





**Universidad de Concepción**

# **INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**HALLAZGOS EN ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD,  
ÉXITO ESTUDIANTIL Y TRANSICIÓN ENTRE  
EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR**

Este libro fue evaluado por pares externos según la modalidad doble ciego.

**Investigación en Educación Superior:  
Hallazgos en aseguramiento de la calidad, éxito estudiantil  
y transición entre Educación Media y Superior**

Gonzalo Fonseca Grandón, Mónica Berrocal Castro  
Rosse Marie Vallejos Gómez, Daniel Paredes Ulloa

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra  
©UNIVERSIDAD DE CONCEPCION  
Registro de Propiedad Intelectual N° 2022-A-8602 año 2022

ISBN: 978-956-227-507-1 (impreso)  
ISBN: 978-956-227-575-0 (digital)  
Editorial Universidad de Concepción  
Concepción, Chile

Primera edición, octubre de 2022

*Diseño y Diagramación*  
Felipe Reyes Navarrete

*Impresión*  
Trama Impresores S.A.  
Hualpén, Chile

# ÍNDICE

Pág. 1

**Agradecimientos**

Pág. 3

**Prólogo**

**Primera Parte**

**Aseguramiento de la Calidad**

Pág. 6

**Capítulo 1 | Guía Práctica para Enfrentar Procesos de Acreditación en Carreras de Pregrado Universitarias y Técnico Profesionales**

José Miguel Zúñiga Peña - Patricio Ibarra Berardi - Mónica Núñez Vives - Jorge Dresdner Cid - Marisol Lermanda González - Damaris Poblete Medina

Pág. 34

**Capítulo 2 | Necesidades de formación en egresadas de Educación Parvularia, profesionales y técnicos**

Lilian Narváez Prosser - Jocelyn Bustos Miranda - Angélica Corrales Huenul - Dalys Saldaña Espinoza - Patricia Jiménez Toledo - Alejandra Caamaño Cifuentes

**Segunda Parte**

**Éxito Estudiantil**

Pág. 60

**Capítulo 3 | Acompañamiento a estudiantes del Instituto Profesional Virginio Gómez: Desafíos y oportunidades en contexto Covid-19**

Ruth Riquelme Rebolledo - Patricia Gajardo Olavarría - Óscar Huerta Zapata - Daniela Vásquez Contreras

Pág. 86

**Capítulo 4 | Inclusión Educativa para el éxito estudiantil en Educación Superior**

Jeannette Parra Cisterna - Carmen Acuña Zúñiga - Dafne Taroppio Jeréz - Rodrigo Guerrero Villalba

Pág. 118

**Capítulo 5 | Nuevas subjetividades e imaginarios sociales juveniles de la educación superior en estudiantes de primer año**

Andrea Aravena Reyes - Manuel Baeza Rodríguez

Pág. 144

**Capítulo 6 | Uso de Tecnologías digitales como bandas deportivas en la enseñanza y aprendizaje de la Fisiología**

Patricio Castro Maldonado - Fernando Martínez Acuña - Carla Vejar Díaz - Jorge Campos Naranjo

Tercera Parte  
Transición Enseñanza Media- Educación Superior

Pág. 172

**Capítulo 7 | Permanencia y Abandono de Estudios en Educación Superior Técnico Profesional: aproximación metodológica mixta desde el currículo y otras variables predictoras**

Gonzalo Fonseca Grandón - Ivette Chassin-Trubert Haag - Marcela Pérez Poquet - Sindy Inostroza Painiqueo - Diego Oñate Vargas

---

Pág. 200

**Capítulo 8 | Inclusión y Diversidad en Instituciones de Educación Superior**

María José Solís Grant - Cristóbal Sepúlveda Carrasco - Camila Espinoza Parcet - Cristhian Pérez Villalobos - María José Bretti López - Iván Rodríguez Nuñez - Cristian Pincheira Martínez - Paulina Valdés Hidalgo - María Cristina Flores Negrón - Carolina Alda Yáñez - Josselinne Toirkens Niklitschek - Rodrigo Del Valle Martin - Rodrigo Vera Angulo

# AGRADECIMIENTOS

El trabajo desarrollado en el contexto de la publicación de este libro forma parte del compromiso sistemático asumido por una Red de investigadoras e investigadores pertenecientes a distintas Instituciones de Educación, quienes ejecutaron diversas iniciativas de investigación lideradas por la Universidad de Concepción. Tanto los proyectos como la Red se enmarcan en un convenio de desempeño para la Educación Superior Regional celebrado entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Concepción. Su concreción se alcanzó mediante la ejecución del proyecto UCO 1895, que implicó la creación del “Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior”, CEIES. Dicho Centro ha contribuido a la generación de evidencia para el mejoramiento de la Educación Superior Regional a través del desarrollo de estudios o investigaciones llevadas a cabo por académicos y docentes de diversas Instituciones Educativas. En este contexto, manifestamos nuestra sincera gratitud al Ministerio de Educación de Chile por el financiamiento otorgado para el desarrollo de todas las actividades que permitieron alcanzar los objetivos propuestos, así como proyectar diversas acciones futuras que contribuyan a la sostenibilidad de esta iniciativa.

Un agradecimiento muy especial ofrecemos a las autoridades superiores de la Universidad de Concepción, representadas por el Sr. Rector, Dr. Carlos Saavedra Rubilar, por albergar la iniciativa y por el apoyo brindado al desarrollo del Proyecto. Por cierto, nuestro reconocimiento al Decano de la Facultad de Educación, Dr. Óscar Nail Kröyer, quien permanentemente apoyó y participó de las actividades desarrolladas. Al mismo tiempo, valoramos muy sentidamente todo el acompañamiento efectuado por la Unidad de Planificación Institucional y Proyectos perteneciente a la Dirección de Desarrollo Estratégico, representada principalmente en la figura de Aldo Montecinos, Adriana Añazco, Nicolás Leal y Fabiana Martínez, quienes sistemáticamente estuvieron apoyando la ejecución de las diversas actividades, así como orientando la gestión del Proyecto UCO 1895.

Expresamos nuestra gratitud a todas las Instituciones de Educación Superior (Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica), Instituciones de Educación Escolar y otras vinculadas al ámbito Educativo que conformaron la Red. Agradecemos la sinergia demostrada al interior de cada una de las investigaciones financiadas por el Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior que permitieron el desarrollo de lazos personales y académicos generados por investigadoras e investigadores. Nuestro agradecimiento a estudiantes de pre y postgrado, así como a diversos profesionales que colaboraron en la ejecución de las actividades de cada investigación desarrollada. Muy especialmente agradecemos a las Autoridades del Instituto Profesional Virginio Gómez, institución que formó parte de la génesis de esta iniciativa. Un sincero reconocimiento a investigadoras e investigadores de dicha organización que formaron parte de todos los proyectos ejecutados.

Finalmente, expresamos nuestro agradecimiento al equipo ejecutivo del UCO 1895, especialmente a la Dra. Rosse Marie Vallejos y al Dr. Daniel Paredes. Al mismo tiempo, manifestamos un profundo y especial reconocimiento a una figura clave en la ejecución del Proyecto, protagonista del desarrollo de cada una de las actividades llevadas a cabo durante más de dos años (2019-2021) y quien ha sido coagente indiscutida de la evolución y crecimiento del Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior. Nos referimos a la Coordinadora Administrativa del UCO 1895, Mónica Berrocal Castro, quien ha destacado por su profesionalismo, sistematicidad y fiel compromiso con la iniciativa llevada a cabo, definitivamente su aporte ha sido ampliamente reconocido.

## **Dr. Gonzalo Fonseca Grandón**

Director del Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior



# PRÓLOGO

Esta obra, que nace en el marco de las estrategias y compromisos del Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior, CEIES, robustece la certeza que es necesario y posible atender las necesidades de la profesionalización de la docencia en la Educación Superior, en la mejora e innovación de la calidad en el aula y fuera de ella. Dichas necesidades, asociadas a un proceso constante de investigación de las propias prácticas pedagógicas, de manera interdisciplinaria y entre instituciones, promueven el desarrollo de procesos de mejoramiento que responden a una forma sistematizada y rigurosa de recoger, analizar e interpretar los datos que provienen de lo que ocurre antes, durante y después de entrar al aula.

El Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior, CEIES, se plantea, desde sus orígenes, impulsar la realización de estudios e investigaciones y comunicar permanentemente los resultados de estos, de manera de fortalecer el Sistema de Educación Superior Regional, generando un potencial espacio de encuentro entre la Universidad de Concepción, el Instituto Profesional Virginio Gómez y diversas instituciones Educativas Nacionales. Este conjunto de instituciones constituye una representación fiel de la realidad regional y nacional, en el sentido que abordan todos los niveles de formación en la Educación Superior, por lo que los resultados de los estudios e investigaciones realizadas pueden ser transferidos a un conjunto de instituciones de educación superior a nivel nacional.

En el marco de lo descrito, CEIES se ha configurado como un espacio de encuentro para que Instituciones de Educación Superior (Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica), coordinen acciones a fin de contribuir a la generación de evidencia local, para el

mejoramiento continuo de la Educación Superior a través de la realización de estudios o investigaciones relevantes en el ámbito de la Educación Superior, su relación con el sistema escolar, y las estrategias de desarrollo de la Región del Biobío, Chile.

La principal estrategia impulsada fue la creación de grupos interdisciplinarios de investigación, conformados por académicos, profesionales o profesores de distintas disciplinas y especialidades que abordan problemáticas asociadas, por ejemplo, a las siguientes áreas de trabajo: Aseguramiento de la Calidad, Apoyo al éxito estudiantil y Transición Enseñanza Media- Educación Superior

En línea con la descripción de estos grupos interdisciplinarios, y en base a los concursos de proyectos de investigación desarrollados por académicos de la Universidad de Concepción, el Instituto Profesional Virginio Gómez y diversas instituciones educativas nacionales, se da vida a esta importante obra, reflejo del trabajo y compromiso en línea con la mejora de la calidad e innovación de la docencia en la Educación Superior de todas y todos quienes han sido parte de estas investigaciones, destacándose en sus líneas las siguientes propuestas, en orden aleatorio para efectos de este prólogo:

1.- Guía Práctica para enfrentar Procesos de Acreditación en Carreras de Pregrado Universitarias y Técnico Profesionales, cuyo objetivo es investigar acerca de las distintas instalaciones de una cultura de mejoramiento continuo al interior de equipos de trabajo dentro del sistema de educación terciario, identificando las experiencias exitosas y buenas prácticas en procesos de aseguramiento de la calidad con fines de acreditación.

2.- Necesidades de formación en egresadas de Educación Parvularia, profesionales y técnicos. Este estudio se centró en caracterizar las necesidades de formación de egresadas profesionales y técnicos de Educación Parvularia de la Red de articulación pedagógica colaborativa, desarrollado por académicas pertenecientes a cuatro Instituciones Formadoras de Estudios Superiores de la Región del Biobío (Chile).

3.- Acompañamiento a estudiantes del Instituto Profesional Virginio Gómez: Desafíos y oportunidades en contexto Covid-19. El acompañamiento tanto académico como psicosocial para estudiantes del IPVG reviste mayor impacto y relevancia bajo el contexto pandemia.

4.- Inclusión educativa para el éxito estudiantil en Educación Superior. El objetivo de este estudio fue caracterizar el estado de inclusión académica como medio de apoyo al éxito estudiantil que brinda el Instituto Profesional Virginio Gómez a sus estudiantes.

5.- Nuevas subjetividades e imaginarios sociales juveniles de la educación superior en estudiantes de primer año, escrito por investigadores de la Universidad de Concepción, busca aproximarse a la manera en que estudiantes de primer año de Educación Superior piensan e imaginan su proceso de enseñanza/aprendizaje, en el contexto actual de educación remota. Las conclusiones de este estudio son de gran relevancia para comprender la manera en que piensan e imaginan su proceso de enseñanza/aprendizaje desde las voces de los propios estudiantes. Algunas de ellas, nos plantean una problematización conceptual/categorica en torno a la noción de juventud *“como generalización conducente a la idea de sujeto social subjetivamente unívoco, sin matices, incluso sin claras contradicciones “intrageneracionales”*. Otra conclusión que se destaca de este estudio tiene relación con educación online, como modalidad imprevista de enseñanza-aprendizaje remota, como le llaman los propios autores. Al respecto cabe mencionar la percepción de los estudiantes respecto a la buena disposición de profesores/as en situaciones inéditas de su desempeño tradicional.

6.- Uso de Tecnologías digitales como bandas deportivas en la enseñanza y aprendizaje de la Fisiología, estudio de académicos del Instituto Profesional Virginio Gómez y de la Universidad de Concepción, que propone el uso de bandas deportivas en la enseñanza y aprendizaje de la fisiología, esto atendiendo a antecedentes que evidenciarían dificultad en la asimilación de contenidos asociados al estudio de la fisiología humana, área fundamental para los profesionales de la salud. Es de suma relevancia, para los propósitos de este estudio, considerar la evaluación de los participantes, quienes señalaron las actividades como *“interesante, moderna, innovativa e informativa”*. Por otro lado, el impacto que tuvo en la dimensión de autocuidado en la salud merece relevarse con fuerza. Finalmente, se destaca el carácter innovador y la consideración de las voces de quienes participan del proyecto.

7.- Permanencia y Abandono de Estudios en Educación Superior Técnico Profesional: aproximación metodológica mixta desde el currículo y otras variables predictoras fue desarrollado por académicos de la Universidad de Concepción, el Instituto Profesional Virginio Gómez e investigadores independientes. El objetivo de este estudio fue explicar y comprender el impacto del currículum de carreras Técnico Profesionales y otras variables consideradas en la literatura, en las trayectorias de permanencia y abandono de estudios.

8.- Inclusión y Diversidad en Instituciones de Educación Superior, desarrollado por un equipo constituido por académicas y académicos de distintas universidades, como la Universidad de Concepción, Universidad de las Américas, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de Los Lagos, Universidad Católica del Norte, Universidad Católica de Temuco, Universidad Andrés Bello, nos plantea el compromiso con la calidad y la equidad que han asumido las universidades, de Chile y del mundo, constituyéndose como un espacio de diversidad. El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre la diversidad de los actores de la comunidad universitaria y su percepción de inclusión institucional en organizaciones de educación superior chilenas. Las conclusiones de este importante estudio

invitan al lector a reflexionar en torno a la diversidad existente en las personas que conforman la comunidad de las instituciones de educación superior del país, sirviendo además como insumos, que las instituciones pueden utilizar para sus propios procesos internos.

Para finalizar, como parte del equipo CEIES, queremos agradecer y relevar el aporte que cada equipo de investigación ha realizado, a partir del trabajo y esfuerzo intelectual, dedicación y compromiso, ejemplo para quienes continúen en la tarea y perseverancia en la búsqueda de conocimiento y contribución en la mejora e innovación de la Educación Superior.

**Dra. Rosse Marie Vallejos Gómez**

## CAPÍTULO 1

# GUÍA PRÁCTICA PARA ENFRENTAR PROCESOS DE ACREDITACIÓN EN CARRERAS DE PREGRADO UNIVERSITARIAS Y TÉCNICO PROFESIONALES

· José Miguel Zúñiga Peña  
· Universidad de Concepción  
· [jozuniga@udec.cl](mailto:jozuniga@udec.cl)

· Patricio Ibarra Berardi  
· Universidad de Concepción  
· [pibarra@udec.cl](mailto:pibarra@udec.cl)

· Mónica Núñez Vives  
· Universidad de Concepción  
· [mnunez@udec.cl](mailto:mnunez@udec.cl)

· Jorge Dresdner Cid  
· Universidad de Concepción  
· [jdresdne@udec.cl](mailto:jdresdne@udec.cl)

· Marisol Lermanda González  
· Instituto Profesional Virginio Gómez  
· [mfermanda@virginiogomez.cl](mailto:mfermanda@virginiogomez.cl)

· Damaris Poblete Medina  
· Instituto Profesional Virginio Gómez  
· [dpoblete@virginiogomez.cl](mailto:dpoblete@virginiogomez.cl)

# RESUMEN

El proyecto investiga acerca de las distintas instalaciones de una cultura de mejoramiento continuo al interior de equipos de trabajo dentro del sistema de educación terciario, tanto universitario como técnico profesional, independiente de la normativa o legislación vigente sino identificando buenas prácticas en procesos de aseguramiento de la calidad con fines de acreditación como aspectos a considerar fruto de la experiencia y que favorecen al éxito de estos procesos. Se profundiza en los desafíos referentes a la transmisión o la pérdida de experiencia que acontece en las carreras, con las personas que deben asumir la dirección de éstas, desarrollando una propuesta ante la posibilidad cierta de que el proceso de acreditación sea ajeno y extraño. El proyecto desarrolla orientaciones que aproximen y familiaricen a todo aquel que no dispone de la experiencia en la conducción de un proceso de esta envergadura y relevancia. Por último, con esto se pretende contribuir a la labor de jefaturas de carrera, de equipos de trabajo y de unidades de apoyo a la gestión académica.

## PALABRAS CLAVE

Acreditación, Autoevaluación, Gestión en Educación Superior, Mejora Continua, Orientaciones.

# 1 INTRODUCCIÓN

La promulgación de la Ley 21.091 (Ley N° 21.091, *Ley de Educación Superior*) ha implicado importantes transformaciones al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Art. 81, Ley 21.091), y a su vez, indican la necesidad de modificar los estándares y procedimientos de acreditación hasta hoy conocidos por las Instituciones de Educación Superior<sup>1</sup>. Entre estos cambios, el de mayor profundidad dice relación con la división del Sistema de Educación Superior en dos subsistemas que lo integran: el subsistema universitario y el subsistema técnico profesional. De la misma manera, políticas y procedimientos relativos al aseguramiento de la calidad de ambos subsistemas han comenzado a desarrollarse en forma específica para cada uno de ellos desde la Comisión Nacional de Acreditación<sup>2</sup>.

En particular, los procesos de acreditación institucional han pasado a ser obligatorios para toda IES (Art. 81 inciso 15, Ley 21.091), y específicos a su área de formación. Los procesos de acreditación en pregrado mantienen su obligatoriedad para las carreras del área de la Educación, y las de Medicina y Odontología, siendo de carácter voluntaria para el resto de las carreras y programas de pregrado<sup>3</sup> y suspendiéndose sus procesos de acreditación hasta el año 2025, año en que se reiniciarán sus acreditaciones. No obstante, para la obtención de la certificación pública de acreditación institucional, el procedimiento supondrá una evaluación integral y aleatoria de una muestra representativa de carreras ofrecidas por la institución (Art. 81 inciso 15 letra b) y d), Ley 21.091). Esta última disposición exigirá a las IES, que todas y cada una de sus ofertas académicas, tanto de pre como de postgrado, cumplan con estándares mínimos de calidad exigidos por el ente fiscalizador, inclusive de aquellas carreras que nunca se han sometido a un proceso de acreditación.

Desde la perspectiva de la Corporación Universidad de Concepción, este nuevo marco regulatorio, impactará transversalmente en los tres proyectos educativos bajo su alero, a saber: el Centro de Formación Técnica Lota-Arauco; el Instituto Profesional Virginio Gómez<sup>4</sup>; y la Universidad de Concepción<sup>5</sup>, instituciones las cuales deberán adaptar sus políticas internas de evaluación, autorregulación y aseguramiento de la calidad conforme a dar respuesta a las nuevas exigencias de la ley. Por lo anterior, se hace imprescindible, para las tres instituciones mencionadas, orientar sus procesos internos a las nuevas exigencias de acreditación y atender al cumplimiento de los estándares en cada nivel formativo, entendiendo que esto será parte del resultado institucional, del que dependerá en gran medida el posicionamiento estratégico y financiero de las mismas.

El presente proyecto atiende al rol de las carreras en el contexto de los procesos de acreditación desarrollados en diferentes contextos tanto experimentales como normativos y sobre los cuales se busca identificar experiencias exitosas actuales y pasadas, más allá de la norma vigente, para entregar como producto una guía práctica con insumos, indicadores y procedimientos orientadores para un proceso exitoso de autoevaluación de carreras pertenecientes a cada institución, de acuerdo al marco correspondiente de cada subsistema y entendible desde la carrera con mayor experiencia hasta aquella que no haya iniciado aún un proceso de evaluación interna sea o no con fines de acreditación. Además, esta guía intenta ser un instrumento de preparación para responder a la acreditación institucional integral y a la muestra intencionada de carreras que implica; y al momento de

1 | En adelante IES.

2 | En adelante CNA.

3 | En adelante, carreras.

4 | En adelante, IP o IPVG.

5 | En adelante, Universidad o UdeC.

reinicio de procesos de acreditación de pregrado en 2025 donde las carreras deberán estar atentas y preparadas al Plan de Coordinación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior y la identificación de áreas prioritarias. Su elaboración es a partir del trabajo colaborativo entre IPVG y UdeC, en donde se ha podido compartir y transferir conocimiento situado que ha permitido trasladar, a cada uno de sus niveles formativos, procedimientos orientados en entregar una respuesta transversal a necesidad de autoevaluación para la mejora continua y, en consecuencia, a las nuevas exigencias de la política pública antes mencionadas.

## 2

# MARCO TEÓRICO

Considerando las dificultades para enfrentar un proceso de autoevaluación y la ventaja que da la experiencia en ello es que se plantea la necesidad de identificar y disponibilizar esta experiencia a quienes se ven enfrentados al desafío sin ella, con un marco normativo y contexto cambiantes que actualmente no permite el ejercicio de acreditación para ganarla. Es así como el objetivo general del proyecto declara: *Conocer, identificar y comunicar experiencias exitosas y buenas prácticas en procesos de aseguramiento de la calidad, mejoramiento continuo y autoevaluación con fines de acreditación, tanto institucional como de programas de pregrado, desarrolladas al interior de las instituciones formativas de la Corporación Universidad de Concepción en el nivel Acreditación de Pregrado.*

Bajo este objetivo general, se establecen dos objetivos específicos que enmarcan el conjunto de actividades, desde la recopilación de antecedentes hasta el desarrollo formal del medio para disponer de este conocimiento. Estos objetivos fueron:

**Objetivo Específico 1:** Integrar la comunicación y retroalimentación en materias de aseguramiento de la calidad y mejora continua en las instituciones formadoras de la Corporación Universidad de Concepción.

**Objetivo Específico 2:** Elaborar y publicar un documento con mejores prácticas surgidas de experiencias exitosas en materia de aseguramiento de la calidad y procesos de autoevaluación con fines de acreditación, destacando procedimientos y metodologías para abordar un proceso de acreditación por parte de una institución, carrera o programa de pregrado.

El propósito de esta investigación es disminuir las dificultades inherentes a las autoevaluaciones, que enfrentan los jefes de carreras y sus equipos de apoyo, fomentando la concentración en aspectos que se detectan como los más relevantes y aportadores para la mejora continua y disminuyendo trabas generadas por malas prácticas muchas veces asociadas al desconocimiento del procedimiento. Esta se desarrollará en base al conocimiento y experiencia adquirido de actores clave tanto de la UdeC como del IPVG que se desempeñan como jefes de carrera o directivos que han estado vinculados a los últimos procesos de acreditación o autoevaluación, considerando los tres campus en que las instituciones tienen presencia: Concepción, Chillán y Los Ángeles.

# 3

## MÉTODO

Se organiza la investigación y sus resultados en cuatro etapas: Definición muestra de estudio; Investigación de campo; Información de expertos; Desarrollo formal, esta última considerando el desarrollo del medio a distribuir. Muestra de estudio

La definición de la muestra se realizó con el trabajo conjunto de profesionales del IPVG y UdeC y la experiencia en la asesoría en procesos de acreditación de sus respectivos equipos. Así, se estableció como población/universo y marco muestral a profesores/as, jefes de carrera, directores de escuela y funcionarios pertenecientes a carreras de pregrado de la UdeC e IPVG en los campus Chillán, Los Ángeles y Concepción.

Como **criterios de selección** se establecieron: diversidad en las áreas del conocimiento; representación de carreras de los distintos campus y sedes en los que opera cada institución; haber realizado autoevaluación y/o poseer acreditaciones recientes.

Con respecto a la **clasificación**, se optó por una representación de carreras considerando todas las áreas del conocimiento según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Como estas difieren de la clasificación presente en el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), debieron ser contrastadas, determinando las que utiliza este último servicio de información. A saber: Administración y Comercio; Agropecuaria; Arte y Arquitectura; Ciencias Básicas; Ciencias Sociales; Derecho; Educación; Humanidades; Salud y finalmente, Tecnología. En el caso de UdeC están todas presentes y para IPVG, un segmento de ellas.

Tanto UdeC como IPVG están presentes en dos regiones (Biobío y Ñuble) y en tres ciudades (Concepción, Los Ángeles y Chillán). De esta manera la muestra quedó formada por catorce (14) carreras: ocho de UdeC y seis de IPVG representando todas las áreas del conocimiento, los tres campus y todas habiendo realizado un proceso de autoevaluación u obtenida acreditación reciente. Específicamente se consideraron las siguientes:

## UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Chillán / Área: Tecnología <b>Ingeniería Ambiental</b>		
Concepción / Área: Humanidades <b>Traducción e Interpretación de Idiomas extranjeros</b>	Concepción / Área: Agropecuaria <b>Medicina Veterinaria</b>	Concepción / Área: Ciencias Básicas <b>Biología</b>
Concepción / Área: Educación <b>Pedagogía en Educación Física</b>	Concepción / Área: Salud <b>Odontología</b>	Concepción / Área: Tecnología <b>Ingeniería Estadística</b>
Los Ángeles / Área: Educación <b>Educación Diferencial</b>		

## INSTITUTO PROFESIONAL VIRGINIO GÓMEZ

Chillán / Área: Tecnología <b>TNS Industria Alimentaria</b>		
Concepción / Área: Tecnología <b>Ingeniería (e) Mecánica</b>	Concepción / Área: Salud <b>TNS Laboratorista Dental</b>	Concepción / Área: Salud <b>TNS Higienista Dental</b>
Concepción / Área: Educación <b>TNS Educación Diferencial</b>		
Los Ángeles / Área: Administración y Comercio <b>Auditoría</b>		

Se determinó la aplicación de siete entrevistas grupales y dos individuales a profesores/as, jefes de carrera, directores de escuela y funcionarios pertenecientes a las carreras de pregrado de UdeC e IPVG, campus Chillán, Los Ángeles y Concepción.

Adicionalmente, se revisó el estado del arte en el tema determinando aspectos que han permanecido en el tiempo, aunque cambiando normativas y procedimientos. Así se complementan resultados con aporte de estructuras y temas permanentes, en consecuencia, posibles de encontrar en futuros procesos de acreditación

y recomendables de mantener en autoevaluaciones sistemáticas y permanentes al menos hasta el reinicio de procesos de acreditación por parte de CNA.

Como elemento de profundización se realizó webinar “Experiencias y buenas prácticas de acreditación y aseguramiento de la calidad en educación superior” donde se rescató información de cambios del entorno, desafíos y buenas prácticas observadas, referencias y tendencias internacionales. Además de la información rescatada del conversatorio sobre buenas prácticas que cerró el evento.

