en función del tipo de dato, ya sea cuantitativo o cualitativo, los cuales se explican a continuación:

Parte cuantitativa: evaluación analítica y estadística descriptiva
En primer lugar, se elaboró una base de datos con las respuestas de los ítems de evaluación de grados de conocimiento del cuestionario. Paralelamente, se confeccionó una rúbrica de corte analítico para evaluar tales respuestas. La rúbrica analítica constó de siete dimensiones y tres niveles de evaluación (alto, medio y bajo), siendo los últimos considerados "grados de conocimiento" en torno a procesos de educación inclusiva en el aula. Se optó por una rúbrica de tipo analítico a fin de evaluar partes o dimensiones del conocimiento de interés, al tiempo que fue posible obtener una calificación total por participante (Gatica-Lara & Uribarren-Berrueta, 2013). Los resultados alcanzados con la aplicación de este instrumento a las respuestas se procesaron a través de un análisis basado en estadística descriptiva.

Parte cualitativa: análisis de contenido temático
El análisis del material resultante de la aplicación de los focus group y las entrevistas consistió en el análisis de contenido temático (Braun & Clarke, 2006, 2022). Este análisis involucró un proceso polietápico que incluyó operaciones tales como: familiarización con los datos, procedimientos de codificación, desarrollo de unidades de mayor alcance o temas y un trabajo de redacción. Estos procedimientos analíticos se realizaron con la asistencia del programa ATLAS.ti 24 (ATLAS.ti GmbH, 2024). Tanto para refinar el análisis cualitativo como para mejorar el proceso de redacción se llevaron a cabo sesiones de "debriefing", permitiendo así demarcar la estructura y redacción del informe.

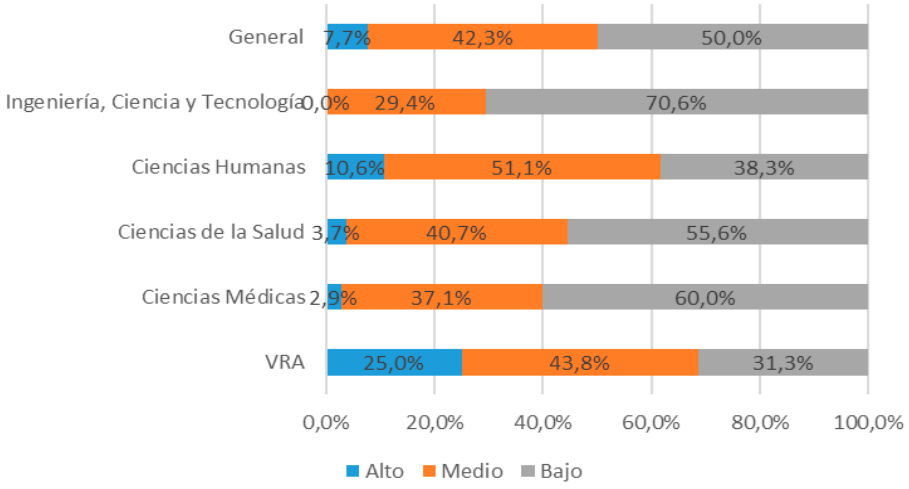
Resultados

Esta sección se encuentra organizada en tres apartados. En el primero se presentan los resultados del análisis cuantitativo, en el segundo se muestran aquellos hallazgos desprendidos del análisis cualitativo y, por último, en el tercer apartado se desarrolla una discusión integral de los resultados.

Resultados del análisis cuantitativo

Dos gráficos sintetizan el análisis realizado en torno a los grados de conocimientos de las y los docentes participantes. La Figura 2 muestra el primer gráfico, el cual se exhibe a continuación:

Figura 2. Porcentaje de participantes calificados según grados de conocimiento en torno a procesos de inclusión educativa a nivel general y por facultad



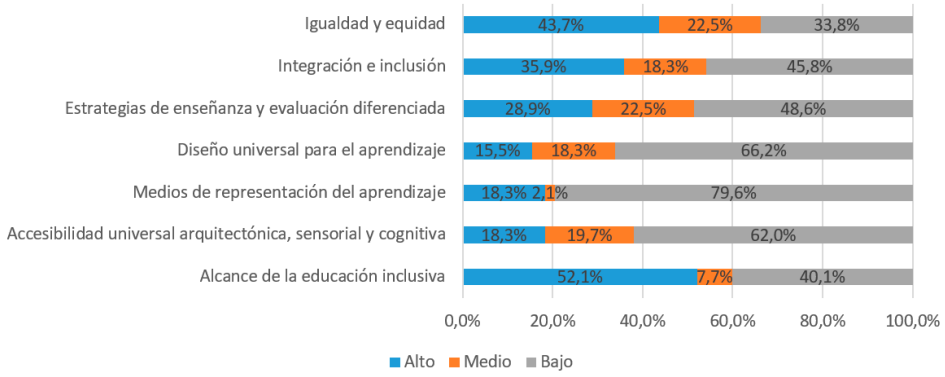
Elaboración propia

En esta figura se observa, en la primera barra, los resultados generales en términos porcentuales de la evaluación de los participantes. Es posible constatar que la mitad de ellos (50.0%) tuvo, según la evaluación aplicada, un grado de conocimiento categorizado como bajo en las materias revisadas. La otra mitad contiene participantes que obtuvieron un grado de conocimiento medio y alto, pero la gran mayoría (42.3%) de esta mitad alcanzó un grado medio de conocimiento. En otras palabras, la mayor parte de las y los participantes obtuvo un grado bajo y medio de conocimiento, siendo escasos (7.7%) aquellos que consiguieron un grado alto.

La Figura 2 ofrece también información de los grados de conocimiento organizados por Facultad. Se identifica que la Facultad que abarca un conjunto mayor de participantes con grados de conocimientos bajo y medio corresponde a la Facultad de Ingeniería, Ciencia y Tecnología (100.0%). Las Facultades de Ciencias de la Salud y Ciencias Médicas presentan una distribución similar, teniendo más de la mitad de sus participantes situados en la categoría de bajo grado de conocimiento con un 55.6% y 60.0%, respectivamente. Por su parte, las y los participantes de la Facultad de Ciencias Humanas y la VRA se concentran en la categoría de grado de conocimiento medio.

La Figura 3 especifica la distribución de las respuestas, esta vez, sobre la base de las dimensiones de los conocimientos evaluados respecto a los procesos de educación inclusiva.

Figura 3. Porcentaje de respuestas calificadas según grado de conocimiento en torno a conceptos y estrategias de educación inclusiva por dimensión evaluada



Elaboración propia

En general, se observa en la Figura 3 que existe un grado bajo y medio de conocimiento considerable en todas las dimensiones evaluadas, aunque en algunas esta situación es más apreciable que en otras. Específicamente, las dimensiones de Igualdad y equidad, Integración e inclusión, Alcance de la educación inclusiva y Estrategias de enseñanza y evaluación diferenciada presentan un grado de desconocimiento menos marcado, ya que conjuntamente las respuestas con grados de conocimiento alto y medio alcanzan más del 50.0%. Son las dimensiones de Diseño universal para el aprendizaje, Medios de representación del aprendizaje y Accesibilidad universal arquitectónica, sensorial y cognitiva las que el nivel de desconocimiento es mayor, puesto que aquellas respuestas ubicadas en la categoría grado de conocimiento bajo superan el 50.0%.

Resultados del análisis cualitativo

El análisis de contenido temático permitió la construcción de seis temas. Los primeros dos temas elaborados se relacionan con los motivos por los cuales los docentes atribuyen importancia a participar en espacios formativos enfocados en la educación inclusiva. Los otros cuatro temas se refieren a los contenidos o temáticas en que el profesorado busca ser preparado. Estos temas analíticos se desarrollan en los siguientes párrafos:

Tema 1. Motivos para la formación: Mejora de la práctica educativa en una dirección inclusiva

Los y las docentes reconocen que tomar parte en instancias formativas es relevante principalmente para mejorar sus propias prácticas pedagógicas en el marco de la educación

inclusiva. En esta línea, la atribución de sentido a su formación se hace al percibir que enfrentan una creciente diversidad en sus aulas y que deben tener las herramientas para crear entornos que aseguren el aprendizaje de todos. En esta línea, la participante 6 sostiene lo siguiente: "la formación en inclusión educativa proporciona habilidades, conocimientos y herramientas necesarias para crear entornos de aprendizaje equitativo para todos los alumnos".

Tema 2. Motivos para la formación: Complejidad del abordaje pedagógico de estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales

Otro motivo por el que los y las docentes conciben su participación como importante en actividades formativas corresponde a percibir como difícil o complejo la intervención educativa con estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales o en situación de discapacidad. Al respecto, el participante 8 indica: "porque ya tuve una estudiante no vidente y fue complejo crear una forma de poder entregarle los conocimientos y que los aplicara".

Tema 3. Contenido de formación: Dominio de metodologías de enseñanza y evaluación de orientación inclusiva

El principal contenido que los académicos buscan ser formados alude a las estrategias, metodologías y modelos de enseñanza de corte inclusivo. Más específicamente, los y las docentes aspiran aprender acerca de estrategias de diversificación de la enseñanza y la evaluación, adecuaciones curriculares, diseño universal de aprendizaje, tecnologías inclusivas, recursos educativos, aprendizaje cooperativo, etc. La participante 61 refiere, como principal necesidad formativa, la "enseñanza diversificada y evaluación diversificada".

Tema 4. Contenido de formación: Abordaje pedagógico de grupos específicos y de fuentes de diversidad en el aula

Un segundo contenido significativo en las respuestas de los y las participantes trata de las formas de intervención pedagógica dirigida a grupos específicos de estudiantes. Tales grupos incluyen estudiantes con necesidades educativas especiales (como el estudiantado neurodivergente), con discapacidad (física, visual, auditiva, intelectual), personas LGBTQ+, trastornos de ánimo, migrantes, minorías étnicas, lingüísticas, etc. A modo de ejemplo, es posible considerar las palabras de la participante 122: "principalmente en relación con los alumnos con TEA que se han incorporado".

Tema 5. Contenido de formación: Marco conceptual, valórico y normativo del enfoque de la educación inclusiva

Otro tópico que las y los docentes establecen como necesario de tratar al participar en actividades formativas remite al propio enfoque de educación inclusiva. En esta área, el

cuerpo docente muestra interés en profundizar en el marco teórico, valórico y normativo de la aproximación inclusiva a la educación. Adicionalmente, se identifica la necesidad de aprender sobre temas asociados con la educación inclusiva como la sexualidad y el género en el contexto educativo, junto con temáticas de migración, derechos humanos y pobreza, entre otros aspectos. Por ejemplo, la participante 40 menciona, como contenido de formación, la "eliminación de barreras y paradigmas en educación inclusiva".