---

## INVESTIGACIÓN DE CAMPO

La investigación de campo permitió recolectar datos de la muestra. Como método se utiliza la entrevista telefónica y por video llamada<sup>6</sup> dependiendo de la disponibilidad de conexión del entrevistado, considerando que el momento de desarrollo fue al inicio de la Pandemia de Covid-19 y periodo de cuarentena.

La **técnica de recolección** corresponde a entrevista y grupos focales semi estructurada y en profundidad (Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita, 2013) con preguntas en orden preestablecido, otras aleatorias, por temas, para conocer percepciones respecto a procesos de autoevaluación y acreditación que experimentan las carreras identificando fortalezas y debilidades. Aunque se realizaron vía telefónica o virtual, fueron personales con adaptación de las preguntas en el transcurso de cada entrevista.

La **metodología** de carácter cualitativo de tipo descriptivo busca en el relato experiencia, aspectos positivos y negativos de procesos de acreditación, expresados por las y los participantes. Así se recolecta información independiente sobre la investigación.

El **análisis de los datos** con enfoque cualitativo de datos textuales basado en la teoría fundamentada (Hernández

Sampieri, R., Fernández Collao, C. y Baptista Lucio, P. (2014)) logra que sea el texto quien vaya revelando la información y permitiendo la comprensión del objeto de estudio como proceso social (Giménez, 2007), en este caso el proceso de acreditación de carreras pertenecientes a las instituciones mencionadas.

El **instrumento** elaborado, considerando cuatro (4) tipos de preguntas: contextualización (10), resultados y capacidad de autorregulación (11), propósitos e institucionalidad de la carrera (11) y condiciones de operación (6). En total una batería de 38 preguntas guía, organizadas según criterios de acreditación vigentes al momento del trabajo de campo y revisadas por los equipos asesores de procesos de acreditación en carácter de expertos, con amplia experiencia en calidad, autoevaluación y asesorías en acreditación de pregrado e institucional en el caso del IPVG y sumado postgrado en el caso de UdeC.

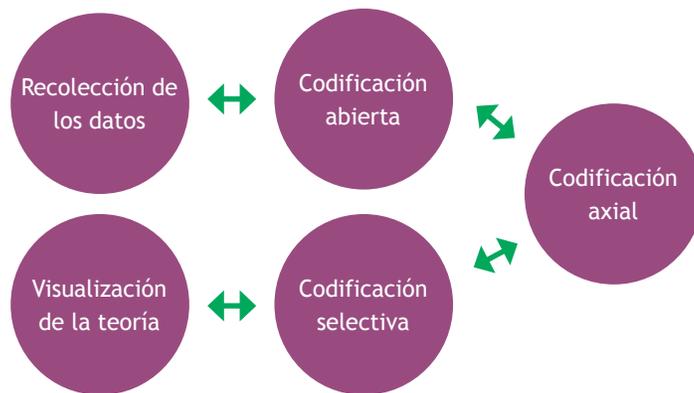
Sobre el **plan de análisis** de los datos se realiza a través de metodología de análisis fundamentado sintetizando por saturación de pluralidades, posicionamiento, diversidad de puntos de vista y la máxima variabilidad de significaciones (Vieytes, 2004). Como líneas de análisis se mantienen las contenidas en el instrumento para la entrevista semiestructurada ya indicados.

---

6 | Modificadas de presencial a no-presenciales (remotas), producto de las restricciones de movilidad y reunión originadas por la crisis sanitaria del Covid-19.

El Diseño Sistemático considera codificación abierta, identificando y definiendo categorías recogidas en la “codificación en vivo”, es decir aquellas expresiones literales de las unidades muestrales o planteamientos explícitos de personas o grupos de análisis con quienes se trabajó. Posteriormente, se selecciona entre estas categorías la “categoría axial”, que permite crear conexiones entre distintas categorías y realizar una

“codificación selectiva”, la que es el núcleo teórico. Aquí se construye el modelo del fenómeno estudiado incluyendo las condiciones en que este ocurre o no, el contexto en el que se da, las acciones que lo describen y sus consecuencias (Hernández Sampieri, R., Fernández Collao, C. y Baptista Lucio, P. (2014)). En el siguiente esquema se observan los principales pasos para el desarrollo de este diseño.



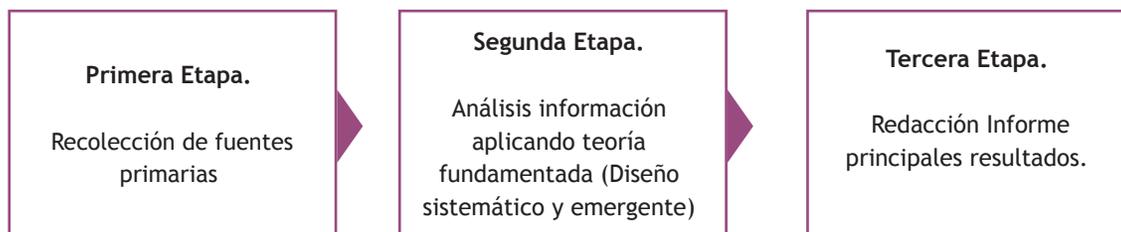
Esquema de pasos en el diseño sistemático  
Fuente: Hernández, Fernández y Baptista, 2014

Para el Diseño Emergente se efectuó codificación abierta, de la que emergen las categorías por comparación constante, que se conectan entre sí, para la producción de teoría y las relaciones entre categorías proveniente de los datos en sí (Hernández Sampieri, R., Fernández Collao, C. y Baptista Lucio, P. 2014).

De la información vertida por los actores claves en entrevistas utilizando la teoría fundamentada, se identifican significados y valores que implica el proceso de acreditación y autoevaluación para los protagonistas de estos pudiendo recoger aquellos elementos que han

permitido que los procesos sean exitosos, falencias que tengan y efectos que genera vivir un proceso de acreditación para la comunidad que integra la carrera.

Sobre el procesamiento de los datos, se utilizó el software de análisis Atlas.ti ya que posibilita ambos análisis determinados, permitiendo una orientación integral y complementaria para obtención de información requerida para elaboración del medio de difusión resultante del proyecto. Las etapas de la investigación respecto al levantamiento de datos fueron las siguientes:



De la información generada se concluye que la situación es muy similar en ambas instituciones y en consecuencia en ambos niveles de formación. El detalle de los hallazgos se entrega en la sección de Resultados.

## INFORMACIÓN DE EXPERTOS

A partir del análisis a la normativa asociada se trabaja en la integración de los hallazgos de la investigación de campo con las dimensiones de acreditación que presenta el sistema en la Ley de Educación Superior 21.091 (Ley N° 21.091, *Ley de Educación Superior*).

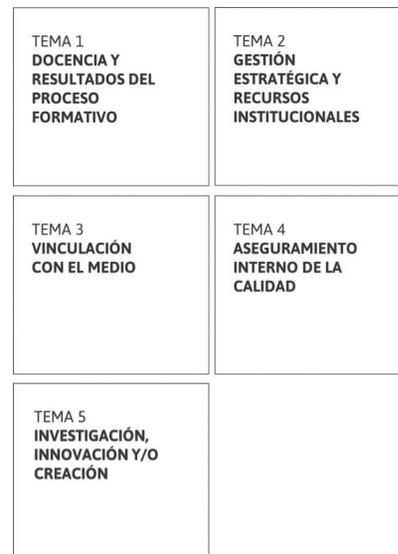
Específicamente sobre el encuentro con especialistas en calidad de la educación para los dos subsistemas educativos, universitario y técnico profesional, que fue reconvertida a un webinar con un especialista. En calidad de experto, participó en el proyecto el destacado profesional Alejandro Sotomayor Brulé, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, anterior Jefe del Departamento de Agencias y Pregrado de la CNA. En conjunto con el IPVG se planificó, desarrolló y difundió la actividad sobre “Experiencias y Buenas prácticas de Acreditación”, el que es profundizado unos párrafos más adelante.

El trabajo de integración se enmarcó en las dimensiones descritas en la normativa. En la actualidad, para acreditaciones de pregrado, estas dimensiones cuentan con una serie de criterios de evaluación, que definen expectativas respecto de los principales rubros de análisis, que deben satisfacer las unidades responsables de la carrera, en el marco del perfil de egreso. Sin embargo, en razón a que el trabajo de CNA no concluye al momento de este desarrollo y que, tras las consultas y conversaciones con las IES, se hace probable que su desarrollo sea en base a criterios según las dimensiones expresadas en la normativa, el proyecto se configura desde estas.

Tanto el material institucional como la documentación pública asociada al aseguramiento de la calidad y a los resultados de acreditación establecen dimensiones y criterios en temas y subtemas constantemente presentes. A la vez, los nuevos estándares en desarrollo presentan otros, en los que ha sido posible encontrar su origen y trayectoria. Para el proyecto, el equipo ha realizado un mapa general

de temas y subtemas asociados a dimensiones y criterios de acreditación vigentes para carreras, integrando a ello resultados del análisis fundamentado y orientaciones surgidas del diálogo con especialistas, actualizándolos a las dimensiones de evaluación presentes en la Ley 21.091. Así, por ejemplo, se ha observado que aspectos relativos al Perfil de Egreso, permanentemente presentes, han transitado en las resoluciones desde los “Propósitos e Institucionalidad de la Carrera o Programa” a encontrarse bajo la dimensión “Docencia y Resultados del Proceso Formativo” en las nuevas propuestas.

El esquema general presenta cinco temas, que corresponden a las dimensiones de evaluación de Acreditación: Docencia y resultados del proceso formativo; Gestión estratégica y recursos institucionales; Vinculación con el medio; Aseguramiento interno de la calidad; Investigación, innovación y/o creación.



Temas / Dimensiones de aseguramiento de la calidad  
Fuente: Elaboración propia.

En estos temas se encuentran y asocian subtemas (criterios o puntos) a cada dimensión, en cuanto a su evaluación o el cumplimiento de estándares. En su desarrollo formal, la guía recoge todos y los presenta, a través de diferentes recursos, comunicaciones e informativos, de manera práctica y orientadora, como una hoja de ruta o carta de navegación para orientar el proceso de autoevaluación o acreditación, desde el responsable más novel que lo asuma. A nivel de esquema, los temas despliegan e integran los siguientes subtemas o puntos:

<p><b>TEMA 1</b> <b>DOCENCIA Y RESULTADOS DEL PROCESO FORMATIVO</b></p>	<p><b>PERFIL DE EGRESO</b></p> <p><b>PLAN DE ESTUDIOS</b></p> <p><b>PERSONAL DOCENTE</b></p> <p><b>EFFECTIVIDAD Y RESULTADO DEL PROCESO FORMATIVO</b></p> <p><b>PARTICIPACIÓN Y BIENESTAR ESTUDIANTIL</b></p>	
<p><b>TEMA 2</b> <b>GESTIÓN ESTRATÉGICA Y RECURSOS INSTITUCIONALES</b></p>	<p><b>PROPÓSITOS</b></p> <p><b>ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN</b></p> <p><b>INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE</b></p>	<p><b>TEMA 3</b> <b>VINCULACIÓN CON EL MEDIO</b></p> <p><b>VINCULACIÓN CON EL MEDIO</b></p>
<p><b>TEMA 4</b> <b>ASEGURAMIENTO INTERNO DE LA CALIDAD</b></p>	<p><b>INTEGRIDAD</b></p> <p><b>AUTORREGULACIÓN Y MEJORAMIENTO CONTINUO</b></p>	<p><b>TEMA 5</b> <b>INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y/O CREACIÓN</b></p> <p><b>CREACIÓN E INVESTIGACIÓN POR EL CUERPO DOCENTE</b></p>

Subsistemas en las dimensiones de aseguramiento de la calidad  
Fuente: Elaboración propia.

Correspondiente a la profundización de una parte importante de esta etapa, el Seminario “Experiencias y buenas prácticas de acreditación y aseguramiento de la calidad en educación superior”, el equipo programó la actividad en marzo de 2020, con la asistencia como experto de Alejandro Sotomayor Brulé. El espacio programado fue el Auditorio de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, como instancia de apoyo al proyecto. La inscripción se realizó por plataforma electrónica de eventos Eventbrite®, con capacidad inicial de 150 personas. En dicha plataforma, fueron ingresados datos personales de interesados, institución de procedencia y unidad o dependencia. La actividad concitó el interés de distintas audiencias y la totalidad de plazas se alcanzó en un día. En dos instancias se aumentó la capacidad en la plataforma hasta alcanzar el máximo del auditorio de 200 butacas. La actividad se había transformado en una instancia muy significativa del proyecto.

Sin embargo y mientras avanzaron las semanas del mes de marzo, se inicia la crisis sanitaria del Covid-19 y una serie de restricciones, entre ellas, la movilidad y las instancias de reunión presencial, hechos que obligaron al proyecto a suspender la actividad y volver a planificarla en otra modalidad.

Tras una serie de adaptaciones estratégicas y logísticas, que resguardaran el cumplimiento de los objetivos del proyecto y beneficios para equipos de calidad de las instituciones, finalmente se realizó el 28 de mayo de 2020, mediante el formato no-presencial el webinar “Experiencias y buenas prácticas de acreditación y aseguramiento de la calidad en educación superior” mediante la plataforma ZOOM®.

ORGANIZA:

Universidad de Concepción

DEE  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS ESTRATÉGICOS

**SEMINARIO**  
**EXPERIENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS**  
**DE ACREDITACIÓN Y**  
**ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD**  
**EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Expone: **Alejandro Sotomayor Brulé**  
Director de Aseguramiento de la Calidad  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
ex-Jefe Departamento de Agencias y Pregrado CNA

EN COLABORACIÓN CON:

Instituto Profesional  
**Virginio Gómez**  
Universidad de Concepción

**Viernes 20 de marzo de 2020, 10:00 hrs.**  
Auditorio Facultad de Educación, Universidad de Concepción

Difusión del Seminario  
Fuente: Elaboración propia.

La actividad, a la que se conectaron autoridades y profesionales de la UdeC y del IPVG, consideró cinco partes: Introducción sobre cambios del entorno en materia de aseguramiento de la calidad en educación superior; revisión sobre desafíos y buenas prácticas en el sistema; referentes y tendencias internacionales; desafíos que demanda el actual escenario de pandemia y, finalmente, un conversatorio con el relator.

De la información producto del evento con experto, destaca la importancia de la colaboración y el debate ante los cambios en políticas públicas en aseguramiento de la calidad, presentando enunciados sobre principios de calidad presentes en la normativa y los roles y estándares que deben cumplir las instituciones en la búsqueda de la excelencia, centradas en los estudiantes y sus aprendizajes, y la generación del conocimiento e innovación. El Principio de Pertinencia fue revisado y junto a él, el hecho de que las instituciones de Educación Superior contribuyan permanentemente, en su quehacer y de conformidad con sus fines, al desarrollo del país, sus regiones y comunidades.

Se observó el actual panorama de los procesos de acreditación, tanto institucional como de pre y postgrado. La obligatoriedad en instituciones, programas de doctorado, carreras del área de la educación, Medicina y Odontología, y la suspensión hasta 2025 de la acreditación voluntaria en el resto de las carreras. Asimismo, se analizaron los alcances y vinculaciones de la acreditación en el reconocimiento oficial y derivadas. La introducción cerró con la importancia de la acreditación en el desarrollo y mejoramiento institucional y de carreras y programas.

En los desafíos y buenas prácticas, se expusieron experiencias para prepararse en los procesos de acreditación actuales, exclusivos de CNA, dejando atrás el tiempo de agencias acreditadoras privadas. Sobre esto se visualizaron las lecciones derivadas y nuevos actores y roles en el entorno, como la creación de la Superintendencia de Educación Superior. Ante esto, se conversó acerca del desarrollo de una

cultura de calidad y del aseguramiento de esta, mediante la sostenibilidad y la rendición de cuentas (“accountability”). Para ello se expone que, los avances a nivel institucional han de orientarse en la implementación de un sistema interno de aseguramiento de la calidad, con una evaluación permanente, periódica, sistemática y formal, con evaluaciones de medio término y con especial atención en programas de pregrado y magister no acreditados y que incluya visiones externas, pensando en la totalidad de las funciones (no sólo docencia). Además, el uso de la información proveniente de los procesos y del exterior para detectar oportunidades de mejora, mediante la vinculación del aseguramiento de calidad y el análisis institucional. Por último, la necesaria profundización de los niveles de documentación y trazabilidad, desde la toma de decisiones.

En los referentes y tendencias internacionales se revisó la diversidad de modelos de acreditación y las experiencias presentes en un grupo de países (Estados Unidos, México, Alemania, España, Gran Bretaña y Japón). Desde agencias centrales, agencias descentralizadas, públicas, privadas y mixtas, agencias con focos en instituciones y otras en programas, finalmente, sistemas de acreditación institucional. La tendencia es que el peso de las acreditaciones es útil para orientarse hacia una internacionalización, considerando también movilidad y virtualización. Además, los estándares se inclinan más hacia lo cualitativo que a lo cuantitativo.

Esto último dio pie a analizar el actual escenario de pandemia mundial de 2020-2021 por el Covid-19 y cómo las instituciones y programas han estado preparadas para enfrentarlo, relacionando la capacidad de respuesta al desarrollo en la implementación organizacional de una cultura basada en procesos.

El seminario cerró con un conversatorio acerca de estos temas, guiado por José Miguel Zúñiga en directo en la plataforma y Patricio Ibarra en el apartado del chat y mensajes de ZOOM®, ambos integrantes del equipo del proyecto.

## DESARROLLO FORMAL

La cuarta etapa del proyecto, su desarrollo formal, considera para la construcción y formalización de la guía práctica las siguientes acciones:

- Síntesis de documentación para edición de publicación.
- Maquetación, desarrollo de propuestas.
- Selección de recursos de información.
- Diseño de información de contenidos.

La guía práctica atiende al rol de carreras en el contexto de procesos de acreditación e identifica experiencias exitosas, actuales y pasadas. Se ha concebido como material de consulta y orientación para académicos, gestores y directivos que, en virtud de sus funciones, deban someterse a procesos de autoevaluación con fines de acreditación con CNA. Su principal destinatario es aquel gestor que, por vez primera, deba aproximarse al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior, normado por la Ley 20.129 (Ley N° 20.129, *Ley de Aseguramiento de la Calidad.*) y, por tanto, no esté, necesariamente, familiarizado con las etapas que componen el proceso, la nomenclatura utilizada y las particularidades propias de cada área o nivel. Sin perjuicio de lo anterior, la guía puede ser, igualmente, un aporte para quienes dispongan de mayor experiencia en acreditación y aseguramiento de la calidad, en tanto hace el esfuerzo de recapitular –hasta la fecha de su publicación– las últimas modificaciones legales introducidas a la normativa vigente. Además, esta guía espera ser un instrumento de preparación con miras al reinicio de los procesos de acreditación de pregrado en 2025.

La estructura del documento, desarrollada durante el proceso de síntesis, se ha dividido en cinco capítulos que contienen distintos focos cada uno de ellos. El primero presenta, un marco contextual que motivó la ejecución del

proyecto y la respectiva elaboración de la guía, los desafíos y necesidades previstas a partir de las nuevas regulaciones, y cómo un documento de este tipo puede ser un aporte para sus destinatarios, autores y público en general.

El segundo, presenta un resumen con los principales hitos históricos de lo que ha sido el sistema de aseguramiento de la calidad en Chile, los procesos de acreditación experimentales, la normativa legal asociada y sus principales modificaciones a lo largo del tiempo, para concluir con un breve repaso de los procesos de acreditación internos de la Corporación UdeC.

El tercero, entra de lleno a explicar, didáctica y exhaustivamente, el qué y el para qué de los procesos de acreditación, sus etapas, alcances e instituciones incumbentes. Se aborda, de manera sucinta, cada fase componente del proceso de acreditación ordinario y los principales insumos o documentos que han de presentarse en él.

El cuarto, se vuelca al detalle de cada dimensión de acreditación vigentes desde la promulgación de la Ley 21.091, la cual introduce importantes modificaciones a la Ley 20.129. A lo largo de este capítulo se entregan recomendaciones concretas respecto de los diversos ámbitos que aborda cada dimensión y sugerencias prácticas basadas en evidencia recogida durante la ejecución del proyecto, así como también de la experiencia acumulada de las y los autores.

El quinto y último apartado pone a disposición un glosario de términos propios del léxico especializado en aseguramiento de la calidad y procesos de acreditación.

<b>CAPÍTULO I ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ DE UNA GUÍA PRÁCTICA PARA ENFRENTAR PROCESOS DE ACREDITACIÓN?</b>	<b>CAPÍTULO II ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE</b>	<b>CAPÍTULO III ¿QUÉ ES Y EN QUÉ CONSISTE UN PROCESO DE ACREDITACIÓN?</b>	<b>CAPÍTULO IV DIMENSIONES, CRITERIOS Y ESTÁNDARES DE ACREDITACIÓN. O DÓNDE PONER LAS FICHAS</b>	<b>CAPÍTULO V INFORMACIONES Y MATERIAL DE INTERÉS</b>
---	---	---	--	---

Estructura de la publicación  
Fuente: Elaboración propia.

La guía presenta, también, material de consulta a modo de referencias, donde el lector puede profundizar sobre alguna temática específica de su interés. Al final de la publicación, se entrega un listado de direcciones web de sitios oficiales de instituciones públicas, centros de estudios, universidades y afines a las diversas temáticas tratadas a lo largo del texto.

## 4 RESULTADOS

Los resultados que el proyecto ha encontrado para el desarrollo formal de la guía práctica se encuentran agrupados en torno a la metodología de análisis fundamentado y se plasman, formalmente en la guía, de acuerdo con las dimensiones de acreditación vigentes desde la promulgación de la Ley de Educación Superior 21.091.

Los resultados de manera individual en UdeC e IPVG son muy similares por lo que no se entrega un detalle por institución.

### CONTEXTUALIZACIÓN.

La mayoría de los participantes de las carreras seleccionadas (UdeC; IPVG) se han sometido a acreditación nacional y en el caso particular de la carrera de Medicina Veterinaria, a la internacional. La experiencia en acreditación ha sido un común denominador para enfrentar el proceso, repetirlo y someterse a uno nuevo desarrollando, con el tiempo, el conocimiento para obtener mejores resultados y la comprensión de que, en caso de ser favorables, implica un reconocimiento de las carreras, su estilo de formación y la valorización de la casa de estudios a la que pertenece.

Bajo esta última perspectiva, resultados favorables de acreditación se presentan desde el momento en que se aborda la autoevaluación por los responsables de la carrera como un hito de gran relevancia, llegando a la exposición analítica de fortalezas y debilidades y de planes que conduzcan a mejoras. La acreditación es vista como validación de la calidad, de acuerdo con los estándares establecidos. La significancia entregada al proceso permite a los equipos evidenciar, de modo más sencillo, sus formas de trabajo y operación y los roles que cumplen. En particular, la autoevaluación con

finde de acreditación se toma como una oportunidad para perfeccionar la carrera a niveles estructurales, pedagógicos y humanos.

Como principales motivos para someterse a una acreditación han sido destacados los temas de competitividad en Chile y existencia de una saturación del mercado. La acreditación es considerada como una oportunidad de visibilizar la calidad de las carreras y las casas de estudios, por lo que obtener una buena acreditación es clave para la captación de estudiantes y del desarrollo local. Otro de los motivos para someterse a este proceso, se relaciona a cómo mejorar la carrera respecto a la formación profesional, dándole la coherencia respecto a superar problemáticas que la afectan. En la actualidad, un segmento significativo de carreras no puede someterse a procesos de acreditación debido a los cambios en la normativa, aspecto que ha representado una disminución de ellas realizando autoevaluación con fines de acreditación y, en el caso de la renovación de equipos de gestión, de pérdida de conocimientos y experiencia sobre el proceso.

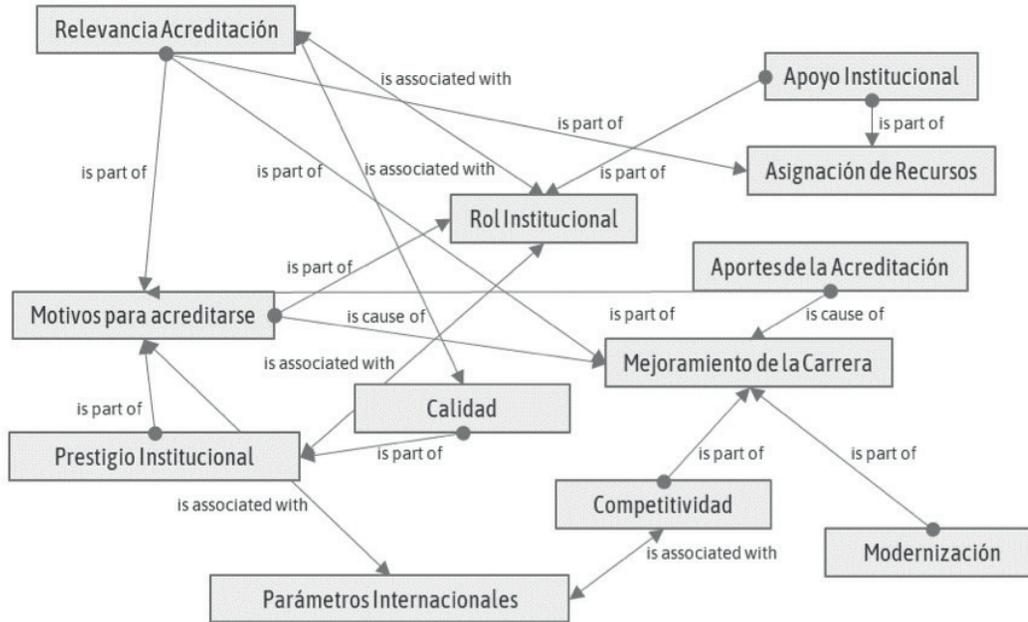
La acreditación ha sido considerada como una herramienta de apoyo a la gestión, permitiendo la articulación de acciones y materialización de proyectos que las carreras desean implementar para su mejora. El material generado como registro en autoevaluaciones del programa, cobra alta relevancia debido a que agiliza el proceso de acreditación, al servir de antecedentes del desarrollo de la carrera y de su gestión en el tiempo. No contar se considera una debilidad que termina afectando a la acreditación, ya que evidencia una falta de sistematización de las acciones de gestión y una fragilidad en el cargo de dirección o jefatura, que desemboca en el aumento de la carga laboral de quienes asumen una transición en el cargo en momentos de autoevaluación o acreditación y, según las experiencias, se ha vuelto una de las principales problemáticas, ya que se debe realizar una recopilación de datos.

Con respecto a la organización para afrontar la autoevaluación, tanto regular como con fines de acreditación, se reconoce un proceso amplio en donde participan todos los estamentos relacionados al programa, internamente docentes y administrativos, estudiantes y, a nivel externo, exalumnos y empleadores, en conjunto a la comunidad relacionada a la carrera. Generalmente se configuran equipos de trabajo, los que reciben asesoría de unidades de apoyo. Se organizan en torno a un plan de trabajo, en el que se asignan diferentes tareas, funciones y roles. La obtención de resultados favorables en los procesos de acreditación está relacionada directamente a una correcta planificación y conformación efectiva de equipos de trabajo en permanente comunicación, con claridad en roles y tareas. La figura del jefe de carrera es identificada como un actor clave que guía el desarrollo del proceso de acreditación. En ambas instituciones educativas se afirma que el rol de dicho cargo es determinante, pero que sin embargo este

protagonismo implica un desgaste que recae en su figura, como encargado de organizar equipos de trabajo y recopilar información, en otras palabras, se preocupa del contenido de los informes, pero además de la logística del trabajo. Atributos encontrados en este punto han sido el compromiso, la dedicación y la coordinación del equipo. Así también como el cumplimiento en tiempos programados en la planificación, los que evitan retrasos y, como se ha mencionado antes, el acceso del equipo a los registros de la carrera evidencia la sistematización del programa, que contribuye a una organización se desenvuelva de mejor manera. El trabajo en los períodos de acreditación genera muchos efectos en las personas, principalmente porque el proceso se suma a las labores ordinarias, que terminan aumentando la carga laboral, generando cuadros de agotamiento que, en el peor de los casos provoca problemas de salud, física y mental.

En materia del apoyo en autoevaluación y acreditación, en general, se considera que las autoridades tanto en la UdeC como en el IPVG se interesan por el proceso y están presentes, ya que consideran la obtención de buenos resultados como una evidencia de la calidad institucional. En este punto, se encontraron algunas diferencias entre académicos de la UdeC y del IPVG. Los primeros, aun cuando valoran la importancia del apoyo institucional en cuanto a guiar y orientar el proceso, consideran que este debe ser incrementado, especialmente en otros campus, para lograr equilibrar la carga académica durante ese tiempo, considerando incluso un apoyo permanente. En el caso del IPVG, este es considerado suficiente. Los apoyos se reconocen principalmente en la orientación técnica, el análisis de datos y el trabajo de redacción. Insumos entregados, que ayudan a guiar el proceso de acreditación son altamente valorados por los equipos de trabajo, ya que permite condensar los pasos para lograr un correcto avance en el trabajo hacia la acreditación.

## Codificación axial en entrevistas sobre contextualización



Fuente: Elaboración propia.

## AUTORREGULACIÓN

En relación con la autorregulación, las instancias de autoevaluación han sido declaradas como de gran relevancia para los equipos profesionales respecto al que hacer de sus carreras, se presentan como oportunidad de reflexionar en profundidad sobre el trabajo que llevan haciendo las carreras en relación con la formación profesional y cómo se pueden mejorar las falencias. La realización de procesos de autoevaluación, más allá de la acreditación ha sido encontrada de formas variadas en los programas. Se encuentra planificada en forma ordinaria o extraordinaria a las actividades de la carrera, concentrando su desarrollo principalmente en las reuniones de Consejo de Carrera. Sin embargo, los incrementos que se presenten en temas de gestión pueden hacer que los procesos de autoevaluación sean postergados o relegados, aspecto que amenazaría a la planificación y a los resultados de esta evaluación. De este aspecto se desprende que la realización periódica de autoevaluaciones se encuentra asociada a la carga laboral que tengan los equipos de trabajo. Por ello, contar con equipos para apoyar y coordinar estos procesos son considerados fundamentales.

Como fuentes principales de información de indicadores para instancias de autoevaluación, los entrevistados ubican a las distintas plataformas informáticas. No obstante, el uso de ellas no es permanente y, en ocasiones, se presentan diferencias, que conducen a actividades adicionales de actualización de datos. Se ha comentado que las plataformas de trabajo con que cuentan, son adecuadas, pero en períodos de acreditación es necesario apoyo extra para asumir las tareas de procesamiento de información, sobre todo en carreras con cargas de trabajo alta.

Dentro de la información de los principales indicadores se mencionan a las distintas tasas (titulación, retención, permanencia, entre otras), que son utilizadas durante la gestión para determinar causas que están involucradas en el desarrollo estudiantil y la gestión del programa y de la que se desprenden estrategias que permiten nivelar a los estudiantes y contribuir a mejorar la carrera.

Otro aspecto destacado relacionado a la recopilación de información interna es la evaluación docente. Los entrevistados han sido categóricos en considerar a esta como

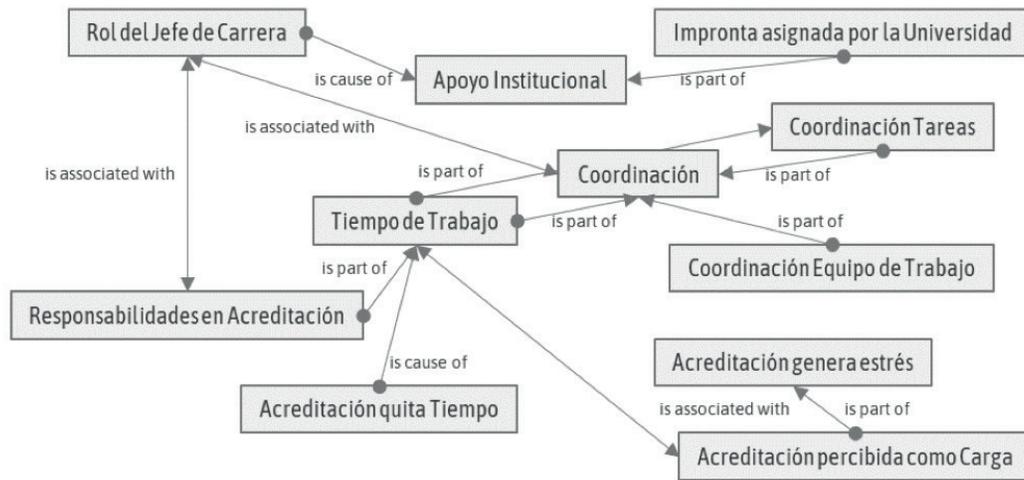
una herramienta importante, pero no siempre objetiva, en cuanto a la seriedad con que es abordada. No obstante, se opta por extraer información cualitativa en conversaciones y reuniones con los estamentos relacionados. En relación con la evaluación de los estudiantes, los entrevistados han expresado ser conscientes de que los estudiantes presentan diferencias académicas y extraacadémicas, las que deben ser abordadas, por lo que utilizan y recurren a diferentes herramientas que existen en cada institución para alcanzar el perfil de egreso.

En relación con la vinculación con el medio externo, este es considerado un actor relevante en el trabajo permanente, ya que constituye una oportunidad laboral, donde los estudiantes pueden realizar pasantías y prácticas. Pese a la importancia que representa, según los relatos entregados por los participantes, no todas las carreras cuentan con una relación formal y establecida con el medio externo y, en vista de aquello, se recurre a estrategias como invitaciones a reuniones con la finalidad de mantener y fortalecer redes. A pesar de ello, en momentos y casos particulares, aspectos burocráticos demoran procedimientos de vinculación, generando distanciamiento y pérdidas de oportunidades con empleadores.

Las carreras expresan que, han procurado sociabilizar sus resultados, en variados períodos de tiempos (mensuales, semestrales, anuales) y en estas instancias han podido recoger información valiosa, que es incorporada al mejoramiento del programa. No obstante, en las instancias de socialización, la relación con exalumnos presenta obstáculos, por lo que es necesario mejorar la estrategia. Aspectos como el acceso a la información sobre empleabilidad y el estatus actual de los profesionales de la carrera, debiesen gestionarse de acuerdo con lo que permiten las nuevas tecnologías y redes sociales, evidenciando la necesidad de contar con apoyo permanente. En este sentido, la comunicación con otras direcciones relacionadas con estos aspectos debiese mejorar su coordinación.

Es considerado de suma importancia, contar con un apoyo directo y permanente de la institucionalidad en los procesos de acreditación que enfrentan las carreras, lo cual permite facilitar el proceso a los equipos de trabajo.

## Codificación axial en entrevistas sobre autorregulación



Fuente: Elaboración propia.

## PROPÓSITOS

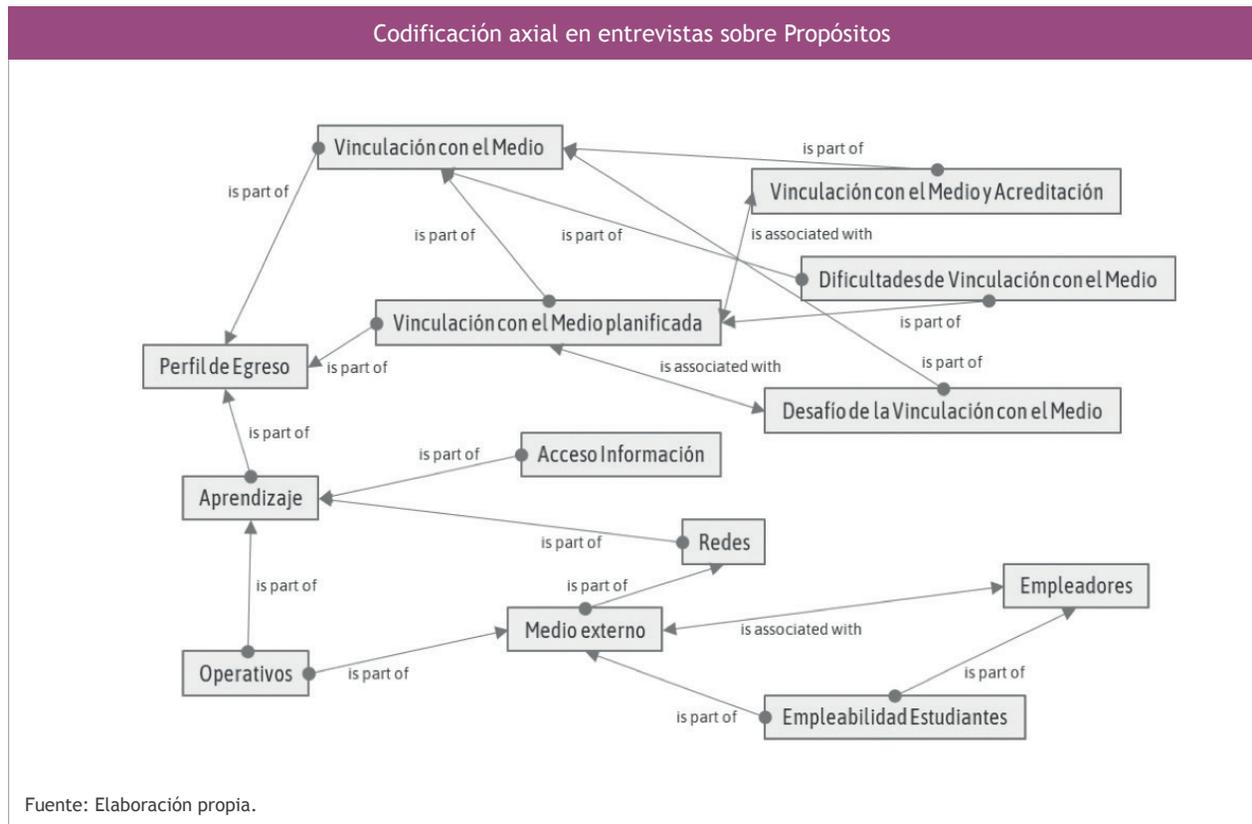
Dentro de los principales hallazgos, enmarcados en los propósitos de la carrera, se encuentra el Perfil de Egreso. Estos son elaborados en base a las necesidades del medio, del mismo modo que las actualizaciones al plan y a las competencias. Se plantea como un arquetipo del profesional que, con herramientas y cualidades, llegue a desarrollarse y colaborar con sus pares en el mundo laboral, de acuerdo con los códigos que contienen los perfiles de egreso, generando una exitosa incorporación a la vida personal y profesional y aportando al bien común. En esto último, para los participantes es necesario que los estudiantes puedan formarse con los valores institucionales, mediante el aporte de la malla curricular y perfiles docente en sintonía con aquellos valores.

El Plan de Estudios aporta en la formación del perfil, ya que las asignaturas buscan que los estudiantes puedan formarse con los valores institucionales y competencias profesionales y, en períodos de acreditación, aquello pueda ser evidenciado, ya que la organización de la carrera se plasma en la malla.

Uno de los principales conceptos encontrados en los propósitos ha sido “Vinculación con el Medio”, entendida como la práctica y diálogo de las carreras con la comunidad, reconociéndose como un actor clave en los procesos sociales que ambas experimentan. Se expone que, esta vinculación es de gran relevancia y un desafío para el desarrollo y la formación profesional del alumnado y el contacto con la realidad desde la profesión que estudian y que representa a la carrera. Además, la oportunidad de generar habilidades sociales y de conciencia social respecto a las problemáticas que afectan a la población. Según los participantes, la vinculación tiene un efecto positivo importante en la formación profesional, ya que contextualiza la labor de la carrera sacándola de lo abstracto que puede parecer cuando se estudia y permitiendo que se pueda apoyar a diferentes comunidades con los conocimientos que emanan de las propias carreras, generando también un reconocimiento de las casas de estudio. Las actividades de vinculación que se realizan han sido principalmente acciones que inciden de manera positiva en la comunidad.

En las políticas institucionales de vinculación, los entrevistados conocen de los organismos institucionales asociados, pero no tienen, en muchos casos, articulado un trabajo en conjunto. Ambas instituciones cuentan con estrategias propias de vinculación con el medio. En el caso de la UdeC, las acciones de vinculación suelen surgir directamente desde cada departamento perteneciente a alguna facultad<sup>7</sup> y en caso de realizar algún convenio se revisan aspectos normativos y legales.

Uno de los principales desafíos expresados sobre Vinculación con el Medio ha sido conseguir recursos que posibiliten la realización de actividades. Esto ha significado dedicar parte de la gestión para relacionarse con distintos medios externos. Otro reto manifestado se relaciona con asociar la planificación de acciones de vinculación con las actividades docentes y de estudiantes descritas en el Plan de Estudios, ya que, generalmente, no están declaradas en forma explícita.



7 | Facultad: Para la UdeC corresponde a la Unidad Académica, destinada a generar, cultivar y transmitir conocimientos y demás valores culturales en el campo que le es propio. Está formada por Departamentos que, como organismo integrante de una Facultad, están constituidos por académicos con formación en una o más disciplinas afines.

## OPERACIÓN

Dentro de las condiciones físicas, materiales y humanas para desarrollar el proceso formativo, los participantes opinan que, tanto en infraestructura (físicas) como en equipamiento (materiales) se puede ir siempre mejorando. Se señala la necesidad de contar con buenos espacios de trabajo, incluyendo aquellos para poder sostener reuniones y conversaciones, para facilitar el desarrollo de mejores entornos educativos.

En cuanto a los recursos humanos, sobre todo en períodos fuertes de demanda en la gestión, como los de acreditación, son necesarios apoyos para la constitución y operación de los equipos. La carencia de estos apoyos o la presencia de equipos débiles o inexpertos entorpece los procesos de evaluación, volviéndolos más agotadores y estresantes. Se ha evidenciado la necesidad de contar con más profesionales de apoyo, ya que se expuso que las cargas laborales cada vez aumentan, creando sobrecarga laboral.

Sobre la carga laboral, las opiniones han sido variadas entre los participantes y las instituciones, especialmente en períodos de acreditación, desde aquellos que han podido sobrellevar el proceso mediante apoyos institucionales hasta otros que han necesitado personal exclusivo para tareas específicas, como la recopilación de información. Como se ha mencionado anteriormente, la carga principal de trabajo ha recaído, en todos los casos, en la figura de quien conduce la carrera.

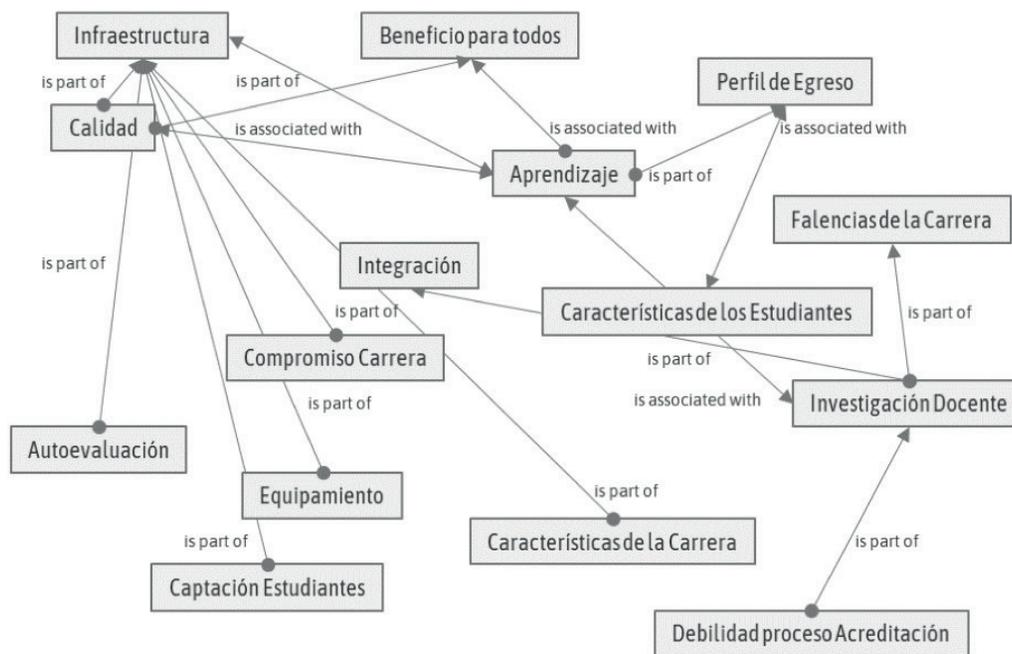
Con relación a la dedicación docente, en el caso de UdeC, los entrevistados consideran que enfrentan muchas solicitudes que deben cumplir y que restan tiempos a requerimientos como el desarrollo docente o la investigación e innovación en la docencia y la

disciplina. Pese a encontrarse diferencias conceptuales, se entenderá “desarrollo docente” o “investigación e innovación en la docencia” a aquellas instancias en que el docente es formado por la institución, en el marco de su modelo educativo, y realice cambios favorables que impacten sobre sus estudiantes para el logro del perfil de egreso.

Por otro lado, la investigación académica corresponde a los hallazgos que el investigador realiza para ampliar el conocimiento en las áreas relativas a las especialidades del programa. Las carreras de la Universidad realizan principalmente investigación académica, lo que conlleva una importante acumulación de horas de trabajo, además de la docencia. Se manifiesta la necesidad de mayor espacio de tiempo para que puedan ser desarrollados otros aspectos del quehacer de la carrera, importantes para la acreditación, como el poder aumentar el desarrollo o la innovación en la docencia.

En el caso del IPVG, se llevan a cabo capacitaciones para docentes nuevos y antiguos en cuanto al desarrollo en la docencia. Además, existen manuales y guías que orientan el trabajo. En el caso de la investigación y la innovación, estas se desarrollan principalmente mediante la aplicación y la transferencia de conocimiento. En ambos casos, tanto en investigación o innovación, junto a la investigación académica, se espera que impacten en los estudiantes y, por extensión, en la comunidad. Asimismo, en particular en la UdeC, se expresa que la investigación, desarrollo o innovación en la docencia debe recibir una valoración, sea esta en tiempo de dedicación o en reconocimiento y, con esto fomentar la sistematización de este aspecto.

## Codificación axial en entrevistas sobre Propósitos



Fuente: Elaboración propia.

## FORMALIZACIÓN DEL PROYECTO

La guía, de carácter práctica, se publicará en formato portable y en versiones electrónica e impresa. A continuación, se presenta un extracto de las páginas que son parte de la edición del proyecto.



## Índice

- 06. SOBRE LOS AUTORES  
INTRODUCCIÓN
- 10. 1º CAPÍTULO  
¿POR QUÉ Y PARA QUÉ DE UNA GUÍA PRÁCTICA  
PARA ENFRENTAR PROCESOS DE ACREDITACIÓN?
- 18. 2º CAPÍTULO  
ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD  
EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE
- 34. 3º CAPÍTULO  
¿DÓNDE Y EN QUÉ CONTEXTO  
UN PROCESO DE ACREDITACIÓN?
- 64. 4º CAPÍTULO  
EMOCIONES, CRITERIOS Y ESTÁNDARES  
DE ACREDITACIÓN ¿¿¿¿¿ PONE LAS FICHAS?
- 100. INFORMACIÓN Y  
MATERIAL DE INTERÉS



Esta característica del cargo del gestor académico, observada desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad, se traduce en la posibilidad cierta de que cada nuevo proceso de acreditación pueda llegar a ser concluyente y liberado por un gestor novato en la materia, para quien el proceso en su totalidad le resulta ajeno y extraño.

Al realizar cambios en los equipos y responsables de la gestión académica, es importante procesos de inducción y acompañamiento institucional al cargo.

Hay un rol primordial del cual muchas instituciones carecen o solo como un acompañamiento. Porque la evidencia muestra que la gestión académica y en particular los procesos de automatización con fines de acreditación son tareas de alta exigencia social, física y psicológica, todo lo cual hace necesario disponer de una paciencia que aproxime y facilite a todo aquel que no dispone de la experiencia en la conducción de un proceso de esta envergadura y relevancia.

### 1.2. EL CONTEXTO NORMATIVO

Otro aspecto igual de relevante que el anterior, y que plantea la necesidad de elaborar esta Guía Práctica, es la adhesión de los procesos y procedimientos de automatización desarrollados hasta ahora por las IES a la luz de las últimas modificaciones introducidas por la legislación nacional.

En esta materia, la promulgación de la Ley 21.091 de la Educación Superior ha supuesto importantes transformaciones al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior modificando los estándares y procedimientos de acreditación hasta hoy conocidos por las IES. Todo lo cual hace necesario ajustar dichos procedimientos en materia de acreditación institucional, de carreras y programas.

Entre los cambios señalados, uno de los de mayor calado dice relación con la división del Sistema de Educación Superior en dos subsectores que lo integran: el subsector de educación superior profesional y el subsector de educación superior no profesional. Este nuevo ordenamiento relativo al aseguramiento de la calidad de ambos subsectores se describe a continuación y especifica para cada uno de ellos.

## AGRADECIMIENTO EQUIPO

A nombre del equipo de investigación que ha desarrollado este trabajo, queremos agradecer, en primer lugar, al Consejo de Desarrollo UCEC 1995, por permitir, a través de su financiamiento, la realización de este proyecto.

A las diversas autoridades institucionales que nos permitieron participar en este proyecto, facilitando la coordinación entre las diversas participaciones que participaron en el desarrollo de la investigación, así como también, brindando el tiempo a los integrantes del equipo para poder llevar a cabo el trabajo realizado. A cada uno de los académicos y profesionales que generosamente accedieron a participar como informantes de esta investigación, aportando su mirada y experiencia como gestores de la calidad y el mejoramiento continuo.

Finalmente, queremos agradecer muy especialmente al profesor Alejandro Sotomayor Brice, quien generosa y desinteresadamente, brindó su mirada experta en diversas instancias académicas en que fue invitado a participar por parte del equipo.

### 1.1. ACOMPAÑAR, FACILITAR Y TRANSMITIR

Si bien en Chile, las políticas de aseguramiento de la calidad en educación superior se vienen desarrollando desde hace varios años de manera decidida, con importantes avances respecto a la instauración de una cultura de mejoramiento continuo dentro del sistema de educación terciaria, también es cierto que aún existe camino por recorrer para llegar a consolidar el interior de las instituciones, y sus equipos de trabajo, capacidades de gestión de la calidad académica, institucional y permanente.

Uno de los desafíos aún presentes en esta etapa de consolidación, se refiere a la transferencia de la experiencia acumulada dentro de las propias instituciones de Educación Superior (las IES).

En este sentido, el carácter altamente rotativo de los cargos de gestión académica tales como jefaturas o direcciones de carrera en el ámbito universitario (situación idéntica a la etapa de aseguramiento de información y que abordamos en detalle en el capítulo 3) puede traer como consecuencia la pérdida de experiencia en gestión, acumulada durante un periodo no menor de tiempo.

A nivel institucional procura instaurar mecanismos que permitan compartir y transferir la experiencia en gestión acumulada en el tiempo por los equipos y responsables de una Carrera o Programa.

En esta línea, los procesos de acreditación institucional serán, desde ahora, obligatorios para toda institución de educación superior (Ley 21.091, Ley 21.092) y específicos a su área de formación. Ahora bien, para la obtención de la certificación pública de acreditación, el procedimiento consistirá en una evaluación integral y exhaustiva de una muestra representativa de programas y/o carreras ofrecidas por la institución (Ley 21.091, Ley 21.092).

En esta última disposición que introduce un cambio significativo al nivel de acreditación institucional, se que enlaza a las IES, que todas y cada una de sus ofertas académicas, tanto de pre como de postgrado, cumplan con los estándares mínimos de calidad exigidos por el ente fiscalizador, inclusive de aquellas carreras o programas que nunca se hayan sometido a un proceso de acreditación.

Además de lo anterior, a partir de la promulgación de la Ley 21.091, la Acreditación Institucional, además de obligatoria, implicará una muestra docente y representativa de carreras y programas de pre y postgrado, quienes deberán dar cuenta de estándares mínimos de calidad.

Una vez más, la Guía Práctica, se muestra como un material de consulta útil y necesario para afrontar el nuevo escenario de acreditación institucional, especialmente para todas aquellas carreras y programas que, o no han tenido la experiencia de someterse a un proceso de acreditación, o su experiencia se produjo en el marco de una regulación ya superada.

Para el caso particular de la Corporación Universitaria de Concepción, este nuevo marco regulatorio, impactará transversalmente a todos los proyectos educativos bajo su administración, lo cual deberá afectar sus políticas internas de autorregulación y aseguramiento de la calidad conforme a dar respuesta a las nuevas exigencias de la ley, orientando sus procesos internos a los nuevos estándares de acreditación y procurar el cumplimiento de los estándares de calidad en cada nivel formativo.

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las principales conclusiones del proyecto, encontradas por el equipo en las diferentes etapas del trabajo interinstitucional, se pueden indicar las siguientes:

- La experiencia del proyecto ha resultado altamente provechosa para reconocer las mejores prácticas y experiencias de cada institución y analizar los aspectos a mejorar presentes en los distintos ámbitos de intervención.
- La investigación de campo permitió identificar aspectos considerados positivos o replicables por parte de los informantes, así como también, un conjunto de desafíos o nudos críticos que deben ser atendidos de cara a un buen resultado en los procesos de autoevaluación y acreditación:
- Autorregulación y acreditación son procesos vistos como un desafío para quienes dirigen y administran una carrera, ya que significa la interacción con su comunidad educativa con la finalidad de dar a conocer su estado y, también, hallar y analizar las distintas fortalezas y debilidades que contribuyan a la generación de planes que permitan mejorar los procesos formativos. Particularmente la Acreditación, representa un hito de importancia a nivel institucional.
- Alcanzar una buena Acreditación es sinónimo de prestigio y favorece al atributo de reconocimiento de la calidad institucional, mejorando aspectos tales como el ingreso a la carrera, la empleabilidad y la posibilidad de establecer alianzas estratégicas con diferentes actores sociales del mundo público y privado, las que permitan a su vez, proyectar la impronta institucional.
- Contar con conocimientos de gestión y experiencias en aspectos relacionados con el aseguramiento de la calidad y la acreditación son clave para afrontar el proceso, en aspectos tales como la planificación,

la generación de equipos efectivos de trabajo, el registro y recopilación de información y el cumplimiento de objetivos, pudiendo dar cuenta del estado de la carrera en forma eficiente.