Tema 6. Contenido de formación: Manejo de situaciones específicas y emergentes en el aula

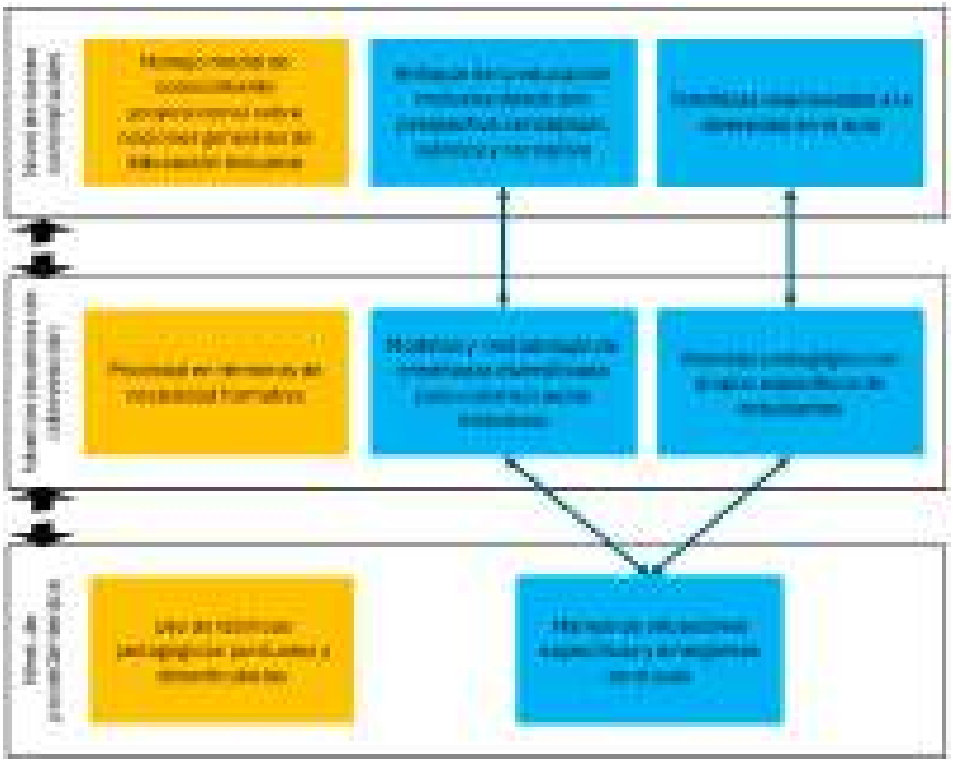
Por último, un contenido de formación declarado por las y los docentes se relaciona con el manejo de situaciones o problemáticas más específicas y que emergen en la práctica pedagógica. La naturaleza emergente de estas situaciones implica que no necesariamente se pueden prever con plenitud en la planificación de clases. En este ámbito se incluyen necesidades concretas del estudiantado, crisis o desregulaciones, conflictos, ansiedad del docente, necesidad de apoyo emocional al estudiante, accidentes, entre otros. Así, la participante 36 alude que los "primeros auxilios emocionales" corresponde a un contenido de formación de primera importancia.

Discusión integrada de los resultados

En esta sección se expone la discusión articulada de los hallazgos provistos por los análisis cuantitativo y cualitativo. Se desprendió de esta discusión un esquema que integra estos resultados dando cuenta de las necesidades formativas de los y las docentes. La Figura 4 contiene este esquema.

Se puede constatar, al visualizar la Figura 4, que el esquema interpretativo está compuesto por tres niveles: a) nivel de bases conceptuales, b) nivel de modelo de intervención y c) nivel de procedimientos. Tal como lo indican las flechas entrecortadas, estos niveles están desarticulados. Son precisamente los resultados cuantitativos ya examinados los que permiten sostener esta desarticulación. En específico, y a nivel de bases conceptuales, se identifica en los hallazgos cuantitativos que el profesorado tiene un grado medio de conocimientos proposicionales o declarativos asociados a la educación inclusiva. Al mismo tiempo, se halla a nivel de procedimientos que una proporción significativa del profesorado hace uso de técnicas pedagógicas puntuales que van más allá de la enseñanza tradicional y de talla única, pero lo hace, en general, de forma desarticulada. Por tanto, se vuelve prioridad formar a los docentes particularmente a nivel de modelos de intervención, lo que permitiría asociar los niveles de bases conceptuales y de procedimientos. Es así como desde los resultados de índole cuantitativa se identifica un desconocimiento notorio en lo que respecta a modelos de enseñanza diversificada, como el diseño universal para el aprendizaje.

Figura 4. Esquema integrador relativo a las necesidades formativas del profesorado universitario participante



Elaboración propia

Los resultados cualitativos complementan las interpretaciones anteriores brindando contenidos en cada nivel antes puntualizado. En el nivel de modelos de intervención, que se establece como prioridad en materia de necesidades formativas, se reconoce en la Figura 4 que se requiere un trabajo formativo extenso en la formación en modelos y metodologías de enseñanza diversificada para construir aulas inclusivas. Esta prioridad debe considerar la profundización, a nivel de bases conceptuales, del enfoque de la educación inclusiva desde una perspectiva conceptual, valórica y normativa y, a nivel de procedimientos, de la reflexión en torno a situaciones puntuales y emergentes. Igualmente, y a nivel de modelos de intervención, se vuelve necesario formar a las y los docentes en el abordaje pedagógico con grupos específicos de estudiantes. Esta área de intervención formativa debería considerar, a nivel de bases conceptuales, temáticas relacionadas a la diversidad en el aula y, una vez más, a nivel de procedimientos, de la reflexión en torno a situaciones puntuales y emergentes.

Discusión

A través de esa investigación se buscó identificar necesidades formativas en torno a procesos de educación inclusiva del profesorado universitario chileno a partir de sus grados de conocimiento y representaciones siguiendo un enfoque mixto. La discusión integrada de los hallazgos de naturaleza cuantitativa y cualitativa permitió reconocer una falta de articulación entre los niveles de conocimiento del profesorado ligados a las bases conceptuales de educación inclusiva, sus modelos de intervención y sus técnicas procedimentales. El grado de conocimiento respecto a modelos de intervención inclusiva, como punto de articulación entre lo conceptual y lo procedimental, fue el área significativamente más débil. Este hallazgo describe un muy escaso manejo por parte de las y los docentes respecto a metodologías de enseñanza diversificada y de abordaje pedagógico para construir aulas inclusivas. Por su parte, se identificó que el área de nivel de bases conceptuales presentó un manejo medio, requiriéndose igualmente mayor formación en el enfoque de la educación inclusiva desde una mirada conceptual, valórica y normativa y de aquellos temas alusivos a la diversidad en el aula. Finalmente, esta investigación dio cuenta de un dominio parcial por parte del profesorado de técnicas y procedimientos muy puntuales vinculados a la educación inclusiva, pero que se aplicaban de forma directa, no fundamentada en criterios de algún modelo y no de forma contextualizada a la naturaleza emergente y cambiante de la práctica educativa en el aula.

En lo que respecta al nivel de conocimiento de los y las docentes más general que alude a las bases conceptuales de la educación inclusiva, esta investigación reveló un grado de dominio intermedio, lo que podría sugerir un impacto, aunque moderado, de las políticas nacionales y/o institucionales a favor de la educación inclusiva. Este estado de conocimientos se encuentra en línea con estudios previos en Chile, como aquellos desarrollados por Ocampo (2012), Otondo (2018) y Tenorio y Ramírez-Burgos (2016), quienes constataron una apertura general del cuerpo académicos en el acceso de estudiantes con discapacidad y otros grupos en riesgo de exclusión en las aulas universitarias. En otras palabras, esta comprensión básica de la educación inclusiva podría estar apoyando la aceptación respecto a la entrada y permanencia de estudiantes en riesgo de exclusión en espacios regulares del contexto universitario.

Este estudio también identificó una apremiante falta de conocimientos en metodologías educativas de intervención basadas en una lógica inclusiva y relacionadas tanto a la enseñanza diversificada como al abordaje con grupos específicos de estudiantes. Son varios los autores que dan importancia a este tipo de metodologías (e.g., Paz-Maldonado et al., 2022; Valle-Flórez et al., 2021), que han revelado una carencia en esta área (e.g., Luque, 2016; Melero et al., 2019; Mella et al., 2014; Ocampo, 2012) y que han constatado prácticas educativas segregadoras con grupos en riesgo de exclusión (e.g., Brito, 2020; Espinoza & Albornoz, 2023). Si esta investigación (y otras de nivel nacional e

internacional) ha puesto como uno de los principales focos formativos el dominio de metodologías inclusivas en enseñanza, se podría estar evidenciando que las actuales acciones formativas, útiles para manejar conceptos generales y/o procedimientos específicos, requieren encontrar significativas innovaciones estructurales para responder a la complejidad que envuelve el manejo efectivo de determinadas metodologías en el aula, especialmente si tienen un carácter inclusivo.

La complejidad en la formación en metodologías educativas inclusivas mayormente estriba en la exigencia de modificar las prácticas de enseñanza con base al razonamiento y estrategias que define cada metodología. Este tipo de reestructuración es parte esencial de las aspiraciones del enfoque de la educación inclusiva (Valle-Flórez et al., 2021). Procesos de acompañamiento y asesoramiento a los docentes universitarios se configuran como mecanismos de enorme utilidad en esta compleja formación, ya que permiten comenzar desde los retos que experimentan las y los docentes en su quehacer educativo (Onrubia, Lago & Parrilla, 2022), co-construir los contenidos asociados a la mejora a partir de las contribuciones de cada implicado (Autor, 2023), propiciar procesos interaccionales complejos entre el asesor y los docentes asesorados (Onrubia, Roca & Minguela, 2022), guiar una serie de etapas sucesivas de trabajo conjunto (Lago & Onrubia, 2022), entre otras operaciones de relevancia. De este modo, los resultados de esta investigación avalan la necesidad de conducir procesos formativos de asesoramiento colaborativo para la mejora de la práctica educativa del cuerpo académico en modelos inclusivos de enseñanza.

Por otro lado, y respecto al nivel intermedio de conocimiento por parte de los docentes de técnicas específicas puntuales que se ha identificado en este estudio, otras investigaciones han realizado aportaciones semejantes. Por ejemplo, Melero et al. (2019), en línea con los hallazgos de este trabajo, evidenció que las y los docentes realizan ajusten puntuales en sus prácticas, pero no desde modelos educativos inclusivos. Rubio (2017) sostiene que esta reducción del quehacer docente a acciones específicas responde a una adscripción por parte del profesorado a un discurso de integración educativa, en desmedro de un discurso inclusivo. El presente estudio, por su parte, destaca más el rol del desconocimiento del profesorado de metodologías educativas de orientación inclusiva para guiar innovaciones más profundas en las prácticas pedagógicas. Nuestros resultados revelaron, por ejemplo, que no cuenta con competencias para manejar situaciones emergentes en el aula que dependen más de una reflexión profesional que se apoye de criterios provistos de modelos pedagógicos, que del conocimiento de estrategias específicas de aplicación directa. De cualquier modo, la investigación sobre la relación entre el rol de las concepciones de los docentes y la influencia de los niveles de conocimiento sobre herramientas inclusivas demanda una exploración más detallada.

Si bien esta investigación ofrece contribuciones al estado del conocimiento actual sobre las necesidades formativas docentes respecto al ámbito de la educación inclusiva, es necesario reconocer algunas limitaciones. En primer lugar, se trata de un trabajo basado

en un diseño de caso único que, aunque permitió mayor profundidad, limitó la detección de matices y diferencias entre diferentes contextos institucionales. En segundo lugar, este estudio no dispuso de observaciones en el aula de las prácticas educativas realizadas por las y los académicos y la mirada de otros actores de relevancia acerca de las competencias del profesorado. Abordar estos aspectos en investigaciones posteriores se perfila como una prioridad relevante. Por su parte, otra línea de investigación futura que se desprende de este trabajo consiste en la necesidad de explorar la relación entre, por un lado, las concepciones o teorías implícitas del personal docente respecto a la inclusión educativa y, por otro, sus niveles de conocimiento o dominio de modelos de enseñanza de carácter inclusiva.

Con todo, este trabajo ha permitido revelar focos formativos en el profesorado universitario chileno en el terreno de la educación inclusiva que, por su naturaleza e intensidad, requieren de un trabajo de formación continuo, articulado y profundo toda vez que se busque crear entornos cada vez más inclusivos que respondan efectivamente a la creciente diversidad de las aulas en los contextos de educación superior.

Referencias

Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education and Literacy Studies, 5*(2), 9–19. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9

ATLAS.ti GmbH (2024). Atlas.ti (Version 24) [Computer software]. https://atlasti.com

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Sage.

Brito, S., Basualto, L, & Posada, M. (2020). Percepción de prácticas de discriminación, exclusión y violencia de género en estudiantes universitarias. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México, 6*(473). http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.473

Creswell, J. (2015). Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. In S. Hesse-Biber & R. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 57–71). Oxford Press.

Creswell, J., & Plano, V. (2018). *Designing and conducting mixted methods research*. Sage Publications.

Dawadi, S., Shrestha, S. y Giri, R. (2021). Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticism. *Journal of Practical Studies in Education, 2*(2), 25–36. https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20

Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva y educación sin exclusiones. *Revista de Educación, 327*, 31–48. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re327/re327-03.html

Edmonds, W. A., & Kennedy, T. (2017). *An Applied Guide to Research Designs Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. SAGE Publications.