- La sistematización en las formas de registro e información constituyen un apoyo fundamental en la conducción de la carrera, más allá de las personas que puedan dirigirla. Representa uno de los principales puntos de apoyo y orientación a la gestión de una carrera.
- Las orientaciones y lineamientos entregadas por las unidades de apoyo para enfrentar procesos de acreditación, antes y durante su desarrollo, son consideradas fundamentales y entregan seguridad. Las unidades, en sí, son valoradas como actores de capital importancia para el proceso.
- La vinculación con el medio es de suma relevancia ya que permite desarrollar una conciencia social sobre el impacto que tienen las carreras en las comunidades y generar relaciones con el medio externo, que retroalimenten y beneficien tanto al medio educativo como al profesional.

Y los desafíos o nudos críticos dicen relación con:

- El proceso de Acreditación es interpretado como una importante carga adicional en la gestión de la carrera. Se debe cautelar una apropiada asignación de horas para asumir el trabajo que implica el proceso de acreditación para los gestores y responsables del proceso, para evitar así un agobio laboral que llegue a implicar posibles efectos negativos en la salud mental y física en los equipos de trabajo.
- La falta de experiencia y conocimientos en la gestión de procesos asociados a la calidad y/o enfrentar el proceso de manera súbita, afecta a las personas, a la carrera y al proceso, perjudicialmente.

- La capacidad de las unidades de apoyo es limitada en comparación a la labor requerida y al número de carreras que requieren de su asistencia y colaboración, por lo que no son apreciadas como suficientes.
- La obtención de acreditaciones bajas o la posibilidad de no ser acreditado supone un alto grado de estrés que, puede acabar resintiendo la salud física y mental de las personas responsables del proceso.
- Enfrentar aspectos como la Vinculación con el Medio y relación con ex-Alumnos, demandan un mayor grado de apoyo y coordinación institucional.

**De la integración, se concluye que:**

- La necesidad de revisar las dimensiones, criterios y procedimientos de acreditación, tanto actuales como en los que aún se encuentran en elaboración, contrastarlos con la normativa legal y toda la documentación disponible, recopilada a partir de la experiencia en aseguramiento de la calidad acumulada en el tiempo, la cual ha permitido tener una panorámica y perspectiva valiosa de cara a enfrentar nuevos procesos por parte de equipos noveles.

**Por último, en el desarrollo formal, se constata que,**

- La capacidad de enfrentar todos los cambios posibles, producto de la crisis sanitaria de 2020-2021; adaptar las actividades para cumplir la planificación y mantener un equipo de trabajo sólido y con roles claros, permitieron llevar a buen puerto la edición de la publicación.

Se espera que, independiente al proyecto, se realice un registro y difusión de los resultados obtenidos entre las instituciones y sus redes, con la idea de replicar buenas prácticas en la materia.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giménez, R. C. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. In *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM 2* (p. 44). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM). Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2499458.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ley N° 20.129, *Ley de Aseguramiento de la Calidad*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de noviembre de 2018. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>
- Ley N° 21.091, *Ley de Educación Superior*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de mayo de 2018. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Vieytes, R. (2004). *Metodologías de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. De las Ciencias. Disponible en <https://es.scribd.com/doc/159577695/Vieytes-Rut-Metodologias-de-La-Investigacion-Social-en-Organizaciones-Mercado-y-Sociedad-Cap4>

## CAPÍTULO 2

# NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EGRESADAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA, PROFESIONALES Y TÉCNICOS

Lilian Narváez Prosser  
Universidad de Concepción  
linarvaez@udec.cl

Jocelyn Bustos Miranda  
Universidad de Concepción  
jbustos@udec.cl

Angélica Corrales Huenul  
Universidad de Concepción  
acorrales@udec.cl

Dalys Saldaña Espinoza  
Universidad San Sebastián  
dalys.saldana@uss.cl

Patricia Jiménez Toledo  
Universidad Católica de la Santísima Concepción  
Instituto Tecnológico  
pjimenez@ucsc.cl

Alejandra Caamaño Cifuentes  
Instituto Profesional Virginio Gómez  
alejandra.caamano@virginiogomez.cl

# RESUMEN

El presente estudio se centra en caracterizar las necesidades de formación de egresadas profesionales y técnicos de Educación Parvularia de la Red de Articulación Pedagógica Colaborativa, desarrollado por académicas pertenecientes a cuatro Instituciones Formadoras de Estudios Superiores de la Octava Región (Chile).

Atendiendo a la naturaleza de la investigación, se trabajó una investigación interpretativa, con metodología mixta, etnográfica y estudio de caso múltiple, aplicándose un cuestionario a profesionales y técnicos de Educación Parvularia, complementada con un grupo focal con informantes claves y el análisis de documentos sobre necesidades formativas de Planes de Formación por el equipo investigador en el ámbito curricular, didáctico, evaluativo y conocimiento de políticas educativas, con el fin de tener una mirada global, desde los datos estadísticos hasta las interpretaciones del discurso.

Entre los principales resultados, las profesionales indican que requieren capacitarse en la dimensión Curricular en inclusión escolar, mientras que en Didáctica son estrategias de juego. Con menor porcentaje de frecuencia se encuentran las políticas educativas y, por último, las diversas estrategias evaluativas. En tanto, los y las técnicos declaran necesaria la capacitación en aspectos relevantes de la dimensión Curricular y, en menor porcentaje, acciones formativas en los ámbitos de Didáctica, Políticas Educativas y Evaluación.

## PALABRAS CLAVE

Necesidades de formación, Educador de párvulos, Técnicos de párvulos, Egresados

# 1

# INTRODUCCIÓN

La Educación Parvularia en Chile a nivel de Educación Superior ha tenido como desafío, en los últimos años, mejorar la calidad educativa en la formación de profesionales. Para ello se han considerado diversas iniciativas y estrategias como un soporte para la enseñanza en el campo de la educación infantil. Así, en el ámbito de la formación se observa como necesario identificar el nivel alcanzado en los parámetros del desempeño por profesionales y técnicos que han estudiado carreras de Educación Parvularia.

Al respecto, Rodríguez y Castillo (2014) señalan que las instituciones formadoras deben constantemente buscar la mejora cualitativa de los procesos formativos en beneficio de quienes participan de ellos.

En este contexto, surgen las necesidades formativas concebida como una “actividad continua de formación para actualizar y profundizar sus competencias profesionales, como asimismo, una formación basada en el diálogo e intercambio colaborativo y la retroalimentación pedagógica sobre el trabajo de aula” (CPEIP, 2018, p. 5).

Al respecto, la literatura internacional destaca que la capacitación de las educadoras constituye una de las funciones esenciales para el mejoramiento del desempeño profesional y humano (Zayas, Valcárcel y Vento, 2019); sumado al estudio del fortalecimiento del proceso de planificación didáctica de las educadoras del nivel inicial (Genet, 2017) y el Diagnóstico de necesidades de formación y/o Capacitación de las educadoras de los Centros de Desarrollo Infantil para la atención a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (Barcenas, 2019).

Otros estudios desarrollados por Rodríguez y Castillo (2014) tratan sobre la calidad de la formación docente, en particular, los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile, donde se concluye que el 60% de los sujetos presenta deficiencias en las competencias básicas; además, revelan un bajo dominio disciplinar y manejo pedagógico, en especial, en las áreas de Ciencias y Matemáticas. Asimismo, se informa que las egresadas de Institutos Profesionales obtienen los peores resultados.

Se suma el nivel de desempeño autopercebido por futuras educadoras de párvulos en relación con las TIC (Flores, Mena, Arteaga, Navarrete y Gajardo, 2018), quienes presentan una apropiada valoración sobre su desempeño. Finalmente, se destacan las tensiones, debilidades y fortalezas en la formación de educadoras de párvulos en Chile: un estudio de caso, desarrollado por Rojas y Falabella (2017), concluyeron que, en seis casos analizados, solo dos pueden ser considerados buenos, gracias a la consistencia de su propuesta curricular y gestión de las carreras participantes.

Frente a lo expuesto resulta interesante abordar una investigación desde la visión de las profesionales y técnicos de Educación Parvularia en los ámbitos de currículum, didáctica, evaluación y políticas educativas. Por consiguiente, el presente estudio se plantea como objetivo general caracterizar las necesidades de formación en los ámbitos curricular, didáctico, evaluativo y política educativa de las egresadas de las carreras técnicas y profesionales de Educación Parvularia para un desempeño efectivo y promover aprendizajes de calidad en Educación Parvularia.

Se centra particularmente en los siguientes objetivos:

- Identificar necesidades sentidas de formación asociadas al ámbito **curricular** del educador de párvulos técnico y profesional, desde la opinión de los egresados de las carreras de Educación Parvularia, considerando la realidad situada en su desempeño profesional.
- Describir los saberes y habilidades asociadas al área de **evaluación**, que se requieren de las educadoras y técnicos de párvulos, para promover aprendizajes de calidad en una realidad situada, desde el aporte de los egresados.
- Identificar las **estrategias didácticas** que requieren actualizar los egresados profesionales y técnicos para un desempeño efectivo en la educación de los párvulos.
- Describir necesidades sentidas de formación en el conocimiento de **políticas educativas**, tanto del educador como el técnico de párvulos, desde la mirada de los egresados de Educación Parvularia.

## 2

# REVISIÓN DE LITERATURA O MARCO TEÓRICO

En este apartado se dan a conocer los conceptos de referencia acordes a las instituciones formadoras y las necesidades de formación de profesionales y técnicos de Educación Parvularia.

## 1. INSTITUCIONES FORMADORAS EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Enmarcado en la Educación Terciario, las Universidades e Instituciones de Formación Técnica Superior tienen reconocida autonomía en la formación docente mediante el desarrollo de acciones que promuevan la calidad de estas; en el contexto de formación pedagógica que conlleva las estrategias curriculares, didácticas, evaluativas y conocimiento de políticas educativas.

La mayor parte de las Universidades e Instituciones de Formación Técnica Superior se encuentra en una fase de implementación de políticas y prácticas de formación del profesorado como parte de su responsabilidad con la calidad docente. Sin embargo, como responsabilidad social universitaria, las instituciones deben reinventarse para responder a las crecientes necesidades, por lo que consideramos relevante apoyar y mejorar los saberes de quienes han egresado; así como también, considerar las características del estudiantado, la sociedad, el mercado laboral y las tecnologías digitales (CRUCH, 2012).

Por lo tanto, las Instituciones de Educación Superior no deben adoptar una posición pasiva e indiferente, sino responder a las demandas sociales. La importancia de esta investigación radica en la necesidad de que cada institución se responsabilice de sus egresados en términos de actualizaciones en el ámbito disciplinario, interdisciplinario y profesional que le corresponde, con el fin de que el trabajo realizado esté fundamentado en la pertinencia y utilidad social de la educación superior.

En este contexto, resulta pertinente fortalecer la formación de educadoras de párvulos en el área de formación continua, considerando que el techo de la calidad educativa, está en las manos de sus docentes y su capacitación permanente (Informe McKinsey (2007), se estima pertinente situar el foco en “facilitar la adquisición de aprendizajes específicos y las competencias socioemocionales en infantes y fomentar actitudes y habilidades que permitan trabajar con las familias, en tanto actores fundamentales en la promoción de aprendizajes en los niños” (Guerra, Figueroa, Salas, Arévalo y Morales, 2017).

Lo anterior, implica llevar a cabo una serie de actividades orientadas a mejorar la calidad educacional, lo que involucra incrementar competencias y habilidades para desempeñar una diversidad de funciones que atiendan a los niños y niñas, así como el acompañamiento a las familias y a las comunidades donde se desempeñan y aunque Chile está en línea con las recomendaciones de diversos estudios de investigaciones internacionales sobre políticas y condiciones que hay que alcanzar para lograr sistemas educativos de calidad (MINEDUC, 2018b) se hace relevante una capacitación permanente a los formadores.

Por lo expuesto, es preciso diagnosticar el ámbito de la formación con el fin de identificar el nivel alcanzado en los parámetros de desempeño por profesionales y técnicos que han estudiado carreras de Educación Parvularia, con el fin de caminar hacia la ansiada calidad en educación, considerando que, para avanzar en esta línea, es necesario que cada uno de los actores del sistema conozca sus derechos, pero también que ejerza sus obligaciones con el mayor compromiso posible, para hacer realidad el sueño de un país con una educación de calidad para todos (Agencia de Calidad 2017).

Esto implica un proceso interactivo entre la práctica docente contextualizada y la reflexión pedagógica del docente sobre su propia experiencia, gracias a la construcción de un conocimiento teórico y conceptual. Para ello, se requiere el diseño e implementación de acciones formativas variadas, con el fin de asegurar la calidad y pertinencia de acuerdo con el contexto en el que los y las participantes se desempeñan; así como las competencias claves que se esperan desarrollar, considerando el nivel de profundidad de dichas competencias, a la vez que se comienzan a delinear las estrategias, métodos y técnicas CPEIP (2018), según el nivel de Educación Parvularia.

---

## 2. EQUIPO DE AULA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

La Educación Parvularia como primer nivel educacional corresponde a una etapa crítica del desarrollo socioemocional, cognitivo, lingüístico y físico de niños y niñas (Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018). Se caracteriza por ser diversa en términos de tamaño de los establecimientos, las edades que atiende a los niños y niñas, tipo de financiamiento, institución que los administra, y tipo de educación que brindan (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).

Sin embargo, los estudios indican que la calidad de la Educación Parvularia en Chile es deficiente cuando se compara con los estándares internacionales (MINEDUC, 2018), información que permite remirar la formación y el seguimiento de quienes trabajan directamente con estos grupos etarios. Esto conlleva a atender la problemática hacia la construcción de una sociedad más justa y desarrollada, donde cada niño y niña pueda contar con educadores comprometidos y preparados para satisfacer las necesidades propias de estas edades y, de esta manera, compartir experiencias de aprendizaje enriquecedoras que les permitan el despliegue de sus talentos y habilidades.

Se suman estudios desarrollados por Rodríguez y Castillo (2014), que indican los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares de la formación docente en Chile, evidenciando que el 60% de los y las sujetos presenta deficiencias en las competencias básicas, que se advierte poco dominio disciplinar y manejo pedagógico, en especial en las áreas de Ciencias y Matemática. Se informa, además, que las egresadas de Institutos Profesionales obtienen los peores resultados

En este contexto, es necesario potenciar las competencia y habilidades que se relacionan con el ser y el hacer del educador/a y técnico en Educación Parvularia de hoy, que permita mejorar la práctica pedagógica, ya que son quienes apoyan a las familias en la formación de niños/as de nuestro país. Esta articulación de co-docencia, integrada por las y los educadores de párvulos y técnicos de nivel superior en Educación Parvularia, desarrolla su labor en el hacer dentro del contexto de la primera infancia, en un marco de derechos y deberes plasmados en la ley N° 19.070 relativa al Estatuto de los Profesionales de la Educación. Además, la idoneidad disciplinar de ambos profesionales se constata en la Circular Normativa para Establecimientos de Educación Parvularia publicada por la Superintendencia de Educación en el Decreto N° 315.

Estos equipos son los responsables directos de la implementación de diversas prácticas intencionadas destinadas a acompañar y apoyar a los niños y niñas en sus aprendizajes. Dicho referente establece que la reflexión de la práctica pedagógica es necesaria para la mejora continua de su quehacer, estableciendo los desempeños que se espera de ellas en su labor educativa.

A nivel de política educativa, las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018) indican que los educadores/as son adultos con espertiz en la primera infancia, capaces de diseñar e implementar ambientes enriquecidos de aprendizaje e interacciones pedagógicas intencionadas que concluyen en aprendizajes significativos de niños y niñas. Por lo tanto, la tarea la asume un profesional que sabe cómo aprenden y se desarrollan los párvulos, conoce los principios que guían dicho aprendizaje, reconoce ritmos y formas variadas

de aprender, respetando diferencias culturales, étnicas, de género y sociales, en el marco de los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo nacional fijados por la Ley General de Educación.

Además, dicho referente establece que la reflexión de la práctica pedagógica es necesaria para la mejora continua de su quehacer, estableciendo los desempeños que se espera de en su labor educativa, no obstante, aún falta mejorar las competencia y habilidades que se relacionan con el hacer y el ser de la educadora y técnico en educación Parvularia de hoy y muchas especialistas en infancia, no han recibido nunca capacitación que las actualice y que permita mejorar su práctica pedagógica y así, forman niños/as sin conocer las políticas ministeriales que dan las directrices de su propio actuar (Rodríguez y Castillo, 2014).

# 3

## MÉTODO

De acuerdo con la naturaleza de esta investigación, los objetivos y los referentes teóricos, se ha adoptado una investigación interpretativa “[...] flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de teoría. Su propósito es reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Albert, 2007, p. 171).

Es un diseño secuencial, pues en una primera etapa “se recolectan y analizan datos cuantitativos o cualitativos, y en una segunda fase se recaban y analizan datos del otro método” (Hernández; Fernández; Baptista, 2010, p. 559).

Se agrega que corresponde a un enfoque etnográfico, pues busca la reconstrucción analítica e interpretativa de la cultura, las formas de vida y estructura social del grupo (Rodríguez; Gil; García, 1999) con un estudio de caso múltiple, debido a que se aborda en profundidad varios casos desde diversas perspectivas, enmarcado en un contexto natural y complejo.

Para dar cumplimiento a los objetivos y en coherencia con esta investigación, se considera una muestra no probabilística de educadoras y técnicos en Educación Parvularia correspondiente a un 30% de egresadas de las cohortes 2016, 2017, 2018 de cada centro formador participante. A partir de ello, accedieron voluntariamente ciento diecisiete educadores/as y ciento dieciocho técnicos.

En cuanto a los instrumentos de recogida de información, para efectos de conocer las necesidades sentidas de formación de dichas egresadas se aplicó, en modalidad virtual, un *questionario* elaborado por el equipo investigador. En dicho instrumento, se consideran los aspectos generales y las cuatro

dimensiones articuladas; Currículum, Didáctica, Evaluación y Política Educativa, ello con la finalidad de conocer la percepción que tienen frente al uso de estrategias curriculares, didácticas, evaluativas y políticas educativas en el desarrollo de sus experiencias de aprendizaje.

El cuestionario consideró un total de 41 reactivos distribuidos de la siguiente manera; 8 ítems de antecedentes generales, 10 de la dimensión Curricular (Sub categorías Formación Inicial en Currículum, Inclusión en Currículum, Experiencia Laboral en Currículum). 7 de Evaluación (Sub categorías, Formación Inicial en Evaluación, Estrategias Diversificadas de Evaluación, Experiencia Laboral en Evaluación). 10 de Didáctica (Sub categorías Planificación Didáctica, Implementación Didáctica, Conocimientos disciplinares y su didáctica y 7 de Política Educativa (Sub categorías, Normativa en Inclusión Educativa, Normativa asociada al nivel de Educación Parvularia).

Cada integrante de la muestra se autoevalúa con niveles de dominio que va desde nulo- básico, intermedio hasta el avanzado. El tipo de preguntas es la denominada pregunta cerrada y fue complementada con una pregunta abierta.

En relación a la confiabilidad del *questionario*, cabe señalar que se sometió a validez de contenido y a juicio de expertos, todos ellos asociados al ámbito de Educación Superior y el nivel de Educación Parvularia. Asimismo, se aplicó el Alfa de Cronbach como modelo de consistencia interna, cuyo resultado fue 0,97 para los educadores de párvulos y 0,98 en el caso de los técnicos de Educación Parvularia. Posteriormente a su aplicación, se llevó a cabo la decodificación de las respuestas obteniendo gráficos que colaboraron de manera facilitadora al análisis de los resultados.

Terminada la fase de aplicación y análisis del *cuestionario* y tras haber explicitado las necesidades formativas declaradas en el mecanismo de levantamiento de información en las áreas previamente señaladas, se profundiza esta investigación con la aplicación de un *focus group* a una muestra de informes claves de profesionales y técnicos en Educación Parvularia sobre las áreas curricular, evaluativo, didáctico y política educativa, por lo que se realizó un *focus group* (grupo focal) con una muestra de egresados/as profesionales y técnicos, donde se profundizó en ciertos tópicos que se repiten en las respuestas de quienes participaron respondiendo el cuestionario y en aquellas en que se evidenció ideas contradictorias entre las respuestas dadas en diferentes ítems del cuestionario.

A continuación, se reportan los hallazgos que permitirán, posteriormente, efectuar los remediales correspondientes. Asimismo, permiten buscar la mejor solución a las falencias presentadas por las egresadas, a través de la generación de una propuesta formativa que permita fortalecer, actualizar y especializar a la muestra participante de este estudio, así como un proceso personal de autoformación profesional. Los resultados han sido organizados por las categorías de la dimensión curricular, didáctica, evaluativa y política educativa. A la vez, cada categoría se sustenta en subcategorías y códigos conceptuales obtenidos mediante el Polimnia.

El *focus group* tiene como finalidad práctica, recopilar la mayor cantidad de información posible en relación con un determinado tema. A través de la estimulación del recuerdo y la creatividad, los participantes hablan en su propio lenguaje, desde su propia estructura y son animados para seguir sus prioridades. Para esta técnica se necesita de un moderador o un entrevistador entrenado. Los participantes se seleccionan de acuerdo a características previamente establecidas.

Después de la aplicación del *focus group*, se da paso a la transcripción para el análisis, interpretación y categorización. Las técnicas permitirán el análisis de las diferentes estrategias curriculares, didácticas, evaluativas utilizadas y el conocimiento en políticas educativas como objetivo central de este estudio. El software utilizado, corresponde a Polimnia, el cual admite

crear proyectos denominados unidades hermenéuticas (UH) que incluyen documentos primarios, por ejemplo, citas, códigos y memos. Dentro de cada UH se almacenan y reorganizan los documentos asociados a la codificación de cada entrevistado.

El procedimiento de codificación que se desarrolla a continuación contempla el primer nivel, en donde inicialmente se asignan los códigos, de acuerdo con el significado extraído de cada entrevistado. El segundo nivel de codificación considera una categorización de los códigos, donde se busca un eje o referencias, hacia el cual los otros códigos se relacionan.

En esta etapa, el equipo investigador levanta y construye familias o networks, donde se busca un referente o eje gravitante desde y hacia el cual se relacionan los otros códigos. Cada foco temático tiene su propia networks producto de la construcción de códigos emergentes. Por cada networks el equipo investigador seleccionó un código central, acorde al constructo inductivo, que se delineó sobre la base de los entrevistados.

El análisis temático es un método que permite identificar, organizar, analizar en detalle y proporcionar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y relectura de la información recogida y, así, inferir resultados que propicien la adecuada comprensión e interpretación del fenómeno - objeto de este trabajo. Además, el análisis temático ofrece un proceso exhaustivo para identificar numerosas referencias cruzadas entre los temas que surgen y la información. Esto permite vincular varios conceptos y opiniones de los y las participantes y compararlos con los datos que han sido guardados en diferentes situaciones y momentos durante la fase de recopilación de la información primaria.

Posteriormente, se recurre a un *análisis documental* de referentes teóricos oficiales, propios de Educación Parvularia, tales como el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2019), los Estándares Orientadores (MINEDUC, 2012) las Bases Curriculares (MINEDUC, 2018) entre otros. Con el fin de describir y representar los documentos de forma unificada, especialmente en estos momentos evidente instensificación sobre propuestas de utilización de técnicas de análisis de contenido, esto

por la disposición cada vez mayor de información textual procedente de diversas fuentes, sobre todo, de Internet (Cañadas, Gómez, Pinzón y Adrés, 2018).

Particularmente, se considerará el diseño de una matriz de tributación, compuesta por las categorías e indicadores relevantes con el apoyo de la técnica análisis de contenido que permitirá levantar los hallazgos más significativos,

Respecto del *análisis bibliográfico*, la dimensión Curricular aborda reflexiones en torno al marco curricular vigente de la Educación Parvularia chilena, presentándose algunas reflexiones que subyacen en estas orientaciones, a partir de experiencias prácticas y cuerpos teóricos en torno a la temática en cuestión y cómo avanzar desde la perspectiva crítica comunicativa del currículum.

En cuanto a la dimensión Didáctica se proporciona el sustento teórico general, para posteriormente profundizar en dos ejes fundamentales a considerar al momento de implementar la enseñanza: Las estrategias diversificadas como respuesta a la diversidad, tomando como base el Diseño Universal para el Aprendizaje y el Juego como estrategia pedagógica en complemento con la actividad lúdica.

En la dimensión Evaluación se aborda un escrito reflexivo sobre el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje en Educación Parvularia, relevando las necesidades sentidas de formación de profesionales y técnicos. Se considera la tesis que el deber de las instituciones formadoras es elaborar iniciativas sustantivas para la actualización de las necesidades evaluativas develadas por sus egresadas, intencionando prácticas pedagógicas diversas, destinadas a acompañar y apoyar a los niños/as en sus aprendizajes.

Se presenta la vinculación de este enfoque con los fundamentos de la evaluación de desempeño y auténtica en el desarrollo de habilidades del pensamiento y el logro de aprendizajes profundos en la primera infancia. Asimismo, se expone la evaluación formativa y formadora para contribuir a la obtención de aprendizajes pertinentes, desafiantes y de calidad.

Finalmente, se destaca la necesidad de fortalecer y actualizar a los profesionales y técnicos para co-diseñar y aplicar dispositivos de evaluación auténticos, simulados y/o virtuales en el plan de evaluación de la educación parvularia, relevando los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales implicados en este proceso formativo.

Desde la dimensión Políticas Públicas se releva su importancia en el nivel de Educación Parvularia, considerando que la educación es un derecho humano, que está consagrado en la Constitución Política y en la Convención Internacional de los Derechos del Niño/a.

Para el análisis de datos se utilizaron los programas Microsoft Excel y Polimnia, donde las unidades de estudio estuvieron dadas el total de los participantes egresadas de las instituciones participantes, Universidad de Concepción, IPVG, Universidad San Sebastián y el Instituto Tecnológico de la UCSC, entre los años 2016-al 2018.

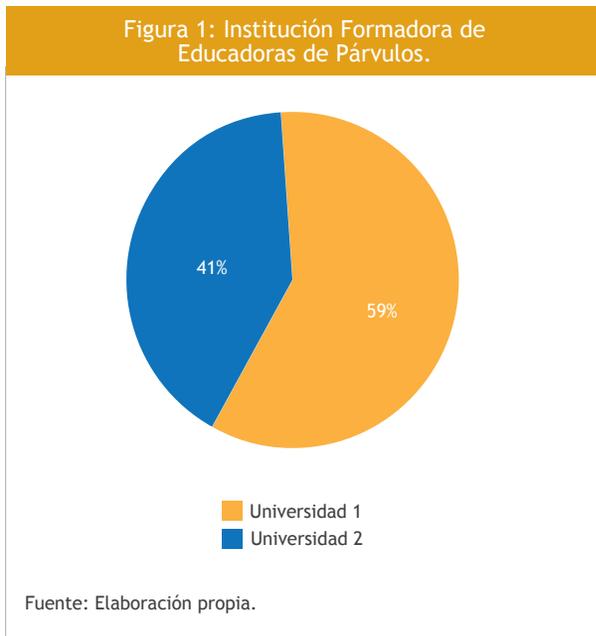
Con el objeto de otorgar mayor credibilidad a la investigación, se triangularon las diferentes fuentes aplicadas (*cuestionario, focus group y análisis documental*) para la obtención de los datos. Se aplicaron criterios de credibilidad, rigurosidad y científicidad, los cuales son equivalentes al de validez de los hallazgos de una investigación de carácter cuantitativo.

Cuadro comparativo por dimensión de las Necesidades de Formación de egresadas profesionales y técnicos de Educación Parvularia

Dimensiones	Educadoras de Párvulos Requieren profundizar en temáticas relacionadas con:	Técnicos Requieren profundizar en temáticas relacionadas con:
Currículum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los fundamentos de la Educación Parvularia.</li> <li>• Corporalidad y movimiento.</li> <li>• En la enseñanza del pensamiento matemático, científico y de las ciencias sociales en educación de la primera infancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los fundamentos de la Educación Parvularia.</li> <li>• Corporalidad y movimiento.</li> <li>• Pensamiento matemático, científico y de las ciencias sociales en educación de la primera infancia.</li> </ul>
Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque de género.</li> <li>• Lenguaje verbal y su didáctica.</li> <li>• Estrategias para el trabajo pedagógico orientado al desarrollo del pensamiento matemático en la educación de la primera infancia.</li> <li>• Exploración del entorno natural y la comprensión del entorno sociocultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque de género.</li> <li>• Educación ambiental para la sustentabilidad.</li> </ul>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentar el aprendizaje de niños y niñas en educación de la primera infancia.</li> <li>• Necesidad de conocimiento en procesos evaluativos caracterizados como sistemáticos y pertinentes a la diversidad de los párvulos y sus contextos de aprendizajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de instrumentos evaluativos pertinentes a la diversidad y sus contextos de aprendizaje de los párvulos.</li> <li>• Conocimientos inherentes a las características las de niñas y niños.</li> </ul>
Políticas Educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normativas de inclusión educativa. (Ley 20.422, Ley 20.845, Decreto 170 y Decreto 83).</li> <li>• Política Nacional de Convivencia Escolar.</li> <li>• Estrategias para implementar la Transición Educativa. (Decreto 373).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos asociados a políticas para una educación parvularia de calidad.</li> </ul>

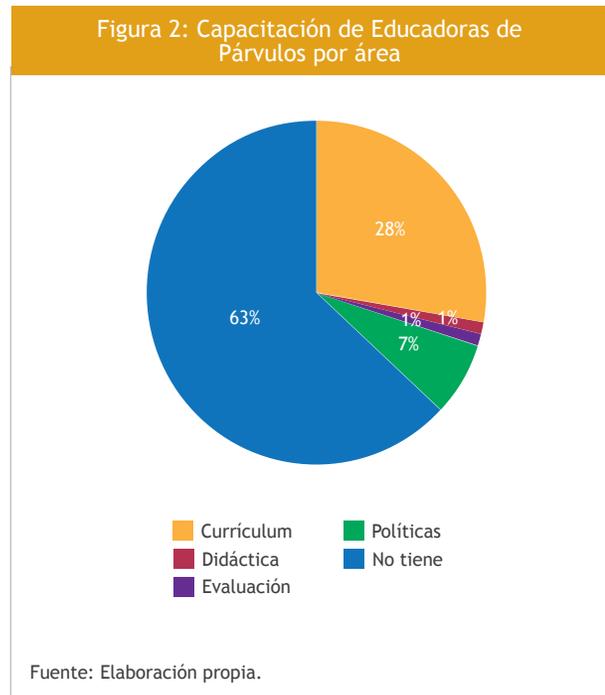
# 4 RESULTADOS

Entre los principales hallazgos encontrados, se indica la información de base de las profesionales. El 59 % de los y las educadoras de párvulos fueron formadas en una universidad tradicional (1), mientras que el 41% restante en una Universidad particular (2) visualizado en la siguiente figura:



El 41% de la muestra declara tener 3 años o más de experiencia profesional, seguido por un 51% con, a lo más, 2 años de experiencia profesional y un 8% sin ningún tipo de experiencia profesional. En cuanto a la edad de dichas profesionales de la educación, en su mayoría, fluctúan entre 23 y 30 años y a la fecha, cuentan con 3 o más años de ejercicio profesional.

El grupo declara que un 41% se ha capacitado, posteriormente a su egreso, en el área de Currículum, seguido por el ámbito de Didáctica con solo un 20%. En tanto, con menor porcentaje de frecuencia se encuentra un 8% de ellas, quienes se han capacitado en Políticas Educativas y un 3% en Evaluación. Mientras que el porcentaje restante declara no estar capacitadas en ninguna área. Los resultados se visualizan en la siguiente imagen:



Entre los motivos de falta de formación de las educadoras de párvulos de la muestra, prevalece con falta de motivación intrínseca 27%; mientras que el 73% dice tener problemas de índole económica para desarrollar una capacitación en las dimensiones consideradas en este estudio.

Se agrega que la totalidad del grupo muestral trabaja de manera remunerada en diferentes centros de atención a la infancia. Ocupan diversos espacios, como la administración pública JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles), la institución particular privada, los jardines VTF (Vía Transferencia de Fondos); establecimientos que reciben fondos del Estado, pero son administrados por una ONG, ya sea Hogar de Cristo, CEPAS, etc. o bien, Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM) de diversas comunas de la región. Las restantes en colegios particulares subvencionados, Fundación Integra y escuelas públicas.

A continuación, se visibilizan los hallazgos más relevantes que responden a la necesidad imperiosa de las educadoras de párvulos, respecto a la formación en las cuatro dimensiones:

### I. Dimensión Curricular

- Fundamentos de la Educación Parvularia (Orientaciones valóricas, labor educativa conjunta, enfoque pedagógico y fines y propósitos).
- Conocimientos fundamentales referidos a la corporalidad y movimiento.
- Nociones fundamentales referidas a la enseñanza de las matemáticas.
- Conocimientos fundamentales referidos a la enseñanza de las ciencias naturales.
- Conocimientos fundamentales referidos a la enseñanza de las ciencias sociales.

### II. Dimensión Didáctica

- El enfoque de género.
- Conocimientos referidos al lenguaje verbal y su didáctica.
- Estrategias para el desarrollo del pensamiento matemático.
- Exploración del entorno natural y la comprensión del entorno sociocultural.

### III. Dimensión Políticas Educativas

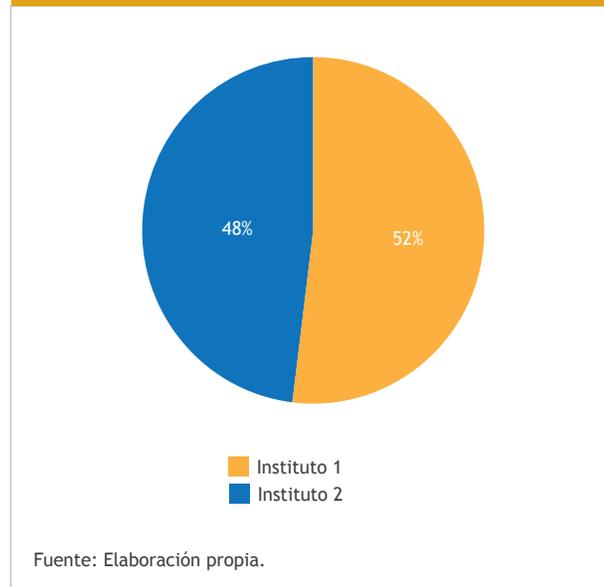
- Políticas para una Educación Parvularia de Calidad.
- Normativa de Inclusión Educativa (Ley 20.422, Ley 20.845, Decreto 170, Decreto 83).
- Política Nacional de Convivencia Escolar.
- Estrategias de Transición Educativa (Decreto 373).
- Políticas para una Educación Parvularia de Calidad.

### IV. Dimensión Evaluación:

- Estrategias para retroalimentar el aprendizaje de las niñas y los niños en su práctica pedagógica.
- Procesos evaluativos sistemáticos y pertinentes a la diversidad de los párvulos y sus contextos de aprendizaje.

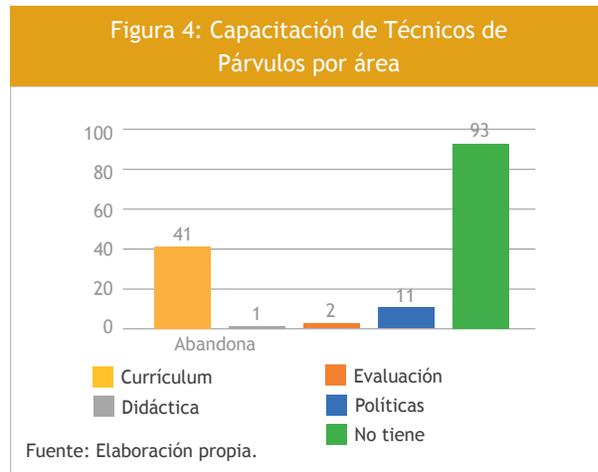
En los técnicos de Educación Parvularia, se puede informar que un 52% recibió su formación en el Instituto Profesional (1), mientras que el 48% en la institución de Educación Superior 2, que se observa a continuación:

Figura 3: Institución Formadora de técnicos.



Respecto de la experiencia laboral, a la fecha se observa que el grupo se encuentra principalmente entre los 3 años o más, y las edades fluctúan entre los 20 y los 28 años.

En cuanto a la capacitación recibida, el 31% declara estar capacitada en algún aspecto de la dimensión de Currículum y en menor porcentaje, han recibido capacitación en las áreas Didáctica, Políticas Educativas y Evaluación, visualizado a continuación:



## 1. DIMENSIÓN CURRÍCULUM

### 1.1. Formación inicial en Currículum

**Experiencias formativas en modalidades no convencionales.**

*[Yo esperaba ese día para saber qué cosas pasaban o anécdotas que mis compañeras tenían y nos contaban y yo esperaba esos días para... (reformula) porque era una clase muy nutritiva de conocimientos y entretenida, muy linda.] (400:404).*

**Falta de experiencias formativas de trabajo con familias.**

*[Pero creo que es muy importante fomentar un poco más en lo que es el trabajo con las familias, pero de forma más directa, porque yo sólo viví muchos proyectos y miles de cosas así, pero en realidad siempre estuvo la educadora en mi práctica de por medio, entonces, nunca pude enfrentar verdaderamente ese trabajo de conversar con los papás y eso es súper importante] (620:626).*

**Falta de formación en comprensión del medio social y entorno natural.**

*[Percibo que las debilidades curriculares que he logrado ver en mi quehacer laboral tiene relación con la comprensión del entorno sociocultural y ciudadanía] (434:436).*

**Falta coherencia curricular.**

*[después quedan con esa sensación de que se están enfrentando a algo que para ellas era una utopía, no algo real.] (595:597).*

**Falta de Formación Inicial en Interculturalidad.**

*[e interculturalidad para poder aprender a enfrentarme a esto.] (1077:1078).*

**Falta de Formación Inicial en Sala Cuna y Medio Menor.**

*[es la transferencia de aprendizajes y la metacognición, sobre todo en los niveles de sala cuna y medio menor, ya que no se realiza o muy poco, siendo uno de los momentos más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que es con lo que se queda el niño/a de lo que aprendió y cómo ese nuevo aprendizaje él/ella lo relaciona con algún hecho significativo pasado.] (1099:1106).*

**Falta de diversidad en la línea de formación práctica.**

*[Entonces, sería buena idea no sólo hacer un acercamiento, sino que considerarlo más en el tema de las prácticas profesionales porque si bien, nosotras sí tenemos ese acercamiento con el High Scope, Montessori, pero también sabemos que hay otras realidades; tales como Reggio Emilia e incluso las salas hospitalarias.] (310:316).*

## 1.2. Inclusión en Currículum

### Falta de Formación Inicial en DUA.

*[Entonces, uno sí o sí tiene que consultar a la profesional, pero igual como hoy en día se ve, se podría incorporar, aunque sea una pincelada de esta patología para uno saber a lo que se enfrenta cuando llega al mundo laboral o cuando te llega un niño con esas capacidades.] (1025:1030).*

### Valorización de tipos de apoyo en diversidad.

*[Primero que todo las necesidades de formación se visualizan principalmente en priorizar competencias, verificar si las personas están capacitadas para fomentar los tipos de apoyo para que puedan lograr los diferentes objetivos que se propongan.] (449:453).*

### Falta de Formación Inicial en Inclusión.

*[La inclusión, no solamente en términos de necesidad educativa, sino que, a nivel cultural, yo tengo hartos alumnos que son de otros países y ahí igual estamos un poquito al debe, porque nos enseñan sólo para nuestros niños chilenos y he tenido que interiorizarme en sus culturas.] (1330:1335).*

## 1.3. Experiencia Laboral en Currículum

### Autoformación profesional.

*[Cuando yo estaba trabajando en Integra había capacitaciones para todas, incluso, para las auxiliares de servicio, porque ellas también trabajan con los niños y saber cómo estar con ellos, sirve mucho.] (1466:1470).*

### Relevancia de la metacognición profesional.

*[Yo creo que, si no nos sentaremos a reflexionar sobre lo que observamos, al final pasaríamos cosas que para nosotros son importantes, pero a veces los niños nos dicen otras cosas.] (932:936).*

### Relevancia del Trabajo colaborativo.

*[Asimismo, nosotras contamos con una asesora diferencial, la cual orienta las prácticas y la teoría, pero siento que sigue siendo un desafío para todo el equipo que está diariamente con ellos.] (430:433).*

### Valoración positiva Teletrabajo.

*[porque tengo un bebé chiquitito y mi familia es de acá, así es que tengo teletrabajo a la distancia, pero muy buena experiencia en mi jardín y estamos muy contentos de lo que hemos logrado.] (199:203).*

### Relevancia del rol laboral de técnico.

*[Entonces, yo siento que, como técnicos somos parte fundamental de la educación, sobre todo en el tema de la evaluación porque estamos ahí cien por ciento ahí y siento que es necesario tomar esa opinión.] (831:835).*

### Contexto laboral de emergencia.

*[¿Qué hacemos ahí? Nadie sabía qué hacer. Todos quedaron por lo menos dos semanas sin tener un plan de trabajo, perdimos dos semanas o un poco más. Incluso, he visto colegios que ni siquiera han mandado una guía en cinco meses.] (384:388).*

### Relevancia del rol mediador del profesional.

*[Si bien, uno tiene que hacer un rol mediador,] (474:474).*

En las siguientes figuras, se presentan las categorías y subcategorías asociadas a la dimensión curricular:

Figura 5: Formación Inicial en Currículum

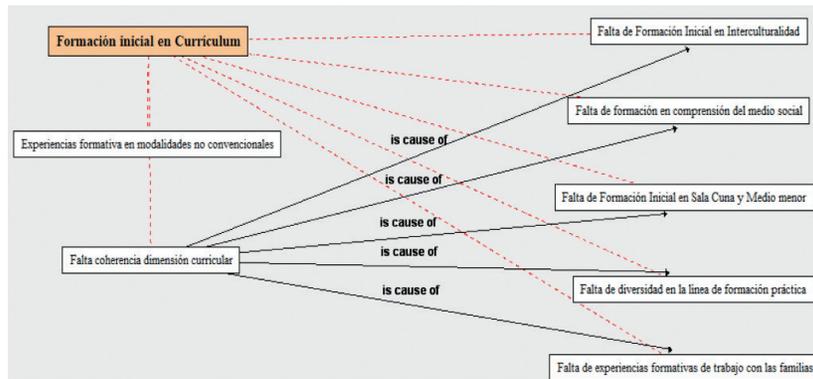


Figura 6: Inclusión en Currículum

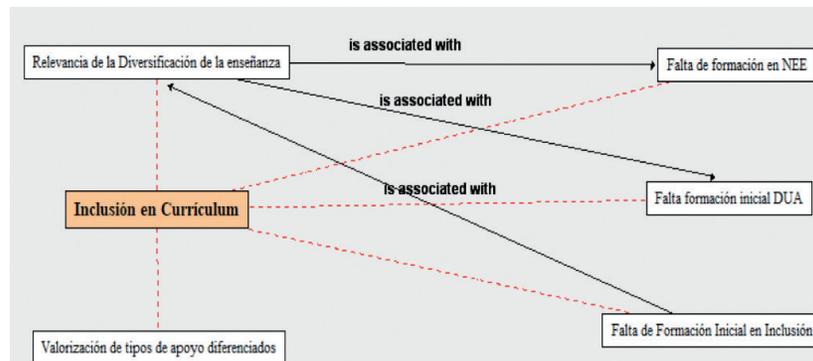
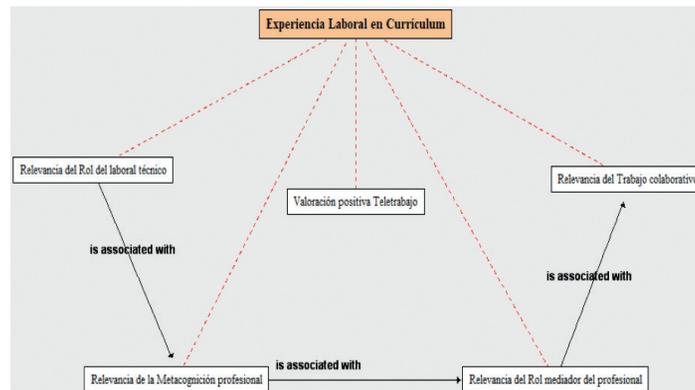


Figura 7: Experiencia Laboral en Currículum



## 2. DIMENSIÓN DIDÁCTICA

### Relevancia de Formación Inicial en Didáctica.

[A nosotras igual nos entregaron buenas herramientas en cuanto a la didáctica y preparación de materiales, porque cualquier material puede ser didáctico,] (1129:1132).

### Ejemplificación experiencia laboral en Didáctica.

[Las herramientas que nos entregaron a ese nivel, yo les agradezco mucho y todo lo que es didáctico estuvo muy bien enfocado, ya que, cuando me tuve que enfrentar a esta realidad que era totalmente nueva, no fue tan difícil.] (1107:1111).

### Valorización positiva estrategias en Juego.

[En mi jardín o Fundación Integra, se ha enmarcado siempre que las experiencias sean a través del juego.] (466:467).

### Falta de Formación inicial en Didáctica on line.

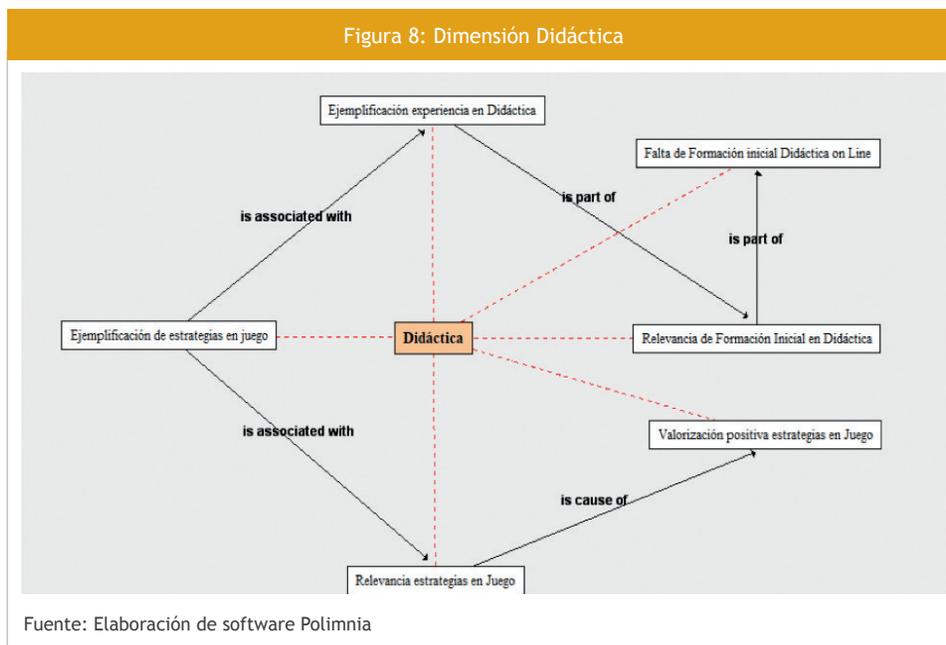
[Respecto a los cursos virtuales, la ventaja es que puede realizar desde la casa lo que permite optimizar el tiempo en otras cosas y la desventaja es la falta de interacción con otros, que permite un mayor aprendizaje de lo que se está abordando ya que no sólo se lee o se escucha, sino que se vivencia] (1492:1497).

[A mí me complica la modalidad on line, porque estoy todo el día sentada frente al computador y para mí sería ideal hacerlo presencial.] (1511:1513).

### Ejemplificación de formación inicial de estrategias en juego.

[por ejemplo, las matemáticas más divertidas y que salgan de lo común.] (481:482).

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías relacionadas con la dimensión didáctica:



### 3. DIMENSIÓN EVALUACIÓN

Ejemplificación de experiencia laboral en Evaluación de la profesional.

*[Entonces, ellas se encargan de sacar los objetivos y nosotras planificamos, pero en evaluar sólo evaluamos en conjunto] (652:654).*

Falta de Estrategias en Evaluación.

*[A mí me gustaría capacitarme en cómo obtener mayor evidencia de aprendizaje con diferentes instrumentos, aplicaciones y también elementos que podrían colaborar en ello] (710:713).*

*[Pienso que podría ser beneficioso desarrollar la observación, ojo crítico y poder evaluar de buena forma los procesos de aprendizaje presentes.] (787:790).*

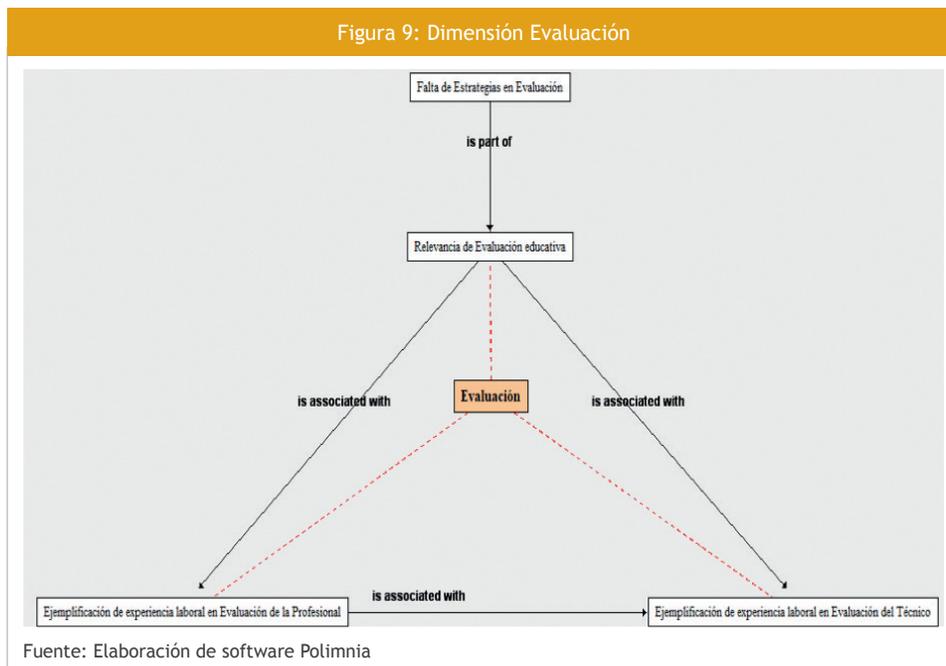
Ejemplificación de experiencia laboral en Evaluación de técnico.

*[Las educadoras ven todo el tema del papeleo y en mi caso, como es colegio igual es distinto porque en el jardín es diferente partiendo por el grupo de niños.] (677:680).*

Relevancia de formación inicial en Evaluación Educativa

*[Yo pienso que siempre evaluación, porque es algo que he visto, al menos, según he visto en mi grupo de trabajo y educadoras de párvulos de distintas casas de formación, la evaluación siempre ha estado al debe y siento que es algo que siempre tiene que ir y no lo digo en base a mi experiencia, sino que es por la evidencia o experiencia que he tenido.] (1353:1359).*

En la siguiente figura, se muestran las categorías y subcategorías asociadas a la dimensión de evaluación:



## 4. DIMENSIÓN POLÍTICA EDUCATIVA

### Falta de Formación Inicial en Política Educativa.

*[En cambio, si la institución nos diera más herramientas en cuanto a las dimensiones políticas o las mismas bases curriculares, sería muy provechoso para las técnicas, creo que sería mucho más fácil tener mayor conocimiento.] (1456:1460).*

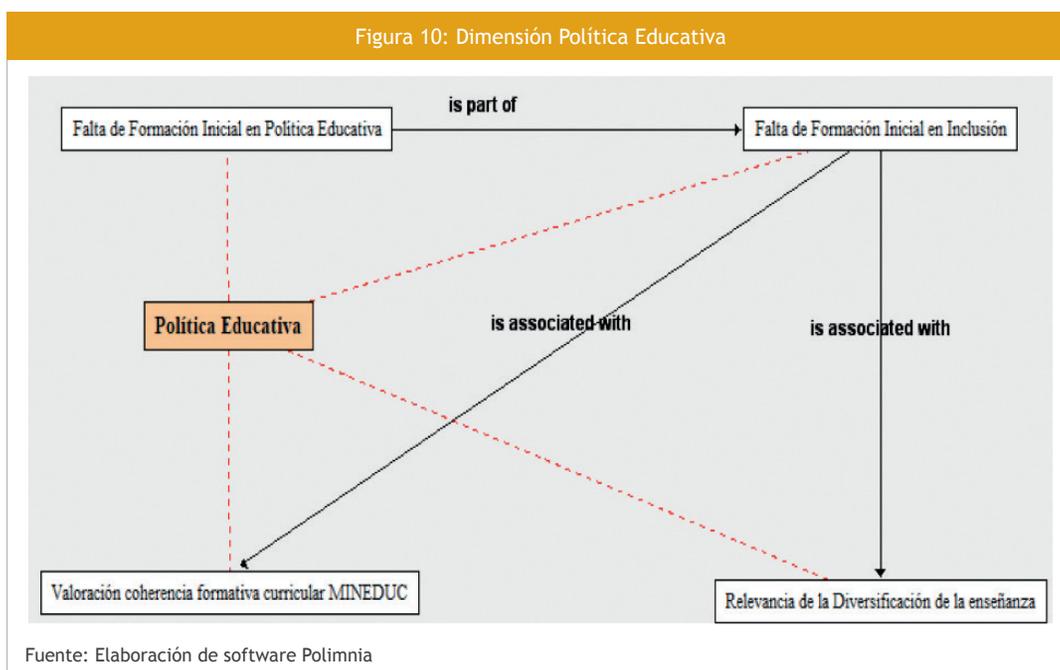
### Relevancia de la Diversificación de la enseñanza.