Errandonea, M. (2016). *Participación de personas en situación de Discapacidad en el sistema de educación superior chileno* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/144317

Espinoza, A. M., & Albornoz, N. (2023). Sexismo en Educación Superior: ¿Cómo se Reproduce la Inequidad de Género en el contexto Universitario? *Psykhe, 32*(1), 1–37. https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.35613

Fischler, A. (2019). *Mixed methods*. Nova Sotheastern University.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Flores-Bernal, R. (2019). Políticas de educación superior sobre acoso sexual en Chile. *Educación y Educadores, 22*(3), 343–358. https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.1

García-González, C., Herrera-Seda, C., & Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12*(2), 149-167. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149

Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica, 2*(1), 61–65. https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72684-X

González-Castellano, N., Colmenero-Ruiz, M., & Cordon-Pozo, E. (2021). Factors that influence the university's inclusive educational processes: perceptions of university professors. *Heliyon, 7*, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853

Hernández- Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

IESALC (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753

Isaacs, M., & Mansilla, L. (2014). Representaciones Sociales Sobre Inclusión de Personas con Discapacidad en Educación Superior. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 13*(26), 117–130. https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/37

Lago, J. R., & Onrubia, J. (2022). *Innovación y mejora de la práctica educativa: una estrategia colaborativa*. Octaedro.

Llorent, V., Zych, I., & Varo-Millán, J. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education, 32*(1), 147–181. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.17055

Lohr, A. (2010). *Sampling design and analysis*. Cengage Learning.

Luque, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad, 1*(2), 21–34. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719914

Melero, N., Moriña, A., & Perera, V. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação, 24*, 1–19. https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240016

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 8*(1), 63–80. https://www.cea.med.uchile.cl/images/recursos-dis/biblio/Percepcion-facilitadores-barreras.pdf

Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.

Moriña, A., & Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicologia Escolar e Educacional, 22*, 87–95. http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/053

Moriña, A., Perera, V., & Carballo, R. (2020). Training Needs of Academics on Inclusive Education and Disability. *Sage Open, 10*(3). https://doi.org/10.1177/2158244020962758

Ocampo, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227–239. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/6_2_012

Onrubia, J., Lago, J. R., & Parrilla, Á. (2022). Strategies for improving educational practices in an inclusive direction: collaborative consultation and participatory research. In J. Collet, M. Naranjo & J. Soldevila-Pérez (Eds.), *Global inclusive education. Lessons from Spain* (pp. 83–95). Springer.

Onrubia, J., Roca, B., & Minguela, M. (2022). Assisting teacher collaborative discourse in professional development: An analysis of a facilitator's discourse strategies. *Teaching and Teacher Education, 113.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103667

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Otondo, M. (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior. *Revista Espacios, 39*(49). https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394906.html

Palma, O., Soto, X., Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y., & Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes. *Magallania, 44*(2), 131–158. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442016000200007

Paz-Maldonado, E. P., Flores-Girón, H., & Silva-Peña, I. (2022). Prácticas inclusivas del profesorado universitario en el aula de clases: Una revisión de la literatura. *Revista Universidad y Sociedad, 14*(6), 246–255. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3372

Paz-Maldonado, E., & Flores-Girón, H. (2021). Actitud del Profesorado Universitario Hacia la Inclusión Educativa: una Revisión Sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial, 27*, 1037–1052. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008

Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I., & Schilling, C. (2023). Desafíos y reflexiones en la formación de docentes universitarios inclusivos: una indagación narrativa autobiográfica. *Revista Brasileira de Educacao Especial, 29*. https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0008

Paz-Maldonado, E., Trejos, Z., Carvajal, V., & Gasparico, L. (2024). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en las universidades públicas de Centroamérica y el Caribe. Perspectiva de diversos profesionales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 32*(123), 1–23. https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204291

Pieczkowski, T. (2019). Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. *Educação UFSM, 44*. http://dx.doi.org/10.5902/1984644428452

Rubio, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 11*(2), 199–216. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001

Schwandt, T., & Gates, E. (2018). Case study methodology. En N. Denzin & Y Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 600–630). SAGE Publications.

Tenorio, S., & Ramírez-Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores, 19*(1), 9–28. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.1

Tenorio, S., & Ramírez-Burgos, M. J. (2021). Universidad pública y discapacidad. El caso de Chile. *Perfiles Educativos, 43*, 172, 144–159. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59721

Tight, M. (2022). Designing Case Studies. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design* (pp. 399–429). Sage.

Tombolato, M., & Dos Santos, M. (2020). Análise fenomenológica interpretativa (AFI): fundamentos básicos e aplicações em pesquisa. *Revista da Abordagem Gestáltica, 26*(3), 293–304. https://doi.org/10.18065/2020v26n3.5

Torres, D. (2019). Procesos de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad: estrategia de vinculación con Unidades Académicas y docentes en la Universidad de Santiago de Chile. *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior, 3*, 52–62. https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/discapacidad.pdf

Valenzuela-Zambrano, B., Pañao, A., Chacón-López, H., & López-Justicia, M. D. (2017). Alumnado con discapacidad en educación superior en Chile y Portugal: una revisión de las políticas y práctica s que fomentan la cultura inclusiva. DEDiCA. *Revista de Educação e Humanidades, 11*, 47–60. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5906267.pdf

Valle-Flórez, R., de Caso, Baelo, R., & García-Martín, S. (2021). Faculty of Education Professors' Perception about the Inclusion of University Students with Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(21). https://doi.org/10.3390/ijerph182111667

Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piane-UC. *Estudios pedagógicos, 43*, 349–369. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020

Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications*. SAGE Publications.

Revista de la Educación Superior

RESU 219

Vol. 55 · 2026

ANUIES
resu.anuies.mx

CAPITAL INTELECTUAL, FORMACIÓN Y COMPETENCIAS

La ilusión del título: la otra cara de la masificación universitaria en México

The Illusion of the Degree: The Dark Side of Higher Education Massification in Mexico

Jorge Ignacio Villaseñor Becerra*, Carlos Iván Moreno Arellano**, Jorge Enrique Flores Orozco**

*Departamento de Crecimiento Económico, Producción y Consumo Responsable. Centro Universitario de Guadalajara. Universidad de Guadalajara.
**Departamento de Políticas Públicas. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara.
***Dirección General de Universidad Virtual y Aprendizaje Digital para Toda la Vida (UDG+). Universidad de Guadalajara.

Correo electrónico: jorge.ignacio@cugdl.udg.mx

Recibido el 27 de marzo de 2026; aprobado el 24 de agosto de 2026

Resumen

Este artículo analiza si la expansión de programas de pregrado en México entre 2000 y 2024 se tradujo en una mejora de las competencias cognitivas de la población adulta. Mediante un enfoque descriptivo con base en datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (anuies), y el ciclo 2012 – 2018 del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (piaac) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (ocde), se documentan patrones de crecimiento diferenciado por campo de conocimiento y tipo de sostenimiento, y su contraste con niveles de habilidades en adultos. El número de

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/).

programas creció sustantivamente, en particular en administración y negocios (+228.3%), ciencias de la salud (+205.6%), y ciencias sociales y derecho (+148.9%), con predominio creciente en el sector privado. Sin embargo, el 53% de los adultos muestra niveles deficientes de comprensión lectora y el 56% en razonamiento matemático. Solo el 12% y 8%, respectivamente, alcanzan niveles avanzados. La evidencia revela un desacople estructural entre la expansión de programas y el desarrollo efectivo de habilidades, interpretado desde los marcos teóricos del credencialismo, la señalización y la información asimétrica. Los hallazgos tienen implicaciones directas para el diseño de mecanismos de aseguramiento de la calidad y la transparencia informativa en el sistema de educación superior mexicano.

Palabras Clave: Educación Superior; Calidad de la educación; Credencialismo; Información Asimétrica; Expansión Programática

Abstract This article examines whether the expansion of undergraduate programs in Mexico between 2000 and 2024 translated into proportional gains in adult cognitive competencies. Using a descriptive approach based on the National Association of Universities and Higher Education Institutions (ANUIES) data and the 2012 – 2018 cycle of the OECD's Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), it documents differentiated growth patterns by field of knowledge and institutional sector, contrasted with adult skill outcomes. Program supply grew substantially, particularly in business and administration (+228.3%), health sciences (+205.6%), and social sciences and law (+148.9%), with a growing share of private providers. Yet 53% of Mexican adults score at low literacy levels and 56% at low numeracy levels, while only 12% and 8% reach advanced proficiency. The evidence reveals a structural decoupling between credential expansion and effective skill development, interpreted through the lenses of credentialism, signaling and asymmetric information. The findings carry direct implications for quality and informational transparency policies in the Mexican higher education system.

Keywords: Higher Education; Credentialism; Asymmetric Information; Programmatic Expansion

Introducción

La educación superior en México ha tenido un crecimiento notable entre el 2000 y el 2024 en términos de cobertura y diversificación disciplinar de la oferta, particularmente en cuanto al nivel de pregrado. Este fenómeno ha sido presentado en diversas ocasiones como indicador de democratización del acceso y modernización del sistema educativo. No obstante, el crecimiento cuantitativo de la oferta no ha sido homogéneo ni neutral: ha replicado un patrón selectivo por campo de conocimiento, tipo de sostenimiento y modalidad institucional, lo que invita a prestar mayor atención a sus efectos sobre el desarrollo real de competencias y habilidades. Este artículo busca dar luz sobre la pregunta de si dicha expansión se ha traducido proporcionalmente en una acumulación de competencias cognitivas en la población adulta.

Para responderla, se abordan los anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para el período 2000-2024 y se los contrasta con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE. Se documenta, en concordancia con la evidencia internacional recabada por estos programas, un desacople estructural entre la expansión formal del sistema, medida en número de programas y credenciales, y el desarrollo efectivo de competencias de lectura, razonamiento matemático y solución de problemas en ambientes digitalizados.

El análisis se apoya en cuatro perspectivas teóricas complementarias: el capital humano (Schultz, 1961; Becker, 1964), el credencialismo (Collins, 1979), la información asimétrica (Akerlof, 1970) y la señalización (Spence, 1973). La primera permite establecer la expectativa de que una mayor expansión educativa debería acompañarse de una mayor acumulación de capacidades, mientras que las tres restantes ofrecen mecanismos para interpretar escenarios en los que el crecimiento de programas y credenciales no se corresponde de manera proporcional con el desarrollo de habilidades.

Dado que la calidad de los programas y las competencias que estos desarrollan son difícilmente observables por los estudiantes antes de iniciar sus estudios, las credenciales, como el título universitario, cumplen una función de señalización en el mercado laboral. Esta asimetría puede generar condiciones en las que la expansión de la oferta responda tanto a necesidades de formación como a una creciente demanda de credenciales, sin que el aumento cuantitativo de programas implique necesariamente una mejora equivalente de los aprendizajes. A partir de este planteamiento, la pregunta que guía la investigación es la siguiente: ¿en qué medida la expansión de la oferta de programas de pregrado en México entre 2000 y 2024 se ha traducido en una mejora proporcional de las competencias cognitivas de la población adulta? El estudio adopta un enfoque cuantitativo descriptivo y no busca establecer relaciones causales directas, sino identificar patrones estructurales que sean consistentes con los marcos teóricos aludidos.

Su estructura consta de cinco apartados: revisión de literatura, metodología y fuentes de datos, presentación y discusión de resultados, y consideraciones finales. Se reportan evidencias que apuntan a que el sistema ha avanzado su dimensión cuantitativa, es decir, un incremento de los programas de estudio de pregrado, lo cual significa un mayor número de credenciales sin evidencias concluyentes de que este aumento haya venido aparejado a un desarrollo de las competencias y habilidades en la población adulta medidas por el PIAAC.