*[En relación a la diversificación del aula, que, si bien JUNJI la trabaja, nos capacita, y nosotras hacemos vida con los equipos en aula, considero que es una temática poco trabajada en lo que realmente le aporta al niño/a más que lo que el decreto 83 te propone.] (425:429).*

### Valoración de coherencia formativa curricular alineada MINEDUC.

*[Es necesario porque es con lo que constantemente nos encontramos en aula y es lo que promueve también el currículo del Ministerio de Educación.] (408:411).*

La dimensión Política Educativa se proporciona a continuación con sus categorías y subcategorías:



Cabe señalar que la Dimensión Política Educativa requiere ser fortalecida a la luz de la normativa vigente en el nivel de Educación Parvularia. Esto se ha concretado en diversos los instrumentos curriculares destinados al sistema educativo, como el Marco para la Buena Enseñanza (2019), Estándares Orientadores (2012), etc. para Educación Parvularia; así como las iniciativas propias desarrolladas por la Subsecretaría de Educación Parvularia y sus unidades pedagógicas - administrativas dependientes.

En cuanto al análisis documental sobre los referentes teóricos, desarrollado tanto a los y las profesionales como a los y las técnicos de Educación Parvularia, se presentan los hallazgos más significativos, organizados por cada dimensión. Estos son:

### 1. Currículum:

Las necesidades de formación en la dimensión curricular para el/la educador/a de párvulos según los referentes consultados son:

- Conocimiento del currículum nacional de Educación Parvularia en cuanto a estructura, contenidos de aprendizaje, objetivos de aprendizaje y las áreas del desarrollo infantil, para liderar y coordinar el trabajo pedagógico. Considerando las características, necesidades e intereses de niños/as, para generar adecuaciones curriculares que respondan a la diversidad.

### 2. Didáctica:

Las necesidades de formación en la dimensión didáctica para el/la educador/a de párvulos según los referentes consultados son:

- Utilización del Juego como principal estrategia metodológica de aprendizaje en el nivel de Educación Parvularia para generar experiencias lúdicas, innovadoras y desafiantes, de acuerdo a las características, necesidades e intereses de niños y niñas. Llevando a la práctica las adecuaciones curriculares necesarias para responder a la diversidad, en un ambiente educativo donde prime la seguridad, el bienestar y el carácter lúdico.

- Utilización de los recursos educativos para apoyar el aprendizaje en el nivel de Educación Parvularia implementando ambientes de aprendizajes mediante experiencias, de acuerdo a las características, necesidades e intereses de los niños/as. Considerar las adecuaciones curriculares necesarias para responder a la diversidad. Por otra parte, la mediación debe considerarse un criterio fundamental para generar aprendizajes significativos.

### 3. Evaluación:

Las necesidades de formación en la dimensión evaluación para los especialistas en Educación Parvularia según los referentes consultados son:

- Planificación de la evaluación de forma sistemática, a largo, mediano y corto plazo, incorporando diferentes instancias e instrumentos de evaluación pertinentes al desarrollo, diversidad y características personales de los niños/as; guiando este proceso por medio del trabajo colaborativo con el equipo de aula y las familias; y utilizando evidencias provenientes de diferentes fuentes como herramientas de reflexión para la retroalimentación del aprendizaje y la práctica pedagógica.
- Planificación de la evaluación de forma sistemática, incorporando diferentes instancias e instrumentos de evaluación pertinentes al desarrollo, diversidad y características personales de los niños y niñas; haciendo uso de evidencias desde diferentes fuentes como herramientas de reflexión para la retroalimentación del aprendizaje y la práctica pedagógica. La interrelación entre la planificación y evaluación para generar aprendizajes

### 4. Política Educativa:

Las necesidades de formación en la dimensión política para el educador/a de párvulos según los referentes consultados son:

- Conocimiento de los elementos fundamentales de los decretos 373 y 83 para generar propuestas educativas pertinentes y de calidad para todos

los niños y las niñas; al igual que, los aspectos relevantes de la Ley N° 20.370 (LGE), Ley N° 20.835 (Subsecretaría de Educación Parvularia), Ley N° 20.529 (Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad), y normativas referidas al Maltrato Infantil. Asimismo, conocer el diseño e implementación de los proyectos y planes de las instituciones educativas, como el Proyecto Educativo Institucional con el fin de promover su participación activa dentro del establecimiento.

- Conocimiento del Decreto 83/2015 sobre Diversificación de la Enseñanza, la normativa legal de creación de la Superintendencia de Educación Parvularia y sus componentes centrales, así como la legislación enfocada en la Estrategia de Transición Educativa y la Política Nacional de estudiantes extranjeros, con su marco legal contextualizado a la realidad nacional.

Los hallazgos más significativos derivados de la aplicación con los técnicos de Educación Parvularia son:

### 1. Currículum:

Las necesidades de formación en la dimensión curricular para el/la Técnico en Educación Parvularia según los referentes consultados son:

- Conocer y comprender las Bases Curriculares de Educación Parvularia en cuanto a su estructura, contenidos, objetivos de aprendizaje y etapas del desarrollo infantil para colaborar en la planificación educativa.

### 2. Didáctica:

Las necesidades de formación en la dimensión didáctica para el/la Técnico en Educación Parvularia según los referentes consultados son:

- Apoyar en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje y desarrollo de estrategias metodológicas considerando los procesos de desarrollo y diversidad de todos los niños y niñas, favoreciendo y resguardando el buen trato y bienestar, mediante interacciones positivas en un ambiente educativo adecuado para el aprendizaje.

### 3. Evaluación:

Las necesidades de formación en la dimensión evaluación para el/la Técnico en Educación Parvularia según los referentes consultados son:

- Colaborar en el proceso de evaluación, considerando las necesidades y características de los niños y niñas, registrando y analizando la información y evidencias provenientes de diferentes fuentes. Junto a esto, desarrollar procesos de reflexión, análisis y retroalimentación de las prácticas pedagógicas, teniendo como referencia las Bases Curriculares (MINEDUC, 2018), orientaciones e instrumentos de evaluación.

### 4. Política Educativa:

Las necesidades de formación en la dimensión política para el/la Técnico en Educación Parvularia según los referentes consultados son:

- Conocimiento y comprensión del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), los principios que orientan su implementación y la toma de decisiones respecto a las adecuaciones curriculares. Asimismo, conocer e implementar las normativas institucionales en relación a materias de seguridad, alimentación, higiene y aseo, y protección de derechos y bienestar de todos los niños y niñas.

## 5 CONCLUSIONES

A partir de la investigación desarrollada en Educación Parvularia, se desprenden las siguientes conclusiones:

En cuanto a la dimensión Curricular, los educadores/as requieren ser fortalecidas en el conocimiento del currículum nacional de Educación Parvularia, especialmente las nuevas Bases Curriculares (MINEDUC, 2018) en sus ámbitos, núcleos y estructura curricular para efectos de generar estrategias diversificadas de enseñanza que respondan a la diversidad. En cambio, aquellas Técnicas en Educación Parvularia, que participaron de este estudio, necesitan conocer y comprender las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia en términos de su estructura, fines y enfoques tanto a nivel curricular como pedagógico para efectos de colaborar en la planificación educativa.

Con respecto a la dimensión Didáctica, los educadores/as de párvulos demandan ser formadas en estrategias y experiencias de aprendizaje variadas basadas en el juego y la utilización de diversos recursos educativos; mientras que los y las técnicos de Educación Parvularia, requieren variedad de estrategias metodológicas propias del nivel, para efectos de apoyar experiencias de aprendizaje y desarrollo de los niños/as.

En lo relativo al ámbito de Evaluación, los educadores/as necesitan fortalecer estrategias de evaluación que consideren desde la planificación, diseño y construcción de instrumentos pertinentes al desarrollo, diversidad y características personales de los niños y niñas. En tanto, los y las técnicos de nivel de Superior de Educación Parvularia, necesitan conocer diferentes medios de registros de instrumentos evaluativos, que permitan analizar la información y evidencias provenientes de diferentes fuentes, a la luz de las Bases Curriculares (MINEDUC, 2018).

Finalmente, en el ámbito de las Políticas Educativas, los educadoras/es de párvulos concluyen que necesitan formarse en el conocimiento de los elementos fundamentales de los Decretos 373 y 83; así como el Decreto 83/2015 sobre Diversificación de la Enseñanza, con el fin de generar propuestas educativas pertinentes y de calidad para todos los niños y niñas, además de las políticas y normativas asociadas a la Superintendencia de Educación Parvularia. En cambio, los y las técnicos requieren el conocimiento y comprensión del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), así como normativas institucionales en relación con materias de seguridad, alimentación, higiene y aseo, y protección de derechos y bienestar de todos los niños/as.

A modo de síntesis, el estudio desarrollado releva las necesidades formativas de las egresadas profesionales y técnicos de Educación Parvularia en las dimensiones estudiadas, lo cual fue posible gracias a un trabajo mancomunado de la Red Pedagógica Colaborativa de la Primera Infancia. Este aporte investigativo fue una iniciativa rigurosa, sistemática y prolija, gracias a la aplicación del mecanismo cuantitativo del cuestionario en formato virtual, complementado con la realización de un *focus group* a la muestra descrita precedentemente.

Finalmente, el próximo paso que se avecina es generar y socializar diversas acciones formativas, con el objeto de fortalecer y actualizar al equipo pedagógico de Educación Parvularia, de acuerdo con los requerimientos y necesidades que demanda la sociedad.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2017). Panorama de la Gestión Escolar. ¿cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más lo requieren? Primer informe 2014-2015. Santiago de Chile.
- Albert, M<sup>a</sup> José (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill,
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos; Baptista, Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Mc Graw-Hill,
- Barcenas Cardenas, Sobeyda (2019). Diagnóstico de necesidades de formación y/o Capacitación de las educadoras de los Centros de Desarrollo Infantil de Ciudad Sandino para la atención a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales. Durante el II semestre del año lectivo 2017. Maestría thesis, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
- Cañadas, María C.; Gómez, Pedro; Pinzón, Andrés (2018). Análisis de contenido. En Gómez, Pedro (Ed.), *Formación de profesores de matemáticas y práctica de aula: conceptos y técnicas curriculares* (pp. 53-112). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP (2018). *Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo. Antecedentes para Elaboración de Orientaciones y Bases Técnicas*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH (2012). *Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores*. Primera edición. Santiago de Chile.
- Flores, C., Mena, C., Arteaga, P., Navarrete, L., & Gajardo, A. (2018). Nivel de desempeño auto percibido por futuras educadoras de párvulos sobre el uso pedagógico de TIC. *Revista Panorama*, 12(22), 19 - 30. Recuperado el 25 de septiembre de 2021, en <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1070>
- Genet Narváez, F. G. A. (2017). Fortaleciendo el proceso de planificación didáctica de las educadoras del nivel inicial. *Universidad y Ciencia*, 9(15), 71-82. <https://doi.org/10.5377/uyc.v9i15.4570>

- Guerra, P, Figueroa, I, Salas, N, Arévalo, R. y Morales, A. (2017). Desarrollo Profesional en Educadoras de Párvulos: Análisis de un Experiencia Formativa desde la Investigación-Acción y la Interacción Mediada. *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 3, pp. 175-19. Recuperado el 25 de septiembre de 2021, en <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300010>
- Informe McKinsey (2007). Cómo los sistemas escolares con mejor rendimiento del mundo se destacan. Recuperado el 25 de septiembre de 2021, en <http://alamin99.wordpress.com/2008/02/22/mckinsey-report/>
- Ley N° 19070. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 20 de mayo de 2020. Recuperado el 25 de septiembre de 2021, en <https://www.leychile.cl/navegar?idNorma=60439>
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación (5ª Ed.). Madrid, España.
- Ministerio de Educación. (2019). *Marco para la buena enseñanza de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Chile:
- Ministerio de Educación (2018b). Avances y desafíos de la Educación Parvularia en Chile, Recuperado el 27 de septiembre de 2021 en <https://parvularia.mineduc.cl/2018/03/05/revisa-los-avances-desafios-la-educacion-parvularia-2014-2018/>
- Ministerio de Educación. (2021). Mineduc lanza curso para apoyar a profesionales y asistentes de la educación en la recuperación de aprendizajes en <https://parvularia.mineduc.cl/2021/08/10/mineduc-lanza-cursos-para-apoyar-a-profesionales-y-asistentes-de-la-educacion-en-la-recuperacion-de-aprendizajes/>
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación
- Rodríguez, C. y Castillo, V. (2014). Calidad en la Formación Inicial Docente: Los déficits de las Competencias Pedagógicas y Disciplinarias en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), pp. 1-25. Recuperado el 25 de septiembre de 2021, en <https://www.redalyc.org/pdf/447/44731371014.pdf>
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier; García, Eduardo. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga:Aljibe.

Rojas, M., & Falabella, A. (2017). Tensiones, debilidades y fortalezas en la formación de educadoras de párvulos en Chile: un estudio de casos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 9(18), 89-112. Recuperado el 25 de septiembre de 2021, en [https://www.researchgate.net/publication/41952642\\_Tensiones\\_debilidades\\_y\\_fortalezas\\_en\\_la\\_formacion\\_de\\_Educadoras\\_de\\_Parvulos\\_en\\_Chile\\_un\\_estudio\\_de\\_casos](https://www.researchgate.net/publication/41952642_Tensiones_debilidades_y_fortalezas_en_la_formacion_de_Educadoras_de_Parvulos_en_Chile_un_estudio_de_casos)

Subsecretaría de Educación Parvularia (2020). Caracterización Educación Parvularia 2019. Evidencias, Chile: MINEDUC. Recuperado el 27 de septiembre de 2021, en <https://parvularia.mineduc.cl/evidencias-educacion-parvularia/>

Zayas Acosta, Rasciel de la Caridad, Valcárcel Izquierdo, Norberto, & Vento Carballea, Juan Carlos. (2019). Characterization of training for pre-school educators who lead Physical Education. Mendive. *Revista de Educación*, 17(3), 421-436. Epub 02 de septiembre de 2019. Recuperado en 27 de septiembre de 2021, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962019000300421&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000300421&lng=es&tlng=en)



## CAPÍTULO 3

# ACOMPañAMIENTO A ESTUDIANTES DEL INSTITUTO PROFESIONAL VIRGINIO GÓMEZ: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN CONTEXTO COVID-19

**Ruth Riquelme Rebolledo**  
Universidad de Concepción  
rriquelmer@udec.cl

**Patricia Gajardo Olavarría**  
Instituto Profesional Virginio Gómez  
pgajardo@virginiogomez.cl

**Óscar Huerta Zapata**  
Universidad de Concepción  
ohuertaz@udec.cl

**Daniela Vásquez Contreras**  
Investigadora Independiente  
ps.danivas@gmail.com

# RESUMEN

Esta propuesta consiste en una instancia de acompañamiento de carácter tanto académico como psicosocial diseñada para estudiantes de primer año de algunas carreras técnicas y/o profesionales del Instituto Profesional Virginio Gómez y ejecutado con la participación de estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ingeniería Agrícola de la Universidad de Concepción, ambas Instituciones de Educación Superior (IES) participantes pertenecientes a la ciudad de Chillán, región de Ñuble. Los estudiantes universitarios fueron capacitados para asumir el rol de monitores y llevar a cabo la realización de las intervenciones académicas, las que fueron complementadas con la colaboración de profesionales del área de la Psicología para la realización del acompañamiento psicosocial. Este programa se desarrolló durante el segundo semestre del año 2020 en el cual los estudiantes del instituto tenían sus clases en modalidad virtual dado el contexto de pandemia, lo que llevó a la realización de todas las intervenciones bajo modalidad remota. El propósito de este programa buscaba potenciar y nivelar los rendimientos académicos de los estudiantes que cursaban asignaturas del área Matemática en el IPVG, acompañamiento que revistió mayor impacto y relevancia bajo el contexto de pandemia. Para el cumplimiento de dicho propósito se llevó a cabo un método de carácter cuantitativo a partir de un estudio descriptivo, que permitió comparar los diagnósticos de base y resultados de salida, constatando la eficacia de las intervenciones realizadas en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes participantes.

## PALABRAS CLAVE

Acompañamiento académico, Matemática, Monitores, Acompañamiento Psicosocial.

# 1 INTRODUCCIÓN

En el contexto de pandemia las estrategias de acompañamiento académico y psicosocial revisten mayor relevancia dado que las instituciones educacionales han tenido que adoptar distintas medidas de seguridad para proteger a los integrantes de sus comunidades educativas y para disminuir la propagación del virus, siendo de mayor impacto el cierre de sus puertas y con ello la imposibilidad de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de forma presencial. Esta medida representó un gran desafío a las instituciones, las que tuvieron que implementar diversas estrategias que permitieran la continuidad de sus procesos instruccionales. Se implementaron así modalidades educativas vía internet que modificaron los ambientes de aprendizaje. Además, se adoptaron estrategias de enseñanza aprendizaje virtuales en un mundo online que impulsó a académicos y estudiantes a adaptarse para enseñar y aprender en línea, dando respuesta con la educación virtual para salvaguardar el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que éste articula elementos pedagógicos, curriculares, plataformas de trabajo y otras tecnologías, cuya finalidad es construir aprendizajes significativos en los estudiantes (Herrera-Sánchez, 2016). También, por cierto, este nuevo paradigma abre la posibilidad de actualizar las estrategias y los modelos educativos con el uso de las TIC (Chan, 2016), sin embargo, si bien un número limitado de instituciones estaba preparada para este cambio (Salmi, 2020), el sector de la educación superior, no lo estaba (Pedró i García, 2020).

Los actores sociales que conforman las instituciones educativas (estudiantes, académicos, trabajadores, administrativos y autoridades, así como otros sectores de la sociedad que son parte del entramado educativo) han tenido un trabajo importante en relación al reto de la reorganización de sus actividades para dar continuidad a sus funciones (Ordorika, 2020) y así hacer frente a este cambio. Por ello, desde el comienzo de esta pandemia, se han implementado propuestas contingentes para continuar los procesos de enseñanza mediante el uso de computadores, tabletas y celulares (Ruz-Fuenzalida, 2021). En concreto, las Instituciones de Educación Superior (IES) se han preocupado, particularmente, sobre cómo organizar una docencia en este nuevo contexto y que sea efectiva. En lo inmediato, la adquisición de plataformas de administración de aprendizajes (LMS), el uso de plataformas tecnológicas para transmisión de clases sincrónicas, la capacitación docente, el rediseño curricular, el apoyo a estudiantes sin acceso a internet, la identificación de materiales apropiados, la reorganización de cursos prácticos, la evaluación de los aprendizajes, entre otros, han significado esfuerzos enormes de la organización educativa en su conjunto (Bevins, Bryant, Krishan & Law, 2020; Brown & Salmi, 2020; IESALC, 2020).

Estos esfuerzos se han replicado en instituciones de enseñanza superior técnico profesional, sector que ha crecido sustancialmente en cuanto a su matrícula anual en nuestro país (Ruiz-Tagle y Paredes, 2019), y que naturalmente ha transitado a esta modalidad a distancia, la cual ha sido compleja de implementar debido a la falta de capacitación del cuerpo docente en plataformas virtuales (CPCE y Vertebral, 2020), situaciones de vulnerabilidad socioeconómica del estudiantado, alfabetización digital y acceso desigual a recursos tecnológicos o a la red, lo que hace mucho más complejo el desafío del aprendizaje (BID, 2020; Ruz-Fuenzalida, 2021). Sumado a esto, la docencia digital no siempre logra conectar con las necesidades del estudiantado, especialmente cuando no hay una habituación con esta nueva forma de enseñanza (Gikandi, Morrows & Davis, 2011; Jagannathan, Ra & Maclean, 2019).

En este nuevo marco, la virtualidad, junto con las herramientas digitales de enseñanza y aprendizaje, se posicionan como una forma de transformación de la forma de trabajo con los estudiantes (Ruz-Fuenzalida, 2021), que, si bien plantea retos tecnológicos, pedagógicos y de competencias, representa una oportunidad para flexibilizar y explorar aprendizajes híbridos y combinar los aprendizajes sincrónicos y asincrónicos. Además, se ha incrementado la movilidad virtual, la que puede ser utilizada como alternativa de aprendizaje colaborativo (Marinoni, Van't Land & Jensen, 2020).

Dado este contexto complejo a nivel mundial y nacional, surge la iniciativa de aplicar un plan de acompañamiento en modalidad online, que potencie y nivele los rendimientos académicos de los estudiantes de las asignaturas del área Matemática en el Instituto Profesional Virginio Gómez, sede Chillán. Diagnosticando previamente las necesidades de apoyo e intervención psicoeducativa manifestadas por los estudiantes participantes, fue posible además apoyar con intervenciones de carácter individual y grupal en este aspecto.

## 2

# REVISIÓN DE LITERATURA O MARCO TEÓRICO

Siendo el presente un momento de gran incertidumbre a nivel global, la vida cotidiana de la gente se ha visto interrumpida en sus rutinas tanto en la esfera pública como privada (CEPAL, 2020). De forma transversal, en todos los sectores del quehacer humano, las actividades habituales han sido suspendidas o detenidas hasta nuevo aviso (Ruz-Fuenzalida, 2021) forzando un contexto de digitalización debido a las medidas de distanciamiento social (BID, 2020). Esta nueva y compleja realidad generó un cambio hacia la enseñanza online, desplegando aceleradamente soluciones de educación a distancia y así poder garantizar la continuidad pedagógica (Pedró i García, 2020) su sostenibilidad y el funcionamiento del aparato educativo (BID, 2020). En este contexto, la educación a distancia adquiere relevancia central en la sociedad, la que mostró varias brechas de larga data en el sistema educativo chileno (MINEDUC, 2020), brechas que, a pesar de su notoriedad, no detuvo el desarrollo de las clases, ahora desde una modalidad virtual.

Además de salvaguardar la formación en términos tradicionales, ha sido necesario replantear la enseñanza de aquellos elementos que no están en los aprendizajes curriculares convencionales. Es así como en este mundo complejo y avanzado ha surgido un concepto ya imprescindible para comprender la educación en esta era, el concepto de “habilidades para el siglo XXI”, cuya naturaleza aborda aquellas habilidades denominadas como “blandas” que son más bien “duras” en cuanto a su importancia en la sobrevivencia, el progreso y el aporte a la sociedad, desde la perspectiva intrapersonal, interpersonal y aquellas relacionadas íntimamente con el mundo del trabajo, habilidades que, toda política educativa a considerado como fundamentales (Waissbluth, 2018). Estas habilidades, como elementos ajenos al currículum, generan un desafío a los escenarios educativos en relación a su abordaje, en lo particular respecto a la importancia que revisten en las políticas educativas. Es así como se hace necesario que las instituciones tengan el objetivo de brindar una educación integral y de calidad tanto en las aulas como fuera de ellas, preparando a sus estudiantes para los desafíos que propone este siglo.

## PROGRAMAS DE RETENCIÓN

Las comunidades educativas están comenzando a pensar a quiénes educan para elegir los mejores caminos, promoviendo su adherencia y retención dentro del sistema educativo (AEQUALIS, 2011), sumando un desafío adicional al sistema de educación superior: retener a este grupo de estudiantes en las instituciones y/o en los programas de estudio a los cuales ingresaron (MINEDUC, 2012). No se trata de bajar los estándares, sino por el contrario, de tomar las diferencias de entrada con las que llegan los estudiantes a la educación superior, ofreciendo estructuras y apoyos sobre los cuales ellos, puedan lograr integrarse plenamente a cada comunidad educativa (AEQUALIS, 2013).

Todos estos programas de retención procuran garantías para la terminación de las diferentes etapas en los tiempos establecidos, brindando el conocimiento necesario y el desarrollo de habilidades y actitudes indispensables para desenvolverse en la vida (OEA-AICD, 2006). Los programas deben ser adecuados al contexto de cada institución y, en algunos casos, las acciones deben considerar la disciplina de manera particular (AEQUALIS, 2011) por ende no deben considerarse en forma descontextualizada de las necesidades y características particulares de cada institución, sino más bien como orientaciones y lineamientos respecto de ciertos ámbitos de intervención que están en el control de las Instituciones de Educación Superior (Hossler et al., 2008, citado en Pérez y López, 2016).

## MENTORÍAS O TUTORÍAS DE PARES

Una de las herramientas que ha tenido un auge creciente ha sido el desarrollo de programas de mentoría en las universidades (Valverde, Ruiz de Miguel, García y Romero, 2004). Valverde, et al. (2004) la define como un proceso de feedback continuo de ayuda y orientación entre la figura del mentor y algún estudiante o un grupo de ellos, con la finalidad de colaborar en sus necesidades y optimizar el desarrollo de aprendizajes de calidad. En otra aproximación, Manzano, Martín, Sánchez, Rísquez, y Suárez (2012) retoman los planteamientos de Single y Muller quienes definen la mentoría como una relación formal o semi formal entre un mentor y otro individuo con menor experiencia, con el objetivo de desarrollar competencias y capacidades de afrontamiento necesarias y que, sin ayuda, demoraría más en adquirir.

Se extrae de lo anterior que los objetivos del proceso de mentoría o tutoría se centran en facilitar a los estudiantes la incorporación al mundo universitario, proporcionando los refuerzos adecuados para el desarrollo de habilidades necesarias para su carrera, superando las exigencias de esta y potenciando el desarrollo personal y social. Adicionalmente, las mentorías o tutorías ofrecen claves a los estudiantes para su futuro desempeño en la profesión (Valverde, et al., 2004).

En concreto, la mentoría o tutoría de pares brinda acompañamiento y apoyo en el proceso de transición entre la enseñanza media y superior (Maillard, 2014), particularmente en lo que respecta al proceso de adaptación a la vida institucional, desde la perspectiva académica, mediante la resolución de dudas y el refuerzo de contenidos y/o habilidades específicas sobre contenidos de alguna asignatura en particular (Hojas, Anais, Bustos, Letelier y Zuzulich, 2012) y otros que van más allá de lo estrictamente académico (Escudero, 2017). Esto se realiza por el apoyo y guía de un estudiante de cursos superiores, los que se distinguen por sus habilidades sociales y comunicativas, su buen rendimiento académico y calidez humana, los cuales son capacitados en liderazgo, relaciones interpersonales y otros aspectos propios de la vida estudiantil, de tal manera que puedan fortalecer aspectos académicos y no académicos de quienes inician su proceso de educación terciaria (Escudero, 2017). Por estos motivos, los tutores o mentores asumen un rol importante en el auxilio a los estudiantes, acogiendo y acompañando a los estudiantes de nuevo ingreso en herramientas que les permita su realización integral como ser humano, en las dimensiones personales, académicas y profesionales (Valverde, et al., 2004).

Un elemento para considerar en este punto es que una orientación al desarrollo personal-integral del estudiante, tal como fue señalado, contiene no solamente acciones encaminadas al logro académico, sino que además incorpora otras áreas del compromiso estudiantil. Este último concepto, también conocido como engagement, puede ser visto como una combinación exitosa entre un buen desempeño y una adecuada integración al contexto institucional (Horstmanshof & Zimitat, 2007), lo que no solo depende de un esfuerzo y conducta individual, sino que también, entre otros aspectos, se obtiene éxito como resultado de trabajar con los demás (Zepke y Leach,

2010), incluyendo interacciones que los estudiantes establecen con sus pares (Hu y McCormick, 2012).

En términos de resultados de esta estrategia se puede mencionar que los estudiantes que más asisten a tutorías suelen contar con rendimientos superiores a los que menos asisten, ya que al comparar los promedios aritméticos semestrales de los estudiantes que más asisten a tutorías, con los demás, se observan diferencias de entre tres y cuatro décimas en cuanto a las calificaciones (Miranda, 2016).

---

## CASO DEL INSTITUTO VIRGINIO GÓMEZ: CONTEXTO ACTUAL

Chile, al igual que la mayoría de los países de la región latinoamericana, ha tenido un importante crecimiento de la matrícula en el nivel post secundario durante las últimas décadas (González, 2005; Maillard, 2014). Este crecimiento de estudiantes inscritos en la educación superior ha implicado un cambio en la población estudiantil que ingresa al sistema, que se traduce no solamente en más estudiantes, sino que en estudiantes que difieren entre ellos en características de edad, género, condiciones económicas, calificaciones, capital cultural y expectativas (AEQUALIS, 2011).

Dicha situación ha producido un importante ingreso de estudiantes sin los conocimientos ni las competencias necesarias para cursar estudios superiores. Estos problemas se expresan de manera más aguda durante los primeros semestres de carrera, a través de dificultades asociadas a la adaptación a los estudios superiores y a la brecha de conocimientos basales, situación que hace particularmente sensible a este periodo, el cual, suele estar asociado a mayores tasas de reprobación (Frites y Miranda, 2014).

Esta realidad no es ajena al Instituto Profesional Virginio Gómez que imparte variadas carreras tanto profesionales como técnicas, ya que los estudiantes que ingresan provienen de variados y diversos establecimientos de enseñanza media (municipalizados, subvencionados, privados) principalmente de las regiones de Ñuble y Biobío y en menor proporción del resto del país, lo que

conlleva diferencias notables en su formación académica, sobre todo en las conductas de entrada que se reflejan particularmente en sus habilidades matemáticas.

Con el propósito de conocer con exactitud el perfil de ingreso de sus estudiantes, a comienzos del año 2013, el Instituto llevó a cabo el Modelo de Caracterización, Seguimiento y Acompañamiento Estudiantil, con el objetivo de “conocer las características personales, socioculturales y académicas de sus estudiantes”, todo con el fin de definir estrategias de acompañamiento desde su ingreso y durante toda su etapa académica en el Instituto. Este Modelo de Caracterización Estudiantil se basó tanto en experiencias nacionales como internacionales, grupo focal con estudiantes y docentes, permitiendo conocer las variables que influyen en la deserción del estudiantado y es así, como cada inicio de semestre se entrega a cada docente un informe de caracterización del grupo curso de primer año que atenderá, siendo una útil herramienta para adecuar las planificaciones del proceso de enseñanza aprendizaje a la realidad de sus estudiantes.

De manera complementaria, el Instituto desarrolla otras estrategias que se han mantenido en el tiempo, tales como la nivelación de ciencias básicas, específicamente en las áreas de matemática, física y química. Esta estrategia se materializa actualmente a través de una unidad curricular obligatoria establecida al inicio de todos los programas de las asignaturas señaladas.

# 3

## MÉTODO

### CONTEXTO DE LA IMPLEMENTACIÓN

Esta intervención se implementó en el Instituto Profesional Virginio Gómez sede Chillán para los estudiantes que cursan asignaturas del área matemática pertenecientes a cinco carreras de jornada, tanto diurna como vespertina las cuales son: Técnico Nivel Superior en Electricidad (V), Ingeniería de Ejecución en Administración (D), Ingeniería de Ejecución Industrial (V), Ingeniería en Construcción (D) e Ingeniería de Ejecución en Computación e

Informática (D). Se aplicó un plan de acompañamiento que potenciará y nivelará los rendimientos académicos de los estudiantes que quisieran participar voluntariamente en talleres tanto psicoeducativos como académicos. Para el cumplimiento de dicho propósito, se llevó a cabo un método de carácter cuantitativo, a partir de un estudio descriptivo que se explicita a través de las fases que se detallan a continuación:

### FASES DE LA IMPLEMENTACIÓN

**Fase 1:** selección de estudiantes de la Facultad de Ingeniería Agrícola de la Universidad de Concepción, Campus Chillán. Los estudiantes participarían en calidad de monitores (tutores).

**Fase 2:** capacitación de dichos estudiantes en temas tales como: características y rol del tutor, necesidades frecuentes y factores de riesgo, inclusión y diversidad, habilidades comunicacionales y generación de vínculo, manejo del estrés y aprendizaje significativo.

**Fase 3:** definición de perfil para contratación del profesional que llevaría a cabo el acompañamiento psicosocial (objetivos, requisitos y funciones del cargo) y posterior llamado a concurso, selección y contratación.

**Fase 4:** selección de aquellos estudiantes del instituto con niveles de reprobación superior igual a 25% en la unidad de nivelación matemática cursada en el primer semestre del año 2020 (como resultado de dicho análisis se obtuvo un universo de 71 potenciales estudiantes participantes).

**Fase 5:** planificación de la implementación de intervención y construcción y validación de los instrumentos aplicados (diagnóstico de necesidades de apoyo e intervenciones psicoeducativas, encuestas de satisfacción de talleres realizados y reporte de intervenciones individuales).

**Fase 6:** aplicación de diagnóstico de necesidades de apoyo e intervenciones psicoeducativas y análisis de la información recogida.

**Fase 7:** atendiendo a fase anterior se formularon los talleres psicoeducativos requeridos por los estudiantes y se programó su implementación (horarios, fechas entre otros).

**Fase 8:** programación de talleres académicos semanales y posterior inscripción de estudiantes interesados (conformando una muestra de 27 estudiantes participantes) estableciéndose una sección para la asignatura de Estadística, otra sección para Matemática II y dos secciones para Matemática Aplicada.

**Fase 9:** implementación de talleres tanto académicos como intervenciones de carácter individual y grupal a nivel psicoeducativo, con base a las necesidades contingentes manifestadas por los estudiantes.

**Fase 10:** en la fase de evaluación de la implementación se compararon diagnósticos de bases y resultados de salida atendiendo al plan de análisis considerado.

Con respecto a la captura de datos se emplearon Formularios de Google, permitiendo con ello realizar fácilmente la recopilación y descarga de planillas, tanto para la obtención de información como para el posterior análisis de resultados. Para complementar, se utilizaron tablas de frecuencia y gráficos, con lo cual se aportó con evidencia empírica que permitiera determinar la efectividad del acompañamiento realizado durante el segundo semestre del año 2020 y además, visibilizar la percepción positiva de los estudiantes que participaron en el proceso. Al ser los estudiantes el foco en este proyecto, la mayor cantidad de encuestas fueron respondidas por ellos, con el fin de conocer sus dinámicas de estudio y preferencias de apoyo, por lo general con temáticas que consideraban relevantes y un aporte para mejorar durante su vida académica. Una vez seleccionados los temas fueron puestos en marcha y posterior a la aplicación de los acompañamientos psicoeducativos, debía ser respondida una evaluación del taller, con el propósito de retroalimentar y así ayudarnos a mejorar la próxima actividad. Otros participantes claves dentro del proceso fueron los monitores, con quienes se debía mantener contacto de forma constante en caso de que requirieran apoyo para realizar su labor y a la vez, para informar respecto a las situaciones individuales por las que pasaban los estudiantes. Lo mencionado anteriormente fue utilizado como método

para lograr llegar a los estudiantes que requirieran apoyo psicológico. Los monitores al tener un contacto más estrecho podían notar diversas conductas en los estudiantes y preguntarles por su situación. Debido al contexto de pandemia las consultas individuales más frecuentes tenían relación con problemas emocionales, familiares, sociales, ambientales, entre otros, los cuales afectan directamente en el desempeño y participación de las clases y actividades online.

Las formas de llevar a cabo las intervenciones se planificaron dependiendo a quienes estaban dirigidas, que en este caso podían ser de forma grupal o individual. Las intervenciones grupales de tipo psicoeducativo fueron realizadas según el interés de los estudiantes que participaron de ellas. A partir de las encuestas, se crearon diversos talleres con información práctica y sencilla para abordar las temáticas que los estudiantes consideraron más relevantes. Además, se incorporaron actividades que pudieron realizarse a pesar de la modalidad online, con las cuales pudieran aplicar lo aprendido y a la vez fomentar la participación de los asistentes. Respecto a la modalidad individual, esta consistía en atención psicológica personalizada, tanto de tipo psicoeducativa como clínica, una de las formas de hacer llegar información sobre este tipo de intervención se canalizaba a través de los monitores, al ser quienes tenían contacto más directo y frecuente con los/as alumnos/as, eran capaces de detectar las necesidades que presentaban y ofrecer en caso de ser necesario una intervención individual con la psicóloga del proyecto. Otra forma de poder brindar acceso a más estudiantes era compartiendo la información una vez finalizados los talleres grupales, para que quien lo requiriera pudiera ponerse en contacto de forma directa con la profesional a cargo.

# 4 RESULTADOS

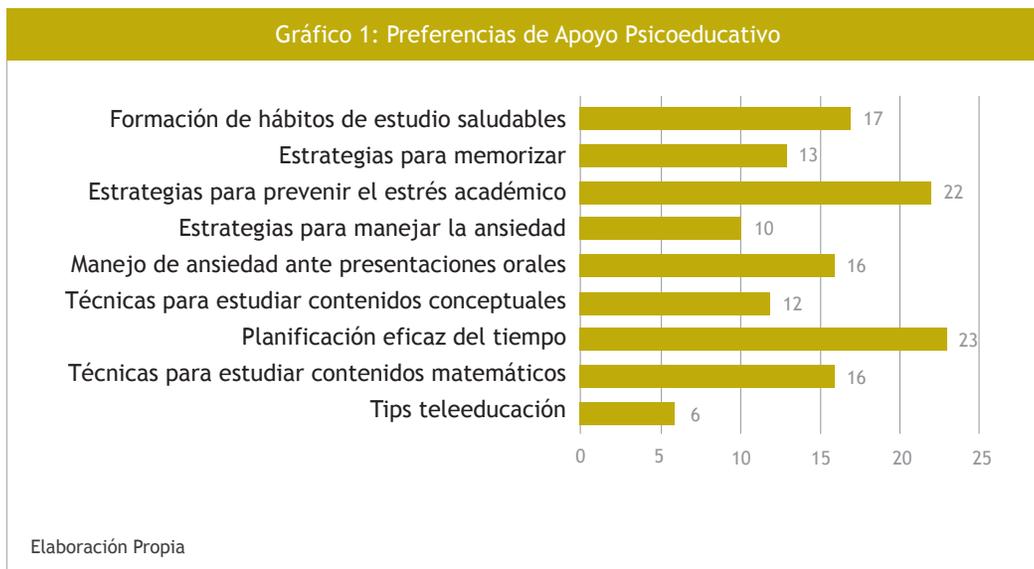
## RESULTADOS DE DIAGNÓSTICO

### Preferencias de apoyo psicoeducativo:

En la primera etapa de ejecución del proyecto se aplicó una encuesta de detección de necesidades, la cual nos permitiría conocer las preferencias de apoyo psicoeducativo que consideraban más relevantes los estudiantes para afrontar de mejor manera el año académico en este nuevo contexto. Esta encuesta fue respondida por estudiantes, pertenecientes a cinco carreras de jornada, tanto diurna como vespertina las cuales fueron: Técnico Nivel Superior en Electricidad (V),

Ingeniería de Ejecución en Administración (D), Ingeniería de Ejecución Industrial (V), Ingeniería en Construcción (D) e Ingeniería de Ejecución en Computación e Informática (D).

En el siguiente gráfico se presentan los resultados tras la aplicación del instrumento de diagnóstico de necesidades psicoeducativas, en donde se determinaron los talleres más valorados por los estudiantes y así poder orientar las futuras intervenciones a realizar según las necesidades expuestas.

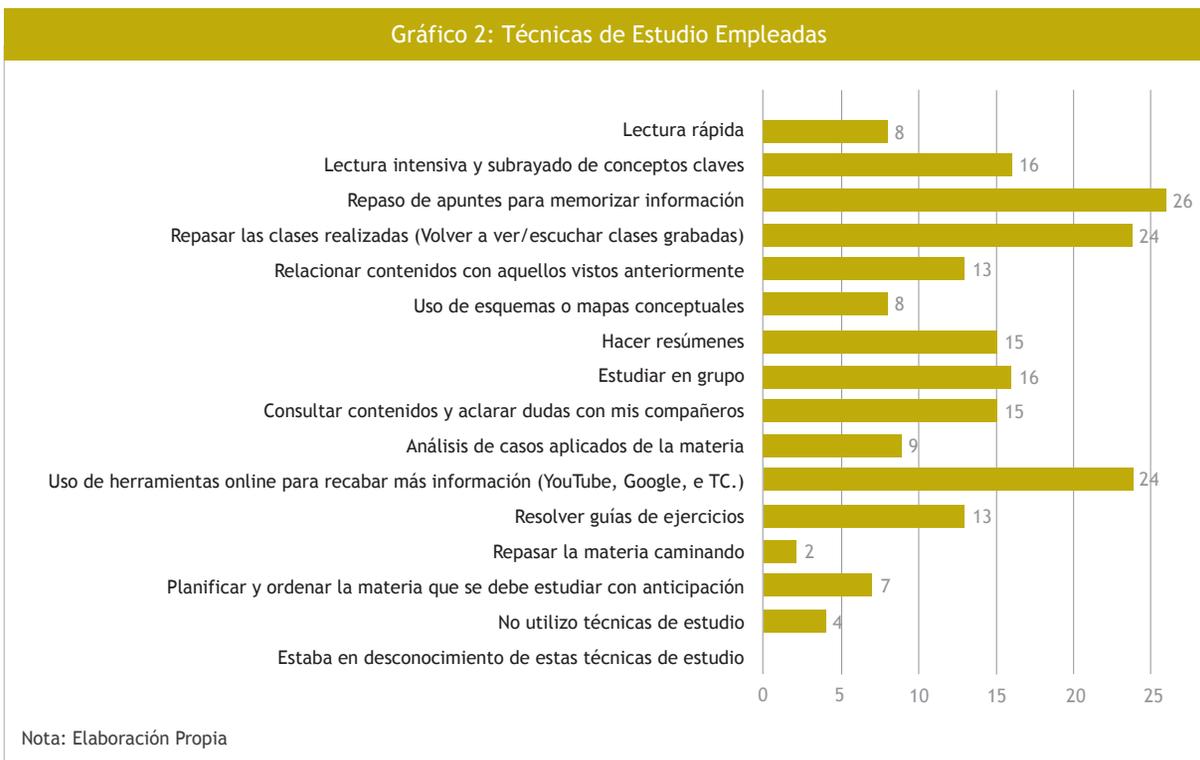


En este gráfico se pueden apreciar las preferencias manifestadas por los estudiantes, siendo el taller de Planificación eficaz del tiempo (23), Estrategias para prevenir el estrés académico (22), y el de Formación de hábitos de estudios saludables (17), los talleres que presentaron mayor interés por parte de los estudiantes. Atendiendo a la información anterior, se planifica la realización de talleres para llevar a cabo intervenciones psicoeducativas grupales y además sesiones de carácter individual. Con respecto a las intervenciones psicoeducativas grupales se llevaron a cabo usando Plataforma Zoom, llegando a concretarse tres talleres durante el semestre (una por mes), esto con el fin de no sobrecargar con actividades a los estudiantes y, además, ir probando la recepción y participación por parte de ellos. La duración de estas sesiones tanto grupales como individuales fueron aproximadamente de 40 minutos.

### Técnicas de estudio empleadas:

Esta encuesta pretendía conocer las técnicas de estudio más utilizadas por los estudiantes. Atendiendo a los resultados, se puede apreciar que las cinco técnicas más utilizadas son: el repaso de apuntes para memorizar información, repasar las clases realizadas, uso de herramientas online para recabar más información, estudiar en grupo y la lectura intensiva y subrayado de conceptos claves. Por otro lado, podemos apreciar que ningún estudiante manifiesta estar en desconocimiento de estas técnicas de estudio. A pesar de esto, las menos utilizadas tienen relación con repasar la materia caminando y simplemente no utilizar ninguna técnica de estudio.

Gráfico 2: Técnicas de Estudio Empleadas



## RESULTADOS DE USABILIDAD DE PLATAFORMAS DE ACOMPAÑAMIENTO

Otra temática relevante considerada en este proyecto tiene relación al contexto de pandemia por el que estamos atravesando, por lo cual se consideraron diversos aspectos a abordar como relevantes para generar indicadores que nos permitieran conocer la realidad por la que están atravesando los estudiantes, considerando además qué dificultades y oportunidades se han presentado durante este periodo de adaptación a la modalidad online de las clases.

A continuación, se presenta una tabla que resume algunos de los principales aspectos, (Entorno, Equipamiento y Conectividad) considerados dentro del contexto, señalando además su objetivo con un indicador significativo para conocer las herramientas y apoyo con el que cuentan los estudiantes para hacer frente a esta situación.

Respecto al Entorno, se esperaba determinar cuántos estudiantes disponían de un ambiente tranquilo y equipado para llevar a cabo sus labores académicas, esto hace referencia a un escritorio y silla cómodos, iluminación adecuada, aislamiento acústico o sin intromisiones, entre otros. El aspecto que hace mención al Equipamiento busca conocer cuántos estudiantes poseen un equipo o dispositivo apto para poder conectarse a las clases de forma remota y realizar diversas actividades, esto va de la mano con el tema de la conectividad que deben poseer estos dispositivos, es decir, contar con una conexión a internet o datos móviles para hacer posible la comunicación remota.

Tabla 1: Condiciones de Conectividad		
Aspecto	Objetivo	Indicador
Entorno	Exponer la situación de los alumnos respecto al lugar físico que poseen para estudiar.	Más del 60% de los estudiantes considera que cuenta con un espacio tranquilo para estudiar.
Equipamiento	Mostrar la condición más necesaria al momento de afrontar las clases online.	Sobre 80% de los estudiantes posee un dispositivo para conectarse y realizar sus actividades académicas.
Conectividad	Conocer la realidad respecto a calidad de conexión para acceder a la modalidad online.	Al menos un 80% de los estudiantes posee conexión estable a internet.

Nota: Elaboración propia

## RESULTADOS DE ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

A continuación, se presenta una tabla resumen de cada taller que fue ejecutado durante octubre y diciembre del año 2020, con sus respectivos objetivos propuestos.

Tabla 2: Taller Psicoeducativo realizado	
Nombre Taller	Objetivos
Planificación eficaz del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar listas de actividades pendientes y priorizarlas.</li> <li>• Diseñar un sistema de control de actividades realizadas a partir de metas.</li> <li>• Aplicar estrategias para mejorar la gestión del tiempo.</li> <li>• Conocer herramientas tecnológicas necesarias para planificar las actividades.</li> </ul>
Previendo el estrés académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender qué es el estrés y la ansiedad.</li> <li>• Identificar las diferentes manifestaciones del estrés y sus respectivas estrategias de manejo.</li> <li>• Valorar y planificar acciones tendientes al autocuidado.</li> </ul>
Formación de hábitos de estudios saludables	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer qué es un hábito de estudio y cómo se desarrolla.</li> <li>• Aprender algunas claves que serán de ayuda a la hora de adquirir un hábito.</li> <li>• Valorar la importancia del ambiente donde se estudia.</li> <li>• Conocer algunas claves para fomentar la adherencia.</li> </ul>

Nota: Elaboración propia

Los resultados se analizaron en base a las respuestas de los estudiantes que respondieron las encuestas de satisfacción de los tres talleres realizados, las carreras a las que pertenecen los participantes corresponden a Ingeniería de Ejecución en Computación e Informática, Ingeniería en Ejecución Industrial y Técnico Nivel Superior en Electricidad.

Dentro de los aspectos con mejor evaluación se encuentran los ítems “Los contenidos vistos en este taller son un aporte para mejorar mi rol como estudiante” y “Se brindó un espacio para presentar mis dudas e inquietudes sobre los temas vistos en el taller”, con un 80% y un 86,7% de respuestas en escala 5 de Likert (Muy de acuerdo), respectivamente.

El ítem con menor puntuación corresponde a la participación de los estudiantes para favorecer el buen desarrollo de la actividad, con un 40% de respuestas inferiores a la escala 5 de Likert (Muy de acuerdo). De todas formas, no se considera un alto porcentaje, pero ha sido el ítem que incluía mayor cantidad de respuestas negativas a la consigna, incluyendo respuestas en el apartado de sugerencias, donde se sugiere modificar la metodología de participación de los estudiantes, debido a que, al ser en modalidad online, se pierde continuidad en las explicaciones y también tiempo al esperar que alguien exprese su opinión. Respecto a la labor de la expositora durante la actividad, se destaca la puntualidad, la forma de explicar los contenidos y el espacio para expresar dudas y consultas, tanto en los resultados mediante la

escala, que corresponde a un 93,3% de las respuestas registradas por los participantes, como en las respuestas de libre desarrollo donde se consulta por los aspectos a destacar del taller.

Con respecto a las sesiones individuales, también se realizaron empleando Plataforma Zoom, y la forma de dar a conocer estas instancias fue mediante la socialización que realizaban las docentes que participaban del proyecto y los monitores, el objetivo era hacerles saber a los estudiantes que podían disponer de un espacio en caso de necesitar apoyo psicoeducativo a lo largo del semestre. Los motivos de consulta más frecuentes hacían referencia a alteraciones del estado de ánimo, sintomatología ansiosa, problemas para planificar su rutina, asistir a clases, acompañamiento vocacional, contextualización de la dificultad manifestada, relaciones familiares, contexto de su situación en pandemia, hábitos, objetivos y motivaciones, acuerdos, estado de ánimo, problemas de salud de familiar cercano, apreciaciones respecto a carrera actual y conocer e informarse sobre becas y beneficios estudiantiles.

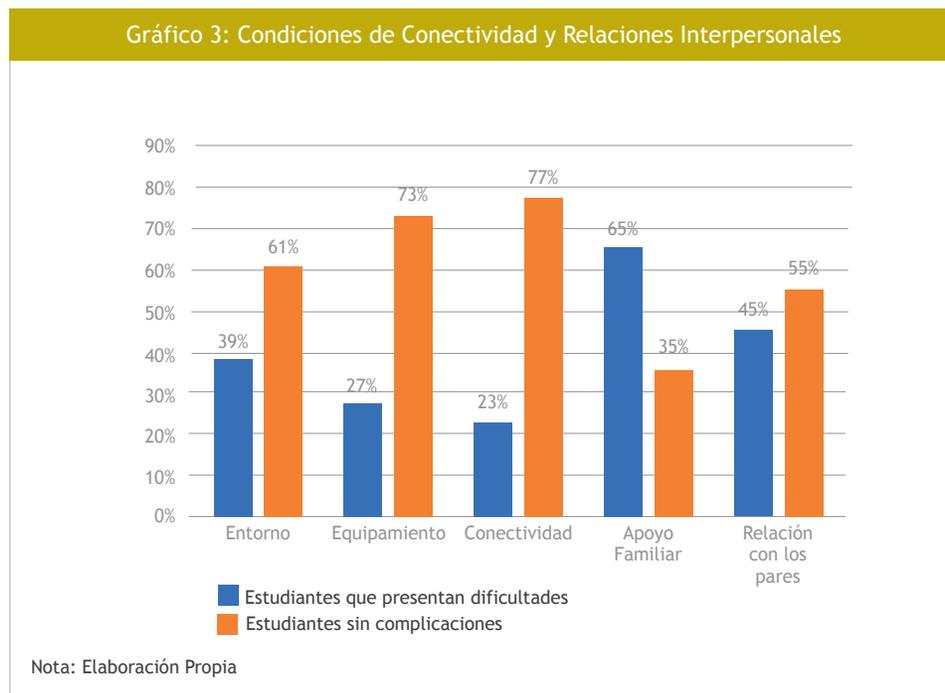
En relación con las relaciones tanto familiares como sociales, tenemos el apartado del apoyo familiar y la capacidad de relacionarse con sus pares. La primera tiene relación a las dificultades de equilibrar más de un aspecto de la vida cotidiana, ya que muchos estudiantes deben compatibilizar sus estudios, con su actividad laboral o familiar, lo cual modifica su tiempo acorde a sus necesidades y el apoyo que reciben en sus hogares. Además, la socialización con sus pares es algo muy importante a la hora de generar redes de apoyo y vínculos en este nuevo ambiente, por lo cual también es un tema de interés para conocer cómo se adaptan a trabajar en equipo con personas que nunca han visto de forma presencial.

A continuación, se presenta una tabla que resume los aspectos de apoyo familiar y relaciones con los pares, señalando además su objetivo con el respectivo indicador.

Tabla 3: Relaciones Interpersonales		
Aspecto	Objetivo	Indicador
Apoyo familiar	Evaluar la satisfacción en general respecto a la relación familiar percibida	Sobre un 60% de estudiantes presentó dificultades para equilibrar su vida académica, familiar y/o laboral.
Relaciones con los pares	Identificar alteraciones respecto al modo de compartir y trabajar con los pares sin necesidad de verse de forma presencial.	Menos de la mitad de los estudiantes tuvo problemas para socializar con esta modalidad.

Nota: Elaboración propia

A continuación, se presenta un gráfico que expone la realidad consultada, presentando un resumen de los aspectos mencionados anteriormente que expresa las respuestas de los estudiantes en porcentajes. El análisis de éstas nos demostró el cumplimiento de algunos de los indicadores, se puede apreciar, además, una comparativa entre los estudiantes que tuvieron dificultades adaptativas y los que no presentaron mayores dificultades en los temas consultados.



Podemos ver que se cumplen solo algunos de los indicadores expresados con anterioridad, respecto al entorno, se cumple el hecho de que más de un 60% de los estudiantes cuenta con un espacio adecuado para estudiar.