Revisión de literatura

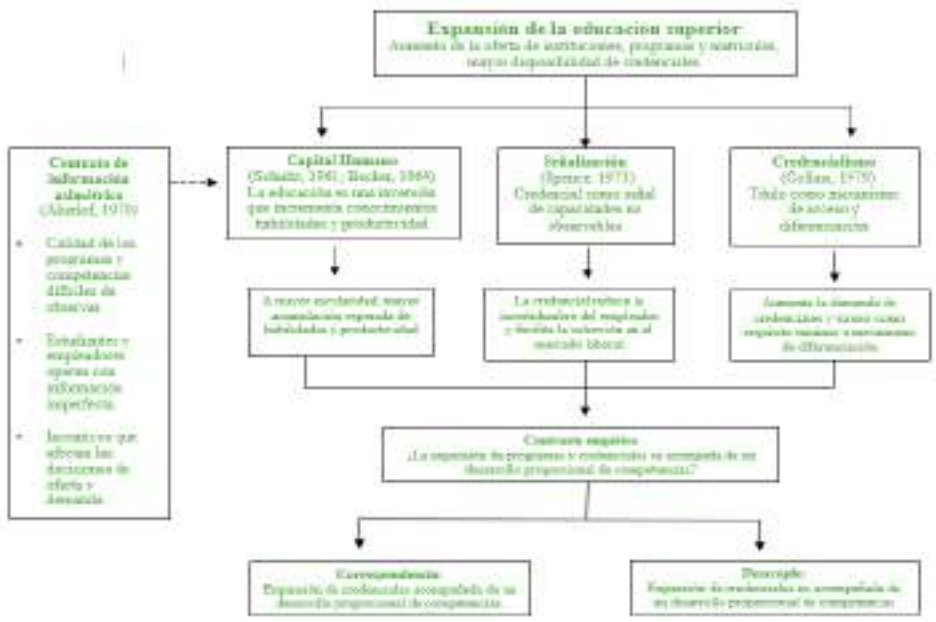
El objetivo de esta revisión de literatura es construir un marco analítico que permita examinar la relación entre la expansión de la educación superior, la acumulación de competencias y el valor de las credenciales en un contexto de información asimétrica.

Para ello, se articulan cuatro perspectivas complementarias. En primer lugar, la Teoría del Capital Humano (Schultz, 1961; Becker, 1964), que concibe la educación como una inversión que incrementa los conocimientos, las habilidades y la productividad de los individuos. En segundo lugar, la Teoría de la Señalización (Spence, 1973), la cual plantea que las credenciales educativas también funcionan como señalizadores que permiten a los empleadores inferir características y capacidades de los trabajadores que no son directamente observables. En tercer lugar, el enfoque del Credencialismo (Collins, 1979), que permite analizar cómo, en contextos de expansión educativa, los títulos pueden adquirir un valor posicional creciente como mecanismos de acceso y diferenciación en el mercado laboral. Finalmente, la Teoría de la Información Asimétrica (Akerlof, 1970), que ofrece un marco para comprender las decisiones de oferta y demanda cuando la calidad efectiva de los programas educativos no puede ser plenamente observada antes de su adquisición.

Estas perspectivas no se consideran mutuamente excluyentes, sino distintos mecanismos que permiten analizar la relación entre educación, credenciales y competencias. Mientras la Teoría del Capital Humano supone que una mayor escolarización debería traducirse en una mayor acumulación de capacidades, la señalización y el credencialismo permiten considerar que parte del valor de la educación puede residir en la función que desempeña el título universitario como señal y mecanismo de diferenciación. En presencia de información asimétrica, esta tensión adquiere especial relevancia, ya que los estudiantes y empleadores disponen de información imperfecta sobre la calidad de los programas y sobre las competencias que efectivamente certifican.

Bajo estas condiciones, la expansión de la oferta y de las credenciales no necesariamente tendría que corresponderse de manera proporcional con el desarrollo de habilidades. La figura 1 sintetiza la articulación entre estas perspectivas y las expectativas analíticas que de ellas se derivan para examinar la relación entre expansión educativa, credenciales y competencias.

Figura 1. Marco analítico de la relación entre expansión de la educación superior, credenciales y competencias



Fuente: elaboración propia con base en Schultz (1961), Becker (1964), Akerlof (1970), Spence (1973) y Collins (1979).

Nota. Las flechas discontinuas indican la influencia transversal del contexto de información asimétrica sobre las decisiones de oferta y demanda.

De acuerdo con la Teoría del Capital Humano, la educación representa una inversión productiva en el individuo. Bajo esta lógica, la educación superior contribuye al desarrollo de conocimientos, habilidades, y capacidades productivas que pueden traducirse en mayores ingresos a lo largo de la vida (Mincer, 1958, 1974). A escala macroeconómica, una fuerza de trabajo más formada contribuye a la innovación, al cambio tecnológico y al crecimiento económico (Lucas, 1988; Romer, 1990). Desde esta perspectiva, la expansión de la educación superior puede interpretarse como un proceso de acumulación de capital humano. Si el crecimiento de la oferta amplía efectivamente las oportunidades para adquirir conocimientos y habilidades cabría esperar que el crecimiento de programas y credenciales estuviera acompañado, aunque no necesariamente de manera inmediata ni equivalente, por una mejora de competencias de la población. En este sentido, el crecimiento cuantitativo del sistema no constituye un fin en sí mismo, sino un medio para ampliar las capacidades disponibles en la sociedad.

La evidencia empírica reciente permite matizar la relación entre educación y acumulación de capital humano. Liwiński y Pastore (2021), al contrastar las explicaciones de

capital humano y señalización, muestran que los graduados de educación superior que utilizan en su empleo los conocimientos y habilidades adquiridos durante sus estudios universitarios tienden a obtener, en promedio, salarios más altos. Los resultados obtenidos por estos autores ofrecen evidencia consistente con la Teoría del Capital Humano, al sugerir que parte del rendimiento económico de la educación superior deriva de las capacidades productivas desarrolladas por el individuo durante su formación empleadas para la realización de su trabajo. Asimismo, el estudio muestra que el valor de la educación no depende únicamente de la posesión de una credencial, sino también de la correspondencia entre las habilidades adquiridas y las requeridas en el empleo.

Otros estudios muestran que los rendimientos asociados con la educación superior también varían en función del tipo de formación recibida. Krill, Geva y Aloni (2019), a partir de registros administrativos de graduados universitarios, encuentran que el campo de estudio explica una parte importante de las diferencias salariales observadas entre los egresados. Los resultados obtenidos por estos autores son consistentes con la perspectiva del Capital Humano, al mostrar que los beneficios de la educación superior no dependen únicamente de alcanzar un determinado nivel educativo, sino también del tipo de conocimientos y capacidades desarrollados durante la formación.

Sin embargo, la relación entre educación, habilidades y productividad puede analizarse desde la perspectiva de la Teoría de la Señalización. Spence (1973), plantea que, debido a que los empleadores no pueden observar directamente la productividad potencial de los candidatos antes de contratarlos, utilizan características observables como las credenciales educativas, a manera de señales, para reducir la incertidumbre en los procesos de selección. Desde esta perspectiva, los títulos y diplomas pueden tener valor en el mercado laboral no solo por los conocimientos y habilidades desarrollados durante la formación, sino también por la información que transmiten sobre determinadas características de quienes los poseen. De este modo, las credenciales pueden influir en las decisiones de contratación, asignación ocupacional y remuneración aun cuando no exista una correspondencia perfecta entre el nivel educativo alcanzado y las competencias efectivamente desarrolladas.

La evidencia empírica reciente ofrece respaldo a esta función de señalización de las credenciales. Bordón y Braga (2020), encuentran que quienes ingresaron a universidades de mayor prestigio obtuvieron durante su primer año en el mercado laboral salarios superiores a los de los graduados con características similares de universidades de menor prestigio. Sin embargo, esta ventaja salarial inicial se reducía después de seis años de experiencia laboral. De acuerdo con este estudio, estos resultados evidencian que el prestigio de una institución funciona inicialmente como una señal de características que los empleadores no pueden observar directamente, pero cuya importancia disminuye conforme adquieren mayor información sobre la productividad efectiva de los trabajadores.

En la misma línea, Barrera-Osorio y Bayona-Rodríguez (2019), encontraron que ingresar a una institución de educación superior altamente selectiva se asoció con mejores resultados de empleo e ingresos, pero no con un mayor desarrollo observable de habilidades al finalizar los estudios. Este patrón, sugiere que parte del valor de una credencial puede derivar de la información que transmite a los empleadores sobre quienes la poseen, aun cuando esa ventaja no se corresponda plenamente con diferencias observables en las competencias desarrolladas durante la formación.

El credencialismo amplía esta discusión al considerar que los títulos no solo funcionan como señales de capacidades potenciales, sino como mecanismos de acceso y diferenciación social y laboral (Collins, 1979). En contextos de expansión de la educación superior, el aumento en el número de personas que poseen una determinada credencial puede reducir su capacidad de diferenciación y generar una demanda creciente por niveles educativos superiores. Desde esta perspectiva, el valor de un título no depende únicamente de las competencias que certifica, sino también de su posición relativa frente a las credenciales que poseen otros individuos.

Esta función adquiere una dimensión adicional en las profesiones reguladas, donde las credenciales operan también como mecanismos de clausura social, al establecer barreras formales de entrada y requisitos mínimos de acceso a determinadas ocupaciones, como ocurre en campos como medicina o derecho (Parkin, 1979). Desde esta perspectiva, las credenciales no solo acreditan el cumplimiento de determinados requisitos formativos, sino que también pueden funcionar como mecanismos que ordenan y restringen el acceso a determinadas posiciones sociales y laborales.

Esta lógica se relaciona con la noción de meritocracia propuesta por Young (1958), en la medida en que el acceso a oportunidades educativas y laborales queda mediado por la acumulación de credenciales formalmente reconocidas. En contextos de expansión educativa, este proceso puede reforzar el valor posicional de los títulos, ya que, a medida que una credencial se vuelve más común, pueden incrementarse los requisitos educativos necesarios para diferenciarse en el mercado laboral.

La evidencia empírica reciente muestra que este proceso puede traducirse en un aumento de los requisitos educativos para acceder a determinadas posiciones laborales. Lin et al. (2024) identifican en su estudio un proceso de inflación de credenciales caracterizado por el incremento progresivo de las exigencias educativas para acceder a puestos académicos. Los autores encuentran que el doctorado se ha convertido en un requisito de entrada para un número creciente de posiciones y que este fenómeno es particularmente marcado en las instituciones de educación superior (IES) de mayor prestigio. Estos resultados muestran cómo, a medida que determinadas credenciales se generalizan, pueden perder parte de su capacidad de diferenciación y dar lugar a mayores exigencias educativas para acceder a posiciones laborales.

La tensión entre el valor formativo de la educación y su valor posicional como señal adquiere una dimensión adicional en presencia de información asimétrica, es decir, cuando una de las partes dispone de mayor información que la otra sobre la calidad de un bien o servicio involucrado en una transacción. Este problema fue desarrollado de manera seminal por Akerlof (1970), quien mostró que, cuando la calidad de un bien no puede observarse plenamente antes de la transacción, los compradores enfrentan dificultades para distinguir entre ofertas de distinta calidad, lo que puede alterar tanto sus decisiones como los incentivos de los oferentes.

Esta lógica, trasladada al ámbito de la educación superior, resulta pertinente debido a que la calidad de un programa educativo es difícil de observar antes de su consumo. Los estudiantes disponen de información limitada sobre aspectos como la exigencia académica, la calidad de la enseñanza, los recursos institucionales y las competencias que efectivamente desarrollarán durante su formación. De manera similar, los empleadores no pueden conocer plenamente las capacidades asociadas con una determinada credencial antes de observar el desempeño del egresado. En estas condiciones, instituciones y programas educativos con características y niveles de calidad distintos pueden coexistir en un mercado donde estudiantes y empleadores enfrentan dificultades para diferenciarlos plenamente. Esta asimetría puede generar incentivos para que las instituciones de educación superior compitan mediante distintas combinaciones de precios, recursos, modalidades y características de la oferta, sin que los usuarios puedan valorar con precisión, antes de matricularse, las diferencias en calidad formativa entre los programas.

La dinámica descrita configura incentivos que pueden moldear el comportamiento estratégico de las instituciones, en especial las de sostenimiento privado. Adaptando la lógica de Chubb y Moe (1990), la competencia impulsada por la demanda de credenciales puede favorecer estrategias de reducción de costos frente a estrategias orientadas a maximizar la calidad. Una expresión de esta dinámica puede encontrarse en el uso predominante de profesores por hora o de asignatura en sustitución de los de tiempo completo, estrategia que permite reducir los costos de provisión y ofrecer precios más accesibles sin modificar formalmente la credencial expedida. La expansión del sector privado bajo este patrón ha sido documentada por Rodríguez (2015), quien identifica una creciente segmentación institucional y la proliferación de IES con distintos niveles de exigencia académica, particularmente en campos de alta demanda y menores costos de provisión.

Frente a estas disfunciones, los mecanismos de acreditación y aseguramiento de la calidad, como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), adquieren una relevancia como instrumentos para reducir las asimetrías de información entre instituciones, estudiantes y el mercado laboral (Didou, 2014; Ordorika, 2015). No obstante, el alcance de estos mecanismos permanece acotado en un sistema amplio y heterogéneo, por lo que no eliminan por completo las asimetrías existentes entre los distintos actores.

Por lo tanto, si los marcos teóricos de Akerlof (1970), Spence (1973) y Collins (1979) resultan pertinentes para interpretar el caso mexicano, cabría esperar que la expansión de la oferta y de las credenciales no estuviera necesariamente acompañada por una mejora proporcional en el desarrollo de competencias. La tabla 1 sintetiza las consecuencias esperadas de lo antes mencionado en cuanto a calidad y eficiencia del sistema de educación superior en México.

Tabla 1. Consecuencias del Credencialismo y la Información Asimétrica en la Calidad y Eficiencia del Sistema de Educación Superior Mexicano

Fenómeno	Consecuencia Directa	Mecanismo o Efecto
Credencialismo	Inflación de Credenciales	El título pierde valor intrínseco como indicador de habilidad, pero mantiene su valor posicional como filtro.
Credencialismo	Burocratización y Productivismo Académico	Impulsa la acumulación de indicadores (rankings, publicaciones) como fin último, lo que incentiva la simulación y desvía el foco de la calidad de la enseñanza de fondo.
Información Asimétrica	Selección Adversa	La dificultad para distinguir la calidad real de una IES lleva a que el precio del mercado se base en la calidad promedio. Esto presiona a las IES de alta calidad (más costosas) a reducir costos/calidad o a ser expulsadas, resultando en el deterioro progresivo de la calidad media del sistema.
Información Asimétrica	Riesgo Moral	La falta de observabilidad del esfuerzo (calidad de la enseñanza o aprendizaje efectivo del estudiante) puede llevar a desviaciones del comportamiento óptimo.
Convergencia	Sistema Disfuncional	Se exigen títulos que se sabe son señales imperfectas de competencia y calidad.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en conjunto, los marcos teóricos y la evidencia empírica aquí revisados permiten formular una hipótesis descriptiva coherente: en un sistema de educación superior donde la calidad es difícilmente observable y donde las credenciales adquieren un valor posicional, la expansión de la oferta puede no estar acompañada necesariamente por un desarrollo proporcional de las competencias cognitivas de la población. Esta posibilidad resulta particularmente relevante para el caso mexicano, caracterizado por una rápida expansión y diversificación de la oferta de educación superior entre 2000 y 2024. Desde este marco, el posible desacople entre el crecimiento de la oferta y el desarrollo de competencias constituye una cuestión empírica que debe ser examinada. En el siguiente apartado se describen la metodología y las fuentes de información utilizadas para analizar esta relación.

Metodología y fuentes de datos

El estudio adopta un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, destinado a documentar y analizar las transformaciones estructurales de la oferta de educación superior en

México entre 2000 y 2024. No se trata de identificar relaciones causales o inferencias econométricas, sino más bien de caracterizar los patrones de expansión, reconfiguración por disciplina y diferenciación institucional y compararlos con los resultados observables en términos de habilidades de la población adulta.

Hay dos consideraciones principales detrás de la elección del enfoque descriptivo. En primer lugar, la magnitud y duración del proceso de expansión del sistema de educación superior mexicano requieren un tipo de diagnóstico empírico de largo plazo que permita identificar tendencias estructurales antes de intentar derivar modelos explicativos más complejos. En segundo lugar, En segundo lugar, el enfoque descriptivo resulta adecuado para identificar posibles desacoples sistemáticos entre el crecimiento cuantitativo, la distribución de la oferta y los resultados en términos de habilidades, sin atribuirlos a relaciones causales únicas.

Este enfoque es consistente con una amplia tradición de estudios en economía y sociología de la educación que utilizan análisis descriptivos para explorar dinámicas sistémicas previas a la aplicación de técnicas inferenciales (Brunner, 2014; Ordorika, 2015). Para esta investigación, la principal unidad de análisis es el programa académico de pregrado: una carrera específica ofrecida por una IES en una modalidad específica. Este nivel de desagregación permite una visión más fina de los procesos de proliferación y fragmentación de la oferta que difícilmente serían visibles si el análisis se limitara a instituciones o matrícula agregada. El estudio se concentra en el nivel de pregrado con el fin de garantizar la comparabilidad temporal y evitar la heterogeneidad asociada con la rápida expansión del posgrado. El análisis se enfoca en la modalidad escolarizada y no escolarizada ya que ofrecen una mayor estabilidad conceptual y estadística para el periodo analizado.

También es importante mencionar que los programas analizados en este trabajo son clasificados según la tipología de campos amplios de conocimiento utilizada en los Anuarios Estadísticos de la ANUIES. Dicha clasificación homologa la información a lo largo del tiempo y asegura la coherencia con marcos de referencia utilizados en el sistema de educación superior en México.

Las variables principales de análisis son la oferta de educación superior y las competencias de la población adulta. Para analizar la primera dimensión se utilizan los Anuarios Estadísticos de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a partir de los cuales se construyó una serie para el periodo 2000–2024 sobre la oferta de programas de pregrado en México. Esta fuente permite identificar la evolución del número de programas y analizar su distribución por campo de conocimiento, tipo de sostenimiento institucional, modalidad de estudios y nivel educativo, así como la matrícula asociada. Para garantizar la comparabilidad temporal, los programas fueron clasificados de acuerdo con la tipología de campos amplios de conocimiento utilizada por la ANUIES.

La segunda fuente de información corresponde al Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), coordinado por la OCDE. Este programa

evalúa directamente competencias de la población adulta de 16 a 65 años en tres dominios: comprensión lectora (literacy), razonamiento matemático (numeracy) y resolución de problemas en entornos digitalizados (PSTRE). Para este estudio se utilizan los resultados disponibles para México correspondientes al primer ciclo del PIAAC. A diferencia de los registros de la ANUIES, que permiten observar la evolución de la oferta educativa, el PIAAC proporciona información sobre las competencias observadas en la población adulta. Ambas fuentes corresponden, por tanto, a unidades de análisis diferentes y no constituyen bases de datos directamente vinculables a nivel individual.

Dado que ambas fuentes cubren periodos distintos —la ANUIES documenta la oferta de programas entre 2000 y 2024, mientras que el PIAAC evalúa competencias de adultos de 16 a 65 años durante el levantamiento 2012–2018—, resulta necesario precisar el criterio utilizado para vincular ambas series. Para ello, se aproxima el periodo de escolarización superior de cada cohorte etaria evaluada por el PIAAC a partir de su edad al momento del levantamiento y la edad típica de egreso de educación superior en México (22–25 años), asumiendo trayectorias escolares continuas. Bajo este criterio, los adultos de 55 a 65 años corresponden a una escolarización previa a la expansión aquí analizada; los de 45 a 54 años, a la etapa previa a la masificación; los de 35 a 44 años, a la fase inicial de expansión (1990–2000); y los de 25 a 34 años, a la fase de expansión acelerada (2000–2010), tal como se detalla en la Tabla 5.

Esta correspondencia es aproximada y no permite vincular egresados individuales con programas específicos, pero ofrece un marco de referencia para interpretar si las cohortes formadas durante los años de mayor crecimiento de la oferta muestran o no una mejora proporcional en sus competencias frente a las cohortes de mayor edad.

El análisis se enfoca particularmente en el desempeño de adultos educados en la educación terciaria en México, en comparación con los promedios internacionales y de los países miembros de la OCDE. En ese sentido, el PIAAC es utilizado en este trabajo como un referente externo e independiente de las mediciones de competencias del sistema educativo nacional, lo que permite evaluar si la expansión de las credenciales formales ha resultado en mejoras proporcionales en términos de competencias efectivas de la población adulta. Sin embargo, México no participó en el segundo ciclo con datos disponibles (2023). Esto debe resaltarse porque el estudio se preocupa en documentar el desacople entre la expansión programática y las competencias durante el periodo de mayor crecimiento de la oferta, pero no permite comparar la distribución de habilidades en la población adulta joven entre 2018 y 2023.

El análisis descriptivo consta de tres ejes principales:

1. Expansión de la oferta.
    a) Evolución del número total de programas de pregrado (2000-2024)
    b) Tasas de crecimiento acumulado por campo de conocimiento.
    c) Cambios en la composición del sistema.

2. Diferenciación institucional.
   a) Distribución de programas por tipo de sostenimiento (público-particular)
   b) Identificación de campos con mayor concentración de oferta privada.
3. Contraste con resultados en términos de competencias.
   a) Comparación entre la expansión de programas y el desempeño en competencias en adultos medido por el PIAAC.
   b) Identificación de posibles desacoples entre crecimiento de la oferta y resultados en habilidades.

Resultados

Entre 2000 y 2024, la oferta de programas de pregrado en México experimentó un crecimiento sostenido de gran magnitud. Como se muestra en la Tabla 2, durante este periodo el número total de programas aumentó en prácticamente todos los campos de conocimiento, aunque con ritmos de expansión claramente diferenciados.

Tabla 2. Crecimiento del número de programas de pregrado por campo de conocimiento en México (2000 – 2024)

Campo amplio de formación	Año 2000	Año 2024	Crecimiento absoluto en el número de programas	Crecimiento (%)
Administración y negocios	2,136	7,012	4,876	228.30%
Ciencias sociales y derecho	1,984	4,937	2,953	148.90%
Ingeniería, manufactura y construcción	3,821	4,465	644	16.90%
Educación	1,672	3,683	2,011	120.30%
Ciencias de la salud	812	2,481	1,669	205.60%
Artes y humanidades	1,245	2,560	1,315	105.60%
Tecnologías de la información y la comunicación	214	1,980	1,766	825.70%
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	198	1,394	1,196	604.00%
Servicios	604	1,171	567	93.90%
Agronomía y veterinaria	421	726	305	72.40%

Fuente: Elaboración propia con datos de la ANUIES (2024)

En términos absolutos, los mayores incrementos se concentraron en administración y negocios, ciencias sociales y derecho, tecnologías de la información y la comunicación, educación y ciencias de la salud, que en conjunto explican una proporción sustantiva del crecimiento acumulado del sistema. En contraste, áreas como ingeniería, manufactura y construcción presentan un crecimiento moderado, tanto en términos absolutos como relativos, lo que sugiere una trayectoria de expansión más contenida y estable.

Desde una perspectiva relativa, destacan particularmente las tecnologías de la información y la comunicación y las ciencias naturales, matemáticas y estadística, cuyos crecimientos porcentuales superan ampliamente el promedio del sistema. No obstante, este crecimiento parte de una base inicial reducida. En conjunto, estos resultados muestran que la expansión de la oferta de programas de pregrado no ha sido homogénea entre los distintos campos del conocimiento.

La Tabla 3 permite observar los cambios en la composición disciplinar del sistema de educación superior entre 2000 y 2024. Los datos muestran una disminución en el peso relativo de campos como ingeniería, manufactura y construcción dentro del total de programas. En contraste, campos como administración y negocios, ciencias sociales y derecho, tecnologías de la información y la comunicación y ciencias de la salud incrementaron su participación relativa en el conjunto del sistema.

Tabla 3. Distribución porcentual de los programas de pregrado por campo de conocimiento (2000 - 2024)

Campo amplio de formación	% del total Año 2000	% del total Año 2024
Administración y negocios	16.3	23.1
Ciencias sociales y derecho	15.1	16.2
Ingeniería, manufactura y construcción	29.2	14.7
Educación	12.8	12.1
Ciencias de la salud	6.2	8.2
Artes y humanidades	9.5	8.4
Tecnologías de la información y la comunicación	1.6	6.5
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	1.5	4.6
Servicios	4.6	3.9
Agronomía y veterinaria	3.2	2.4

Fuente: Elaboración propia con datos de la ANUIES (2024)

En particular, ingeniería, manufactura y construcción pasó de representar 29.2% del total de programas en 2000 a 14.7% en 2024. Administración y negocios aumentó de 16.3% a 23.1%, mientras que las tecnologías de la información y la comunicación pasaron de 1.6% a 6.5%. Estos cambios muestran una modificación importante en la distribución relativa de la oferta entre campos de conocimiento durante el periodo analizado.

La expansión de la oferta de programas de pregrado ha estado acompañada de una creciente diferenciación institucional por tipo de sostenimiento. Como se observa en la Tabla 4, para el año 2024, en la mayoría de los campos de conocimiento analizados, más de la mitad de los programas se concentran en instituciones universitarias de sostenimiento particular.

Tabla 4. Número de programas de pregrado por campo de conocimiento y tipo de sostenimiento (2024)

Campo de conocimiento	Público	Particular	Total	% Particular
Administración y negocios	3,188	3,824	7,012	54.60%
Ciencias sociales y derecho	1,964	2,973	4,937	60.20%
Ingeniería, manufactura y construcción	2,465	2,000	4,465	44.80%
Educación	1,401	2,282	3,683	62.00%
Ciencias de la salud	1,083	1,398	2,481	56.40%
Artes y humanidades	1,091	1,469	2,560	57.40%
TIC	876	1,104	1,980	55.80%
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	812	582	1,394	41.80%
Servicios	407	764	1,171	65.20%
Agronomía y veterinaria	412	314	726	43.30%

Fuente: Elaboración propia con datos de la ANUIES (2024).

La participación de instituciones privadas de educación superior es particularmente elevada en programas educativos como la educación, ciencias sociales y derecho, servicios, administración y negocios, así como tecnologías de la información y la comunicación, donde la participación del sector particular supera el 55% en la mayoría de estos campos, con administración y negocios ligeramente por debajo de ese umbral (54.6%). En contraste, áreas como ingeniería, manufactura y construcción, ciencias naturales, matemáticas y estadística, mantienen una mayor presencia relativa del sector público.

Los resultados del Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), coordinado por la OCDE, permiten observar los niveles de competencias cognitivas de la población adulta. México participó en el primer ciclo del Survey of Adult Skills (levantamiento 2012–2018), cuyos resultados muestran niveles inferiores al promedio de los países participantes de la OCDE en los dominios analizados.

En el dominio de comprensión lectora (literacy), aproximadamente 53% de los adultos mexicanos se ubica en los niveles más bajos de desempeño (≤ Nivel 1), mientras que 12% alcanza niveles altos (Niveles 3–5). En razonamiento matemático (*numeracy*), la situación es similar: alrededor de 56% de la población adulta se concentra en niveles bajos, mientras que solo 8% se ubica en niveles avanzados, en contraste con un promedio de aproximadamente 34% en los países de la OCDE.

En el ámbito de la resolución de problemas en entornos digitalizados (PSTRE), solo 1.5% de los adultos mexicanos alcanza el nivel más alto (Nivel 3), y apenas 8.7% se ubica en el Nivel 2. Adicionalmente, 33.9% de los adultos reportó no contar con experiencia suficiente en tecnologías digitales para realizar la evaluación, proporción más del doble del promedio de la OCDE (14%).

El análisis por cohortes etarias muestra diferencias generacionales en el desempeño. Entre los adultos de 25 a 34 años, solo 15.6% alcanza niveles altos de lectura y 49.8% se ubica en niveles bajos de matemáticas. En contraste, entre los adultos de 55 a 65 años, únicamente 6.7% exhibe niveles altos de lectura y 64.9% se ubica en niveles bajos de matemáticas (ver Tabla 5).

Tabla 5. Desempeño en competencias PIAAC por cohorte etaria, adultos mexicanos (%)

Cohorte etaria	Periodo aproximado de escolarización	Lectura: % en niveles altos (3–5)	Matemáticas: % en niveles bajos (≤1)	Resolución de problemas (niveles 2–3)	Sin experiencia en TIC (%)
16–24 años	Escolarización posterior a 2010	14.20%	52.10%	13.40%	27.80%
25–34 años	Expansión acelerada de la ES (2000–2010)	15.60%	49.80%	15.90%	24.60%
35–44 años	Expansión inicial de la ES (1990–2000)	12.30%	55.70%	10.80%	31.20%
45–54 años	Escolarización previa a la masificación	9.10%	60.40%	6.30%	38.90%
55–65 años	Escolarización pre-expansión	6.70%	64.90%	3.10%	46.50%

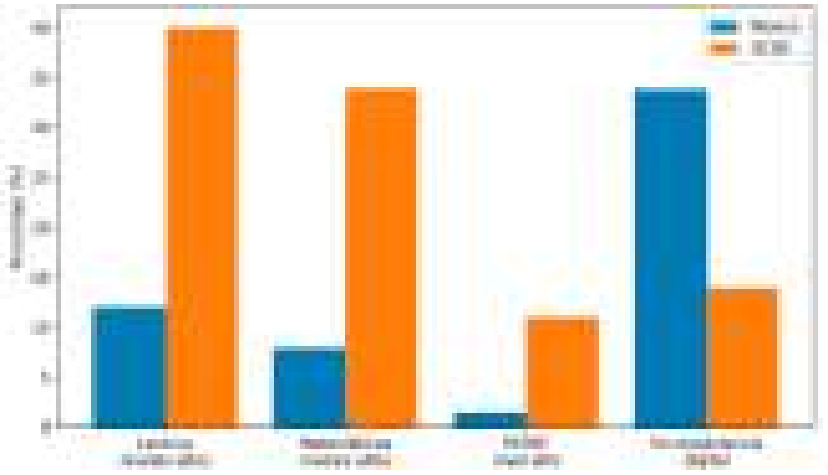
Fuente: elaboración propia con base en datos del PIAAC, ciclo 1 (OCDE, 2013, 2021), México.

La comparación entre México y el promedio de la OCDE en el marco del PIAAC evidencia las brechas en competencias clave de la población adulta. En comprensión lectora, únicamente 12% de los adultos mexicanos alcanza niveles avanzados (3–5), frente a 40% en el promedio de la OCDE, lo que representa una brecha de –28 puntos porcentuales. En razonamiento matemático, la proporción es de 8% en México frente a 34% en la OCDE (–26 p.p.). En resolución de problemas en entornos digitalizados (PSTRE), apenas 1.5% de los adultos en México se ubica en el nivel más alto, en contraste con 11% en la OCDE (–9.5 p.p.).

De manera complementaria, el porcentaje de adultos sin experiencia en tecnologías de la información alcanza 33.9% en México, más del doble del promedio de la OCDE (14%), lo que representa una diferencia de 19.9 puntos porcentuales. En conjunto, como se observa en la figura 2, estas diferencias muestran una menor presencia relativa de adultos mexicanos en los niveles altos de desempeño y una mayor proporción sin experiencia suficiente en tecnologías digitales, en comparación con el promedio de la OCDE.

Incluso entre adultos con educación terciaria, los niveles de desempeño son inferiores a los observados en el promedio de la OCDE. Aproximadamente 26.2% de los adultos con educación superior se ubica en niveles medios o altos de resolución de problemas en entornos digitalizados, proporción inferior al promedio internacional (superior al 40%) (ver Tabla 6).

Figura 2. Brechas en competencias: México vs promedio OCDE (PIAAC)



Elaboración propia con base en OCDE (2019a, 2019b).

Tabla 6. Resolución de problemas en entornos digitalizados (PSTRE), adultos con educación terciaria (%)

País / Promedio OCDE	Niveles 2–3 (medios-altos)	Nivel 3 (alto)	Sin experiencia o no evaluado digitalmente
México	26.20%	4–5%	18–20 %
Promedio OCDE	> 40%	15%	8–10%
Brecha México–OCDE (p.p.)	–14 a –18	–10 aprox.	+10 aprox.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del PIAAC, ciclo 1 (OCDE, 2013, 2021), para adultos con educación terciaria. Las brechas se expresan en puntos porcentuales. Los valores presentados como rango son estimaciones derivadas de los reportes de la OCDE, dado que México no participó en el ciclo 2 del PIAAC (2023).

Discusión

Expansión de la oferta y acumulación de capital humano

El primer hallazgo relevante es la magnitud de la expansión de la educación superior mexicana. Entre 2000 y 2024 el número de programas de pregrado pasó de 13,107 programas en 2000 a 30,409 en 2024, lo que representa un incremento de 132.0%. Esta expansión fue claramente diferenciada entre campos de conocimiento. Desde la perspectiva del Capital Humano, este crecimiento podría interpretarse como una ampliación de las oportunidades para desarrollar conocimientos y capacidades productivas. Sin embargo, la evidencia empírica reciente muestra que la relación entre escolarización y acumulación de capital humano no es automática. Liwinski y Pastore (2021) encuentran

que los beneficios laborales de la educación superior dependen, en parte, de que los conocimientos y habilidades adquiridos durante la formación sean efectivamente utilizados en el empleo. Por su parte, Krill, Geva y Aloni (2019), muestran que los rendimientos asociados con la educación superior varían según el campo de estudio y el tipo de capacidades desarrolladas.

A la luz de estos antecedentes, la magnitud de la expansión observada en México no puede interpretarse únicamente en términos de crecimiento cuantitativo. La composición disciplinar de esa expansión también resulta relevante. Entre 2000 y 2024, administración y negocios aumentó su participación de 16.3% a 23.1% del total de programas, mientras que las tecnologías de la información y la comunicación pasaron de 1.6% a 6.5%, las ciencias de la salud de 6.2% a 8.2% y las ciencias sociales y derecho de 15.1% a 16.2%. En contraste, ingeniería, manufactura y construcción redujo su participación de 29.2% a 14.7%, una disminución de 14.5 puntos porcentuales.

Estos cambios muestran que el crecimiento del sistema no implicó una ampliación homogénea de la oferta entre campos de conocimiento, sino una transformación de su composición disciplinar. Desde la perspectiva del capital humano, esta distinción resulta relevante porque el crecimiento agregado de la oferta no permite conocer, por sí mismo, el tipo de conocimientos y capacidades que efectivamente se desarrollan durante la formación.

Esta cuestión adquiere mayor relevancia al contrastar la expansión de la oferta con los resultados de competencias. Mientras el número de programas de pregrado aumentó 132.0% durante el periodo analizado, solo 12% de la población adulta mexicana alcanza niveles altos de comprensión lectora y 8% niveles avanzados de razonamiento matemático, frente a 40% y 34%, respectivamente, en el promedio de la OCDE. En resolución de problemas en entornos digitalizados, únicamente 1.5% alcanza el nivel más alto, frente a 11% en el promedio de la OCDE.

En suma, desde la perspectiva del Capital Humano, la expansión de la educación superior debe valorarse no solo por el aumento de programas y oportunidades de acceso, sino también por su capacidad para traducirse en conocimientos y habilidades efectivamente desarrolladas. Los resultados obtenidos muestran que, en el caso mexicano, ambas dimensiones no necesariamente avanzaron al mismo ritmo.

Señalización y valor de las credenciales

La ausencia de una correspondencia proporcional entre la expansión de la oferta y los niveles de competencias no implica, sin embargo, que las credenciales educativas carezcan de valor. Desde la Teoría de la Señalización (Spence, 1973), parte de ese valor puede derivar de la información que los títulos transmiten a los empleadores sobre características de

los individuos que no pueden observar directamente antes de su contratación. Bajo esta perspectiva, una credencial puede conservar valor en el mercado laboral aun cuando las competencias desarrolladas por quienes la poseen sean heterogéneas. Esta interpretación resulta relevante para los resultados obtenidos en este estudio, particularmente porque las diferencias en competencias persisten incluso entre la población con educación terciaria.

La evidencia empírica revisada ofrece elementos para interpretar este patrón. Bordón y Braga (2020) encuentran que los egresados de universidades de mayor prestigio obtienen inicialmente salarios superiores a los de graduados con características similares provenientes de instituciones de menor prestigio, aunque esta ventaja disminuye conforme aumenta la experiencia laboral. Este comportamiento es consistente con la función de señalización, ya que el prestigio institucional proporciona inicialmente información a los empleadores sobre características que no pueden observar directamente, mientras que su importancia disminuye conforme pueden conocer el desempeño efectivo del trabajador. En la misma línea, Barrera-Osorio y Bayona-Rodríguez (2019) encuentran que el acceso a una institución de educación superior altamente selectiva se asocia con mejores resultados de empleo e ingresos, pero no con un mayor desarrollo observable de habilidades al finalizar los estudios.

Los resultados del presente estudio no permiten medir directamente el valor de señal de las credenciales en el mercado laboral mexicano, pero muestran un patrón compatible con este mecanismo. Entre los adultos con educación terciaria, solo 26.2% alcanza niveles medios o altos de resolución de problemas en entornos digitalizados, frente a una proporción superior al 40% en el promedio de la OCDE. Este resultado muestra que la posesión de una credencial de educación superior no se corresponde necesariamente con niveles homogéneos de competencias, por lo que el título puede transmitir información sobre el nivel educativo alcanzado sin constituir, por sí mismo, una medida suficiente de las habilidades efectivamente desarrolladas.

Cuando esta función de señalización se desarrolla en un contexto de expansión sostenida de la educación superior, el valor de las credenciales no depende únicamente de la información que transmiten sobre quienes las poseenta, sino también de su disponibilidad y de su posición relativa frente a las credenciales de otros individuos. Esta dimensión permite incorporar la perspectiva del credencialismo para interpretar algunos de los patrones observados en la expansión de la educación superior mexicana.

Credencialismo, expansión selectiva e inflación de credenciales

La perspectiva del credencialismo permite profundizar en esta discusión al desplazar la atención desde el valor informativo de la credencial hacia su valor posicional. Collins

(1979) plantea que, conforme aumenta la disponibilidad de títulos, estos pueden perder parte de su capacidad de diferenciación y convertirse progresivamente en requisitos de acceso a determinadas posiciones sociales y laborales. Bajo esta lógica, la expansión educativa puede alimentar una dinámica en la que los individuos buscan acumular credenciales para mantener o mejorar su posición relativa, mientras las instituciones responden ampliando y diversificando su oferta.

Los resultados obtenidos para México son compatibles con esta interpretación. La expansión de los programas de pregrado no fue homogénea, sino que se concentró con mayor intensidad en determinados campos de conocimiento. Administración y negocios, ciencias sociales y derecho, educación y ciencias de la salud registraron algunos de los mayores incrementos absolutos, mientras que ingeniería, manufactura y construcción mostró un crecimiento mucho más moderado. Al mismo tiempo, la participación del sector privado resulta especialmente elevada en varios de los campos con mayor número de programas, entre ellos educación, ciencias sociales y derecho, servicios, administración y negocios y tecnologías de la información y la comunicación.

Esta estructura de expansión puede interpretarse como consistente con un proceso en el que la demanda por determinadas credenciales adquiere creciente importancia en la configuración de la oferta. Sin embargo, el diseño descriptivo del estudio no permite establecer que el credencialismo haya causado directamente esta expansión ni que los campos de mayor crecimiento respondan exclusivamente a una lógica de demanda de títulos. Más bien, los resultados muestran un patrón de crecimiento selectivo que puede ser analizado a la luz del valor posicional que adquieren las credenciales en contextos de masificación.

La evidencia empírica reciente ofrece apoyo a este mecanismo. Lin et al. (2024) documentan un proceso de inflación de credenciales caracterizado por el incremento progresivo de los requisitos educativos necesarios para acceder a determinadas posiciones académicas. Los autores muestran que, conforme ciertas credenciales se generalizan, pueden perder parte de su capacidad de diferenciación y dar lugar a exigencias educativas superiores. Aunque este estudio se desarrolla en un contexto distinto al mexicano, sus resultados ilustran un mecanismo coherente con la perspectiva de Collins: la expansión de credenciales puede modificar su valor relativo y generar nuevas exigencias de diferenciación.

Desde esta perspectiva, la expansión observada en México puede entenderse no solo como un aumento en las oportunidades de formación, sino también como parte de un proceso más amplio de intensificación de la competencia credencial. La multiplicación de programas amplía las posibilidades de acceso a títulos universitarios, pero también puede modificar el valor relativo de esas credenciales conforme se vuelven más comunes. En este sentido, el crecimiento cuantitativo de la oferta no necesariamente elimina las desigualdades de acceso a posiciones laborales, sino que puede trasladar la diferenciación hacia otros atributos, como el campo de formación, el prestigio institucional o la acumulación de credenciales adicionales.

Información asimétrica, diferenciación institucional y calidad

La expansión y diversificación de la oferta adquieren una dimensión adicional cuando se analizan desde la perspectiva de la información asimétrica. Akerlof (1970) plantea que, cuando la calidad de un bien o servicio no puede observarse plenamente antes de su adquisición, los participantes toman decisiones con información incompleta. Trasladada a la educación superior, esta lógica resulta pertinente porque los estudiantes difícilmente pueden conocer antes de matricularse aspectos como la exigencia académica, la calidad de la enseñanza, los recursos institucionales o las competencias que efectivamente desarrollarán durante su formación.

Los resultados del estudio muestran que la expansión de la oferta mexicana se produjo, además, en un sistema con una importante diferenciación por tipo de sostenimiento. Los resultados del estudio muestran que la expansión de la oferta mexicana se produjo, además, en un sistema con una importante diferenciación por tipo de sostenimiento. Para 2024, más de la mitad de los programas correspondía a instituciones particulares en varios campos de conocimiento, con una participación especialmente elevada en servicios (65.2 %), educación (62.0 %), ciencias sociales y derecho (60.2 %), artes y humanidades (57.4 %), ciencias de la salud (56.4 %), tecnologías de la información y la comunicación (55.8 %) y administración y negocios (54.6 %). En contraste, el sector público mantenía una participación mayoritaria en ciencias naturales, matemáticas y estadística (58.2 %), agronomía y veterinaria (56.7 %) e ingeniería, manufactura y construcción (55.2 %).

Estas diferencias no implican, por sí mismas, que el tipo de sostenimiento determine la calidad de los programas. Sin embargo, muestran que la expansión se ha producido dentro de una estructura institucional heterogénea, en la que distintos tipos de instituciones participan de manera desigual según el campo de conocimiento. Desde la perspectiva de la información asimétrica, esta heterogeneidad resulta relevante en la medida en que aumenta la importancia de contar con información que permita a los estudiantes distinguir entre programas e instituciones no solo por la credencial que ofrecen, sino también por sus características académicas y los resultados formativos que pueden generar.

Este patrón puede ponerse en diálogo con la segmentación institucional documentada por Rodríguez (2015) para la educación superior mexicana, particularmente en relación con la expansión y diversificación del sector privado. Desde esta perspectiva, el crecimiento de la oferta no solo amplía las opciones disponibles para los estudiantes, sino que también incrementa la necesidad de disponer de mecanismos que permitan diferenciar la calidad y las características de programas ofrecidos por instituciones cada vez más diversas.

En este contexto, los mecanismos de evaluación y acreditación adquieren relevancia como instrumentos para reducir las asimetrías de información entre instituciones,

estudiantes y empleadores. La acreditación puede proporcionar información adicional sobre características de los programas que difícilmente son observables antes de cursarlos y complementar, de esta manera, la información contenida en la propia credencial (Didou, 2014; Ordorika, 2015). Su existencia resulta particularmente relevante en sistemas caracterizados por una oferta amplia y heterogénea, aunque su capacidad para reducir las asimetrías depende de su cobertura, reconocimiento y utilización efectiva por parte de los distintos actores.

En conjunto, la perspectiva de la información asimétrica permite incorporar una dimensión adicional a la interpretación de los resultados. La expansión de la oferta incrementa las oportunidades educativas, pero también amplía el conjunto de programas e instituciones entre los cuales los estudiantes deben elegir sin disponer necesariamente de información completa sobre su calidad y resultados formativos. En estas condiciones, el crecimiento del número de programas no constituye por sí mismo un indicador suficiente de la calidad de la expansión. La coexistencia de una oferta creciente y heterogénea con diferencias importantes en las competencias observadas refuerza, por tanto, la necesidad de distinguir entre expansión, credencialización y desarrollo efectivo de capacidades.

Considerados en conjunto, los resultados muestran que la expansión de la educación superior mexicana constituye un proceso multidimensional en el que convergen el crecimiento de la oferta, su reconfiguración disciplinar, la diferenciación institucional y los niveles de competencias observados en la población adulta. Ninguna de las perspectivas teóricas analizadas explica por sí sola estos patrones; su articulación permite interpretar las distintas dimensiones del proceso. La Tabla 7 sintetiza los principales hallazgos del estudio y su relación con los marcos teóricos utilizados para interpretarlos.

Tabla 7. Síntesis interpretativa: expansión de la oferta, reconfiguración disciplinar y competencias adultas

Dimensión	Evidencia empírica	Interpretación teórica
Expansión de la oferta	Crecimiento elevado en administración, salud y ciencias sociales; menor en ingeniería	Credencialismo y señalización (Collins, 1979; Spence, 1973)
Reconfiguración disciplinar	Disminución relativa de ingeniería; aumento de áreas administrativas y TIC	Masificación con diferenciación estructural
Diferenciación institucional	Predominio privado en campos de mayor crecimiento	Información asimétrica y segmentación (Akerlof, 1970)
Competencias adultas	Baja proporción en niveles altos de lectura, matemáticas y PSTRE; brechas frente a OCDE	Desacople entre credencial y capital humano efectivo

Fuente: elaboración propia.

En conjunto, los resultados describen una transformación importante de la educación superior mexicana entre 2000 y 2024, caracterizada por una expansión sostenida de la oferta, una reconfiguración disciplinar y una creciente diferenciación institucional. Al mismo tiempo, los indicadores de competencias adultas muestran que esta expansión cuantitativa no encuentra una correspondencia proporcional en el desarrollo de habilidades avanzadas de lectura, razonamiento matemático y resolución de problemas en entornos digitalizados. Este patrón no permite establecer una relación causal entre ambos procesos, pero sí identifica una divergencia consistente con los mecanismos planteados por la teoría del capital humano, la señalización, el credencialismo y la información asimétrica.

Conclusiones y limitaciones del estudio

El análisis realizado muestra que la expansión de la educación superior mexicana entre 2000 y 2024 fue considerable, pero también diferenciada por campo de conocimiento y tipo de sostenimiento. Al mismo tiempo, los indicadores de competencias de la población adulta muestran que el crecimiento cuantitativo de la oferta no encuentra una correspondencia proporcional en los niveles de habilidades observados. Estos resultados no permiten establecer una relación causal entre ambos procesos, pero sí identifican una divergencia que resulta consistente con los mecanismos analizados desde las perspectivas del capital humano, la señalización, el credencialismo y la información asimétrica.

En este sentido, el principal resultado del estudio no radica únicamente en constatar que el sistema mexicano ofrece hoy un mayor número de programas, sino en mostrar que la expansión formal de la educación superior no puede utilizarse, por sí sola, como indicador suficiente de acumulación de capital humano. La masificación amplía las oportunidades educativas, pero el valor sustantivo de esa expansión depende de las competencias efectivamente desarrolladas, de la calidad de los programas y de la capacidad del sistema para proporcionar información que permita distinguir entre ofertas formativas heterogéneas.

Desde una perspectiva de política pública, los hallazgos sugieren la necesidad de avanzar desde una lógica centrada predominantemente en la expansión de cobertura y oferta hacia una política que incorpore con mayor peso los resultados de aprendizaje y el desarrollo efectivo de competencias. Esto implica fortalecer los mecanismos de aseguramiento de la calidad, pero también ampliar la información disponible sobre el desempeño de los programas y sus egresados. En un sistema caracterizado por una oferta amplia y heterogénea, la transparencia sobre resultados de aprendizaje, trayectorias laborales, acreditación y condiciones académicas puede contribuir a reducir las asimetrías de información que enfrentan estudiantes y empleadores.

En esta dirección, una agenda prospectiva podría considerar cuatro líneas de acción. Primero, incorporar de manera gradual indicadores verificables de aprendizaje y competencias en los procesos de autorización, evaluación y acreditación de programas. Segundo, desarrollar sistemas públicos y comparables de información sobre resultados de los programas, que incluyan empleabilidad, trayectorias de egresados y, cuando sea posible, medidas de competencias de salida. Tercero, fortalecer la evaluación periódica de competencias en educación superior para generar evidencia sobre el valor formativo agregado de los programas. Finalmente, revisar los mecanismos de aseguramiento de la calidad para que, además de evaluar insumos y procesos, incorporen progresivamente resultados de aprendizaje y pertinencia.

El estudio presenta varias limitaciones que deben considerarse al interpretar estos resultados. En primer lugar, el diseño descriptivo no permite identificar una relación causal entre la expansión de la oferta de programas y los niveles de competencias de la población adulta, ni aislar el efecto específico de la educación superior frente a otros factores como el origen socioeconómico, la calidad de la educación previa, las diferencias regionales o las trayectorias laborales. En segundo lugar, las fuentes utilizadas corresponden a unidades y periodos de observación distintos: los registros de ANUIES permiten seguir la evolución de la oferta programática hasta 2024, mientras que los datos disponibles del PIAAC para México corresponden al primer ciclo de la evaluación. Por ello, el contraste realizado debe interpretarse como evidencia descriptiva de patrones concurrentes y no como una relación directa entre programas específicos y competencias individuales.

Asimismo, la ausencia de participación de México en los ciclos más recientes del PIAAC limita la posibilidad de conocer si la distribución de competencias adultas se ha modificado en los últimos años. Esta carencia señala, además, la conveniencia de fortalecer los sistemas nacionales de seguimiento de competencias de la población adulta y de los egresados de educación superior. Estudios futuros podrían avanzar mediante diseños longitudinales o cuasi-experimentales, así como mediante la vinculación de información a nivel de programa con resultados de aprendizaje, inserción laboral y trayectorias de egresados.

Nota metodológica

En el proceso de elaboración de este artículo se emplearon herramientas de inteligencia artificial como apoyo en tareas de edición y mejora de la redacción, con el fin de homogeneizar el estilo del texto. Asimismo, se utilizaron para apoyar la organización y consolidación de bases de datos empleadas durante el análisis empírico. En todos los casos, los autores revisaron, validaron y asumieron la responsabilidad sobre el contenido final del manuscrito.

1. Procesamiento y análisis de información. Se utilizaron herramientas de IA como apoyo para el procesamiento, organización, homologación y clasificación de la información cuantitativa. El uso de IA en esta etapa permitió procesar de manera más ágil un volumen considerable de información y facilitar la homologación de bases históricas con estructuras diferentes. En todo momento se trabajó con los datos originales de ANUIES; la IA se utilizó como instrumento de procesamiento y clasificación y no como fuente de los datos.

2. Revisión de la redacción. La IA se utilizó también como herramienta de apoyo para revisar claridad, sintaxis y fluidez de textos elaborados por los autores. Dado que el manuscrito fue desarrollado de manera conjunta, se empleó además para homologar estilos y tonos entre las distintas secciones y mantener uniformidad en la redacción. En este componente no contamos con un porcentaje cuantificable de texto generado por IA, ya que su utilización consistió fundamentalmente en la revisión, reformulación y mejora de textos previamente desarrollados por los autores, y las modificaciones propuestas fueron revisadas antes de incorporarse a la versión final.

3. Aspectos en los que no se utilizó IA. La formulación del problema y de la pregunta de investigación, las decisiones metodológicas, la selección de las fuentes y referencias bibliográficas, la interpretación de los resultados, la discusión teórica y las conclusiones fueron definidas por los autores. En particular, las referencias bibliográficas fueron seleccionadas y propuestas directamente por los autores y no fueron generadas ni sugeridas mediante IA.

En síntesis, la IA se utilizó como instrumento de apoyo en dos ámbitos claramente identificables: el procesamiento y clasificación de información cuantitativa y la revisión de redacción, sintaxis y uniformidad estilística del manuscrito. Su utilización no sustituyó el criterio académico de los autores, quienes asumimos las decisiones metodológicas y de contenido, la interpretación de los resultados y la responsabilidad sobre la versión final del artículo.

Referencias

Akerlof, G. A. (1970). The market for "lemons": Quality uncertainty and the market mechanism. *The Quarterly Journal of Economics, 84*(3), 488–500. https://doi.org/10.2307/1879431

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2024). *Anuarios estadísticos de educación superior 2000–2024*. https://anuario.anuies.mx/

Barrera-Osorio, F., & Bayona-Rodríguez, H. (2019). Signaling or better human capital: Evidence from Colombia. *Economics of Education Review, 70*, 20–34. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.02.006

Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.

Bordón, P., & Braga, B. (2020). Employer learning, statistical discrimination and university prestige. *Economics of Education Review, 77*, 101995. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101995

Brunner, J. J. (2014). *La idea de universidad en tiempos de masificación*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Brookings Institution Press.

Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Academic Press.

Didou, S. (2014). Acreditación y aseguramiento de la calidad en la educación superior mexicana: Entre la convergencia internacional y la construcción de un modelo propio. *Revista de la Educación Superior, 43*(170), 7–27. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60431331001

Krill, Z., Geva, A., & Aloni, T. (2019). The effect of the field of study on the higher education wage premium—Evidence from Israel. *LABOUR, 33*(3), 388–423. https://ideas.repec.org/a/bla/labour/v33y2019i3p388-423.html

Lin, S., Zhang, K., Liu, J., & Lyu, W. (2024). Credential inflation and employment of university faculty in China. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*, 1191. https://www.nature.com/articles/s41599-024-03653-7

Liwinski, J., & Pastore, F. (2021). Are school-provided skills useful at work? Results of the Wiles test. *Research in Higher Education, 62*, 72–97. https://doi.org/10.1007/s11162-019-09569-5

Lucas, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics, 22*(1), 3–42. https://doi.org/10.1016/0304-3932(88)90168-7

Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *The Journal of Political Economy, 66*(4), 281–302. https://doi.org/10.1086/258055

Mincer, J. (1974). *Schooling, experience, and earnings*. National Bureau of Economic Research; Columbia University Press.

Ordorika, I. (2015). Los estudiantes desplazados: la universidad ante la globalización y la privatización. En Nieto-Gutiérrez, J. (Ed.), *Adolescentes y juventud: de hoy al mañana* (pp. 43-50). Coordinación de la Investigación Científica / UNAM.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2013). *Panorama de las habilidades 2013: Primeros resultados del Estudio de Competencias de Adultos (PIAAC)*. OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264204256-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019a). *Marco para la evaluación comparativa del desempeño de los sistemas de educación superior*. OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/be5514d7-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019b). *Panorama de las habilidades 2019: Prosperar en un mundo digital*. OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/df80bc12-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). *Las habilidades importan: Resultados adicionales del Estudio de Competencias de Adultos (PIAAC)*. OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en

Parkin, F. (1979). *Marxism and class theory: A bourgeois critique*. Columbia University Press.

Rodríguez, R. (2015). Privatización de la educación superior en México: Balance de dos décadas. *Perfiles Educativos, 37*(148), 17–37. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.46344

Romer, P. M. (1990). Endogenous technological change. *Journal of Political Economy, 98*(5), S71–S102. https://doi.org/10.1086/261725

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review, 51*(1), 1–17. https://www.jstor.org/stable/1818907

Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics, 87*(3), 355–374. https://doi.org/10.2307/1882010

Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy, 1870–2033: An essay on education and equality*. Thames & Hudson.

Revista de la Educación Superior

RESU 219

Vol. 55 · 2026

ANUIES
resu.anuies.mx

Información para colaboradores

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 rebase 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/jrnlallbooks/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. 55, Nº 219

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS MRS. EAVES
Y GARAMOND PREMIER PRO

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)

Mtro. Manuel Ángel Uribe Vázquez
Director del Instituto Tecnológico de Tepic Representante del Consejo de Institutos Tecnológicos e Instituciones Afines (citia)

Dra. María Gabriela Guadalupe Sánchez Gutiérrez
Directora General del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora
Representante de los Centros Públicos de Investigación

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Rector de la Universidad Autónoma de Baja California
Presidente del Consejo Regional Noroeste

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Alejandro Guevara Sanginés
Rector de la Universidad Iberoamericana Puebla
Representante del Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines (cupria)

Dra. Gabriela Martínez Morales
Rectora Institucional de la Universidad Tecnológica de México
Representante del Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines (cupria)

Dr. José Luis Gil Vázquez
Director del Instituto Tecnológico de Aguascalientes
Representante del Consejo de Institutos Tecnológicos e Instituciones Afines (citia)

Dra. Consuelo Natalia Fiorentini Cañedo
Rectora de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
Presidenta del Consejo Regional Sur-Sureste

Dra. Viridiana Aydeé León Hernández
Rectora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Presidenta del Consejo Regional Centro-Sur

Dra. Norma Liliana Galván Meza
Rectora de la Universidad Autónoma de Nayarit
Presidenta del Consejo Regional Centro- Occidente

Dr. Arturo Reyes Sandoval
Director General del Instituto Politécnico Nacional

Mtro. Hugo Antonio Avendaño Contreras
Rector de la Universidad Intercontinental
Presidente del Consejo Regional del Área Metropolitana

Dr. Alejandro Javier Zermeño Guerra
Rector de la Universidad Autónoma de San Luís Potosí
Presidente del Consejo Regional Noreste

Dra. Leticia Jiménez Zamora
Rectora de la Universidad Autónoma de Guerrero
Representante del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (cupia)

Dr. Luis Armando González Placencia
Secretario General Ejecutivo de la anuies

ANUIES

In memoriam
Dr. Roberto Rodríguez Gómez Guerra
Claudia Díaz Pérez

Desigualdades, perspectivas estudiantiles y competencias
Claudia Díaz Pérez

Trayectorias reflexivas y desigualdades estructurales:
un marco relacional para el análisis de la educación superior
Reflective trajectories and structural inequalities:
A relational framework for the analysis of higher education
Pedro Quiroga Menéndez

Evaluación de la Inclusión en las Universidades:
Una Revisión Sistemática de Alcance
Evaluation of Inclusion in Universities: A Scoping Review
María José Solís Grant, Beatriz Morgado Camacho,
Víctor Hugo Perera Rodríguez

(Re)pensar el compromiso social de la educación superior:
Aportaciones desde el Aprendizaje-Servicio
(Re)thinking the social commitment of Higher Education:
Contributions from Service-Learning
Rosa M. Rodríguez Izquierdo

¿Cómo viven el primer año las y los estudiantes de universidades
sin examen de admisión en la Ciudad de México? El caso
de la Universidad Nacional Rosario Castellanos
How do students at admission-exam-free universities in Mexico City experience their
first year? The case of Universidad Nacional Rosario Castellanos
Valentina Itandehui Sifuentes García

Experiencias de bienestar del alumnado en la universidad:
Significado, elementos clave y emociones
Students' experiences of well-being at the university: Meaning, key elements and emotions
Paula Mendiri, Luisa Losada Puente, Nuria Rebollo Quintela, María Pérez Sánchez

Propuestas para la conciliación de la maternidad y los estudios universitarios:
reducción de brechas de género en educación superior
Proposals for Reconciling Motherhood and University Studies: Reducing Gender Gaps in Higher Education
Angelina Dois Castellón

Necesidades formativas respecto al ámbito de la educación inclusiva:
conocimientos y representaciones de docentes universitarios en Chile
Training needs in the field of inclusive education: knowledge and representations of university faculty in Chile
Rodolfo Soto González, Natacha Sagredo Carrera,
Natalia Sánchez León, Catalina Villagra Sanchéz

La ilusión del título: la otra cara de la masificación universitaria en México
The Illusion of the Degree: The Dark Side of Higher Education Massification in Mexico
Jorge Ignacio Villaseñor Becerra, Carlos Iván Moreno Arellano,
Jorge Enrique Flores Orozco

resu.anuies.mx
IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO
ANUIES