Cabe destacar que los indicadores que no se cumplieron corresponden principalmente al de conectividad, lo cual es bastante preocupante si consideramos que se vuelve un elemento esencial para poder acceder a las clases de forma remota, se esperaba que al menos sobre un 80% de los estudiantes contará con un dispositivo electrónico y conexión estable a Internet, lo cual no se vio reflejado en los resultados, mostrando que solo un 73% tiene un dispositivo que les permite conectarse y un 77% cuenta con conexión a Internet (ya sea de red fija o datos móviles); dado este escenario se destaca el esfuerzo realizado por la institución para disponer de becas de conectividad y de alguna medida disminuir los problemas en este aspecto que presentan los y las estudiantes.

Respecto al apoyo familiar, podemos ver que se hicieron presentes las dificultades con la nueva modalidad remota, nuestro indicador señalaba que sobre un 60% de los estudiantes podría presentar problemas para equilibrar la vida académica, familiar y/o laboral, cumpliéndose esto con un 65% en base a las respuestas de los estudiantes. La relación con los pares no presenta grandes diferencias sobre la dificultad o facilidad de socialización, aun así, se cumple el indicador que señala que menos de la mitad de los estudiantes tuvieron problemas para comunicarse y trabajar en grupos con sus pares de forma remota, a pesar de ello se destaca el apoyo que algunos sintieron de parte de sus compañeros.

Respecto al rendimiento académico se intentó indagar sobre el resultado de la aplicación de los talleres y acompañamientos académicos realizados por los monitores, este aspecto se denominó Apoyo Académico. En la siguiente tabla se señala el objetivo con su indicador respectivo para su medición o alcance logrado en este aspecto.

Tabla 4: Apoyo Académico		
Aspecto	Objetivo	Indicador
Apoyo Académico	Demostrar el resultado de los acompañamientos académicos realizados	Al menos sobre un 50% de los estudiantes considera que mejoró su rendimiento académico.

Nota: Elaboración propia

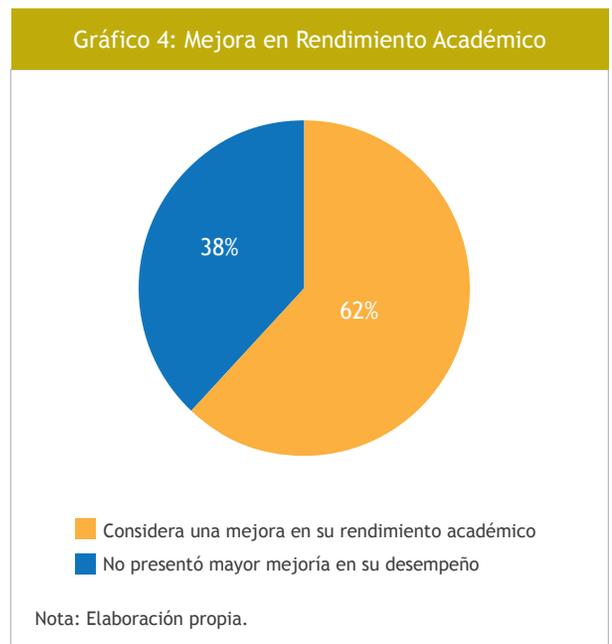
El instrumento aplicado consultaba sobre aspectos tales como: ¿Lo aprendido en este taller lo puedo emplear en clases y/o evaluaciones de la asignatura respectiva?, ¿Los contenidos trabajados con él o la monitora son pertinentes para mejorar mi rol como estudiante?, ¿La duración de cada sesión fue adecuada?, ¿Las actividades se desarrollaron en un contexto de empatía y respeto?, ¿El acompañamiento académico cumplió con mis expectativas? y por último ¿El acompañamiento académico ha impactado positivamente en mi rendimiento académico?

Se hace necesario detallar que cada uno de los cuatro monitores que participaron del proyecto son estudiantes regulares de las carreras de Ingeniería Ambiental e Ingeniería Civil Agrícola de la Facultad de Ingeniería Agrícola de la Universidad de Concepción, campus Chillán. Cada uno de ellos tenía a su cargo un taller de realización semanal, con la labor de desarrollar acompañamiento académico apoyando a estudiantes que cursaban asignaturas del área matemática, previamente participaron de un plan de capacitación, que incluyó el tratamiento y análisis de los siguientes tópicos: necesidades y rol del tutor, necesidades frecuentes y factores de riesgo, inclusión y diversidad, responsabilidad social universitaria, habilidades comunicacionales y generación de vínculos, manejo de estrés, aprendizaje significativo y aprendiendo a retroalimentar. A partir de dicha capacitación realizada por el Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante, de la Universidad de Concepción (organismo que está trabajando con la Metodología de Tutoría Par desde el año 2016), los monitores pudieron familiarizarse, con la documentación de seguimiento empleada para consignar de manera mensual, una síntesis de todas las actividades realizadas respecto a la participación, rendimiento y dificultades de sus estudiantes durante el desarrollo del acompañamiento académico, información compartida con la profesional (psicóloga) a cargo del seguimiento del trabajo de los monitores.

Los talleres fueron organizados atendiendo a las asignaturas que se requería brindar apoyo, esto es Estadística para la carrera de Ingeniería (E) en Administración (V), Matemática II para la carrera de TNS Electricidad (V), y dos secciones de Matemática Aplicada dictados para los estudiantes cursantes de la carrera de Ingeniería

(E) en Computación e informática (D). Los docentes del Instituto Profesional Virginio Gómez que impartían estas asignaturas dieron las directrices para el trabajo realizado por cada monitor y monitora, socializando con cada uno de ellos el propósito de cada asignatura, su descripción general, aprendizajes esperados, unidades temáticas, estrategias metodológicas y estrategias de evaluación y además brindándoles apoyo y sugerencias durante el transcurso de la realización de los talleres.

Tras la realización de las actividades desarrolladas por los monitores, y atendiendo a los resultados arrojados por la encuesta de satisfacción aplicada, podemos ver de forma positiva una mejora en la percepción de los estudiantes que participaron de las diferentes intervenciones. Se cumple el indicador establecido donde se esperaba que al menos sobre el 50% de los estudiantes que participaron del acompañamiento manifestarán una mejora en su rendimiento académico, los porcentajes se ven reflejados en el siguiente gráfico:



A nivel general y observando las respuestas de la encuesta, se puede apreciar que se tiene una buena opinión respecto al acompañamiento y el trabajo realizado por los monitores, destacando diversas competencias de ellos y ellas para llevar a cabo las tutorías. En los comentarios registrados en la evaluación, se destaca la amabilidad de los monitores, la disponibilidad para ayudar y el carisma al realizar las clases. Los comentarios destacan que fue de gran ayuda su apoyo y volverían a tener clases con su respectivo monitor, lo cual expresa la estima que se formó durante el transcurso del tiempo trabajado. Otros comentarios destacan la importancia del acompañamiento, planteándose como algo muy útil que debería hacerse más seguido y replicando el modelo para más asignaturas, inclusive también aumentar el tiempo de conexión.

El último instrumento aplicado, fue una encuesta dirigida a los docentes de las asignaturas involucradas en los talleres cuyo propósito fue conocer su opinión respecto al impacto que generó la aplicación de estos talleres. El instrumento aplicado, consultaba sobre varios aspectos, pero se destacan: ¿lo aprendido en este taller lo pueden aplicar los y las estudiantes en el aspecto tanto académico como personal?, ¿los contenidos abordados en este taller son un aporte para mejorar el rol académico de mis estudiantes?, siendo todas las respuestas a estas consultas, 100% afirmativas, destacando el aporte de las intervenciones realizadas y la satisfacción de poder haber contribuido en la labor realizada por los monitores en el contexto de pandemia.

## 5 CONCLUSIONES

Con respecto a la participación estudiantil en general, si comparamos la realización de estas mismas actividades desarrolladas en un contexto donde no existiera la crisis sanitaria actual, la asistencia a dichas actividades sería variable, dependiendo el periodo académico en el que se encuentren los y las estudiantes, ya que se ha apreciado que en periodos de certámenes o llegado el final del semestre, la asistencia disminuye debido a la sobrecarga académica. Particularmente respecto a la dinámica y participación en los diversos talleres psicoeducativos, sería mucho más fluida, debido a que tener a los estudiantes de manera presencial, permite ver quien desea participar, y el o la profesional que lo desarrolla puede motivarlos a hacerlo, además se pueden realizar actividades prácticas aplicando diversas dinámicas utilizando materiales, lo cual genera un mejor aprendizaje de las temáticas tratadas al aplicar lo aprendido.

Dentro de los elementos positivos de estas actividades realizadas se destacaron diversos aspectos. El primero de ellos, manifestaba que las temáticas de los talleres psicoeducativos eran de interés para los estudiantes, esto producto a que fueron consultados al inicio del proyecto sobre qué temas eran importantes según la realidad de ellos y ellas. Lo anterior sumado a los tiempos para su aplicación, siempre se priorizó la realización de estos talleres en horas donde se tuvieran clases, con el fin de no quitar tiempo extraacadémico a los estudiantes y generar mayor participación. El segundo aspecto positivo mencionado, tiene relación con la coordinación entre los colaboradores involucrados en los talleres, debido a que se necesitaba el apoyo de los docentes que ofrecían un espacio en sus clases, con quienes se coordinaban en base a la disponibilidad horaria atendiendo a las actividades académicas a realizar, y además el acuerdo que se generó respecto a la creación de los enlaces de Zoom para compartir los link a los talleres y hacer llegar esa información a los y las estudiantes.

Con respecto a la realización de los talleres de apoyo académico, a pesar del contexto Covid-19, las actividades pudieron ser realizadas para los estudiantes que participaron de la instancia académica y significó un gran apoyo, según la opinión recogida en la encuesta de satisfacción donde los comentarios señalados por los estudiantes destacan la importancia del acompañamiento, planteándose como algo muy útil que debería hacerse más seguido y replicando el modelo para más asignaturas. También hay aspectos que pudieran incidir en la disminución del desempeño académico y asistencia de los estudiantes, debido a que desconocemos en particular, las condiciones de cada estudiante, si posee el equipo o conexión para conectarse a la clase (algo muy complicado para quienes viven en zonas rurales), tampoco conocemos la situación laboral y económica que pudo verse alterada para quienes trabajan para pagar sus estudios, la situación de salud de familiares o personal debido al Covid-19, entre muchas otras situaciones que pudieran entorpecer el óptimo desempeño académico de los y las estudiantes. Sintetizando las respuestas recibidas, con el fin de dar a conocer, en este caso, lo que los estudiantes consideraron (a modo general) como ventajoso al estar atravesando este semestre de forma online debido a la contingencia sanitaria, se menciona la autorregulación que generaron con sus responsabilidades académicas, la opción de poder ver las clases las veces que consideran necesarias y ser más autosuficientes con la forma en que organizaban sus tiempos de estudio. Otro aspecto mencionado, tiene que ver con la disposición y compromiso de los y las docentes para enseñar, lo cual también es un punto muy destacado que va de la mano con la flexibilidad que daban a los estudiantes para asistir a las clases virtuales sincrónicas, mediante la adecuación de los horarios y las opciones de entrega en los plazos exigidos para enviar las evaluaciones asincrónicas tales como, certámenes, informes, tareas, trabajos, entre otros. Además, indican que los docentes les entregaban

todo el material necesario para el logro de la mejor manera, de los aprendizajes esperados, notaban la preocupación para que ellos aprendieran. Lo anterior se destaca debido a que se alude a que no todos poseen los mismos tiempos para llevar a cabo sus actividades académicas (debido a compatibilizar estudios y trabajo), tampoco todos los estudiantes poseen equipos o conexión a internet, al ser de sectores rurales se les dificultaba conectarse, por lo cual agradecen también que la asistencia no sea de carácter obligatoria.

Respecto al ámbito personal, se destaca el estar más en casa, poder descansar y compartir más con la familia e hijos; además, el evitar salir para no exponerse en esta pandemia y así no transmitir el contagio a su familia. Otro aspecto relevante para quienes viven más alejados del instituto o trabajan, es que se ahorran el tiempo de viaje entre su lugar de trabajo, casa e instituto, lo cual significa un ahorro de tiempo y dinero. Al estar más tiempo en casa indican que es más cómodo, pueden concentrarse más e incluso pueden hacer más actividades en casa mientras escuchan las clases. Con respecto a las dificultades presentadas con la modalidad online, se mencionan algunas actividades que aparecen en el tema anterior, pero, así como hay situaciones que para algunos resultaron positivas, también se aprecian aquí dificultades que tuvieron que afrontar los estudiantes al estar desde casa. Principalmente nos referimos al pasar más tiempo en su hogar, algunos mencionan que se desconcentraban bastante por las actividades que realizaba su familia en su casa, había demasiados elementos distractores, ruidos y no contaban con un espacio idóneo para aprender y estudiar; además, hay bastantes estudiantes cuya modalidad de estudio les cuesta debido a que su capacidad de aprender tiene relación con prestar atención y tomar apuntes, o conversar la materia con sus pares, lo cual al tener menor interacción se volvía más difícil. Otro obstáculo que afecta a diversos estudiantes tiene relación con la conectividad, algunos poseen constantemente mala señal debido al sector rural donde viven, mientras que otros a pesar de vivir en la ciudad, sufren caídas intermitentes dependiendo la compañía que tengan. Esto no solo los afecta a ellos, ya que mencionan que, al realizar trabajos en grupo, no

todos los integrantes se conectaban cuando debían y era bastante difícil la fluidez por los problemas de conexión. Esta dificultad también afectaba el aprendizaje cuando las clases eran dictadas por los o las docentes, debido a que el audio muchas veces se escuchaba con problemas y era difícil entender, había poca asistencia a clases y había escasa interacción (retroalimentación) con los docentes y compañeros, debido a que el formato online de por sí hace que la conversación sea menos fluida y desfasada. Con respecto a las asignaturas que tenían actividades prácticas también representaban un obstáculo, debido a que hay talleres que necesariamente debían hacerse de modo presencial, como el de “Maquinaria y Energía”, ya que por internet se hace imposible aprender a manipular y conocer partes reales de maquinarias, motores, entre otros; a lo cual consideran que la falta de práctica complicó el aprendizaje durante el año académico.

Con respecto a la percepción de normalidad sin el contexto de pandemia, los estudiantes comentan que, si no hubieran atravesado este semestre con la crisis sanitaria que estamos viviendo, bastantes cosas hubieran sido diferentes, tanto positivas como negativas. Consideran que sin pandemia el rendimiento académico no hubiera sido el mismo, éste se vio disminuido, sumado a que el aprendizaje práctico no se habría visto afectado para sentirse un profesional más competente; también destacan la dificultad para concentrarse en las clases online, de no existir pandemia comentan que hubieran puesto más atención, para así lograr enfocarse de mejor manera en los temas, ya que habían ejercicios que igual les costaba entender sin poder practicarlos con alguien de forma fluida, mencionan que durante toda la vida se les enseñó y educó con clases presenciales, por lo que adaptarse fue un gran desafío y claramente consideran que la situación presencial cambiaría bastante a lo que están afrontando actualmente. Se indica que la socialización sería mucho más fácil (la cual consideran muy necesaria), ya que al realizar trabajos grupales sería más simple, dado que había bastantes dificultades para conectarse de forma simultánea y conversar fluidamente; lo cual se señala como un factor que generaba bastante estrés, el cual habría sido ahorrado de ser presencial.

Algunos comentan que sin la pandemia asistirían más a clases o no tendrían interrupciones en su casa a cada momento, lo cual disminuye la motivación para participar de las clases.

La situación más crítica pesquisada es la de los problemas económicos por lo que pasan algunos estudiantes, debido a no poder trabajar, ya sea por haber perdido su fuente laboral, como por no tener con quien dejar a cargo a sus hijos, esto repercute directamente en sus ingresos y egresos, que en este caso algunos van dirigidos al pago de mensualidad del instituto, la incertidumbre de la situación los tiene examinando incluso el cómo poder continuar con el próximo año académico entrante.

La menor cantidad de respuestas son elementos positivos de la situación, algunos consideran que con o sin clases online, poseen la misma motivación para continuar con sus estudios, otros comentan estar a gusto con la modalidad, ya que se acostumbraron a las clases online y consideran que aprenden más que de forma presencial. También hay respuestas que valoran el haber pasado más tiempo con la familia, cosa que no hubiera sido posible sin la pandemia.

Como señala Aria-Moreira, (2020) “sin duda, los actores principales del proceso de enseñanza aprendizaje son los estudiantes, ya que ellos son sujetos de su propia educación”. En este sentido y para paliar el efecto de esta crisis sanitaria, las instituciones deben considerar la importancia de la creación de programas de ayuda estudiantil para reducir el impacto además de la crisis socio educacional (CPCE y Vertebral, 2020). En función de lo anterior, una de las alternativas a utilizar en este contexto es la tutoría de pares, la cual se centra en la integración del estudiantado durante el primer año con el apoyo de un estudiante de curso superior a uno de nuevo ingreso (Colvin, 2015), mediante el acompañamiento realizado, el vínculo con la Institución de Educación Superior, las habilidades y competencias académicas a desarrollar y el sentido de pertenencia al sistema universitario (Ortiz, Gaete y Villarroel, 2015). En este contexto la contribución en la ejecución del Proyecto UCO 1895: “Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior” plasmado en particular en el proyecto de investigación adjudicado que lleva por título “INTEGRACIÓN ACADÉMICA FIA - CADE - IPVG” y ejecutado con la colaboración de la Universidad de Concepción (Facultad de Ingeniería Agrícola y Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante) y el Instituto Profesional Virginio Gómez (Departamento de Ciencias Básicas), aportan en esa línea a los y las estudiantes de Educación Superior de la región de Ñuble.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEQUALIS (Foro de Educación Superior) (2011). *Propuestas para la educación superior*. <https://aequalis.cl/publicaciones/propuestas-para-la-educacion-superior/>
- AEQUALIS (Foro de Educación Superior) (2013). *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad*. <https://aequalis.cl/publicaciones/acceso-y-permanencia-en-la-educacion-superior-sin-apoyo-no-hay-oportunidad/>
- Aria-Moreira, M. (2020, mayo 27). *Enseñanza no presencial: desafío a la educación superior*. AEQUALIS. <https://aequalis.cl/noticias/webinar-de-aequalis-e-iacc-pone-en-relieve-el-impacto-de-la-educacion-no-presencial-en-la-gestion-de-las-ies-mas-alla-del-efecto-de-la-pandemia>
- Bevins, F., Bryant, J., Krishnan, C. & Law, J. (2020, abril 3). *Coronavirus: ¿How should US higher education plan for an uncertain future?* McKinsey. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/coronavirus-how-should-us-higher-education-plan-for-an-uncertain-future#>
- BID (Banco Interamericano de Desarrollo) (mayo, 2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19. Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina*.
- Brown, C. & Salmi, J. (2020, 8 de abril). *Readying for the future: COVID-19, Higher Ed, and Fairness*. Lumina Foundation. <https://www.luminafoundation.org/news-and-views/readying-for-the-future-covid-19-higher-ed-and-fairness/>
- CEPAL (abril, 2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales*. Comisión Económica Para América Latina y el Caribe.
- Chan, M. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *Revista de Educación a Distancia*, (48), 1-32. <https://www.um.es/ead/red/48/chan.pdf>
- Colvin, J.W. (2015). Peer tutoring and social dynamics in higher educación. En M. Li & Y. Zhao. *Exploring Learnign and Teaching in Higher Education (207-229)*: Springer.

CPCE (Centro de Políticas Comparadas de Educación de la UDP) y VERTEBRAL (Consejo de Rectores de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados) (mayo, 2020). *La Educación Superior Técnico Profesional frente al COVID-19 (informe n°8)*. Universidad Diego Portales.

Escudero, L. (2017, noviembre). *Entre pares nos acompañamos*. [Ponencia]. Congresos CLABES, Sexta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Buenos Aires, Argentina.

Frites, C. y Miranda, R. (2014, octubre). *Tutorías y nivelación en la Universidad de Santiago: Tensiones y desafíos en la implementación de iniciativas de permanencia*. [Ponencia]. Congresos CLABES, Cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Medellín, Colombia.

Gikandi, J., Morrow, D. & Davis, N. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>

González, L. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Digital Observatory for higher education in Latin América and The Caribbean. IESALC- UNESCO.

Herrera-Sánchez, G. (2016). Paradigma de la educación virtual y los nuevos escenarios de aprendizaje. *Educación Superior*, (21), 75-90. <http://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/113/pdf>

Hojas, A., Anaís, M., Bustos, A., Letelier, C. y Zuzulich, S. (2012). Requerimientos académicos en estudiantes universitarios: El camino recorrido por el centro de apoyo al rendimiento académico y de exploración vocacional de la UC. *Calidad en la educación*, 36, 249-263. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/122/130>

Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703-718. [https://www.researchgate.net/publication/5937401\\_Future\\_time\\_orientation\\_predicts\\_academic\\_engagement\\_among\\_first-year\\_university\\_students](https://www.researchgate.net/publication/5937401_Future_time_orientation_predicts_academic_engagement_among_first-year_university_students)

Hu, S., & McCormick, A. (2012). An Engagement-Based Student Typology and Its Relationship to College Outcomes. *Research in Higher Education*, 53(7), 738-754. <https://doi.org/10.1007/S11162-012-9254-7>

- IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Jagannathan, S., Ra, S. & Maclean, R. (2019). Dominant recent trends impacting on jobs and labor markets - An Overview. *International Journal of Training Research*, 17(1), 1-11. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14480220.2019.1641292>
- Maillard, B. (2014, octubre, ). *Tutoría entre pares: Un sistema de acompañamiento entre compañeros de primer año y de cursos superiores como una manera de fortalecer la transición entre la enseñanza media y la educación superior* [Ponencia]. Congresos CLABES, Cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Medellín, Colombia.
- Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M., Rísquez, A. y Suárez M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2),93-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70624504002>
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World*. IAU Global Survey Report UNESCO. [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)
- Medrano, L., Moretti, L., y Ortiz, A. (2015). Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40),114-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645432012>
- MINEDUC (Ministerio de Educación) (2012). *Deserción y reingreso en la educación superior en Chile*. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4598/desercionreingreso\\_edsup.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4598/desercionreingreso_edsup.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- MINEDUC (Ministerio de Educación) (agosto, 2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile: Análisis con base en herramienta de simulación proporcionada por el Banco Mundial*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc\\_bancomundial.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf)
- Miranda, R. (2016). Tutorías pares en el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile. En USACH, *1° Congreso Inclusión en la Educación Superior*. LOM.
- OEA (Organización de Estados Americanos) y AICD (Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo) (2006). *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602020000200001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200001)
- Ortiz, D., Gaete, R. y Villarroel, V. (2015, noviembre, ). *¿Es la tutoría de pares una estrategia para evitar la deserción?* [Ponencia]. Congresos CLABES, Quinta conferencia Latinoamérica sobre abandono en educación superior, Talca, Chile.
- Pedro i García, F. (2020, junio 11). *Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas*. Fundación Carolina. AC-36.-2020.pdf (unesco.org)
- Pérez, P. y López, L. (2016, noviembre). Perspectivas conceptuales sobre el desempeño académico de los estudiantes y sus implicancias para las intervenciones orientadas al mejoramiento de la retención en instituciones de educación superior. En USACH, *1° Congreso Inclusión en la Educación Superior (27-53)*. Lom.
- Ruiz-Tagle, C., y Paredes, R. (2019). Educación superior técnico profesional: ¿una alternativa a la universitaria? *El Trimestre Económico*, 86(341), 31-63. [scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-718X2019000100031](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-718X2019000100031)
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, (6), 128-143. <https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/60713/64507>
- Salmi, J. (2020). *Covid Lessons for Global Higher Education*. Fundación Lumina.
- UNESCO (2020). *Impacto de Covid-19 en la Educación - Datos*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E. y Romero, S. (2004) Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*, 6(7), 87-112. [https://www.researchgate.net/publication/28077403\\_Innovacion\\_en\\_la\\_orientacion\\_Universitaria\\_la\\_mentoria\\_como\\_respuesta](https://www.researchgate.net/publication/28077403_Innovacion_en_la_orientacion_Universitaria_la_mentoria_como_respuesta)
- Waissbluth, M. (2018). *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*. Fondo de Cultura Económica.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Beyond hard outcomes: “soft” outcomes and engagement as student success. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 661-673. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.522084>



## CAPÍTULO 4

# INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA EL ÉXITO ESTUDIANTIL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**Jeannette Parra Cisterna**  
Universidad de Concepción  
jeparra@udec.cl

**Carmen Acuña Zúñiga**  
Universidad de Concepción  
carmenclaudiacu@udec.cl

**Dafne Taroppio Jeréz**  
Universidad de Concepción  
Instituto Profesional Virginio Gómez  
dtaroppio@virginiogomez.cl

**Rodrigo Guerrero Villalba**  
Universidad de Concepción  
rguerr@udec.cl

## RESUMEN

La inclusión debe ser un lineamiento ético central en la educación para que el estudiantado logre alcanzar el éxito académico en equidad, debe ser un compromiso con la superación de las desigualdades y brechas existentes que atiendan a la diversidad de personas que buscan aprender más y mejor. El objetivo de este estudio fue caracterizar el estado de inclusión académica como medio de apoyo al éxito estudiantil que brinda el Instituto Profesional Virginio Gómez a sus estudiantes. Se abordó desde una metodología mixta buscando generar la participación de los diversos actores de la comunidad educativa. Los principales resultados apuntan a que existe una visión positiva, pero aún incipiente de la inclusión al interior de la institución, información que permitió problematizar, describir y reflexionar sobre los principales desafíos pendientes para lograr una educación inclusiva.

## PALABRAS CLAVE

Inclusión, inclusión educativa, diversidad, éxito estudiantil, educación superior.

# 1 INTRODUCCIÓN

La inclusión ha sido un tema históricamente pendiente que durante los últimos años ha ido cobrando relevancia a nivel social. No ajeno a este proceso de reivindicación de derechos humanos, el sector educacional también ha ido transitando una evolución paulatina en esta dirección. A la vez, dentro de este escenario, la Educación Superior es a todas luces un nivel formativo en el que aún existen grandes vacíos de accesibilidad, permanencia, egreso e inserción laboral para muchas personas. En este tenor, el presente proyecto de investigación busca relevar la importancia de los procesos inclusivos para toda aquella población que accede, o pudiera acceder, a la Educación Superior.

La inclusión busca disminuir las inequidades, discriminaciones y exclusiones, así como fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, que no solo se asocian a la discapacidad, sino a toda característica humana que se aleje de los cánones normativos idealizados. Desde esta perspectiva, la comunidad internacional ha realizado diversos esfuerzos para que se considere a todas las personas en las políticas públicas de cada país (Vásquez y Alarcón, 2016). En el Chile actual, identificar los desafíos que la inclusión social supone para las Instituciones de Educación Superior (IES) resulta una tarea clave, en función de favorecer el aprendizaje y desarrollo de todos sus miembros (Gallardo, Vergara y Sanhueza, 2015).

Desde la perspectiva de derechos humanos, es a las instituciones a quienes les corresponde adaptarse a sus nuevos estudiantes, considerándolos el centro y protagonistas del proceso de cambio en desarrollo (UNESCO, 2009 en Gallardo, Vergara y Sanhueza, 2015). Por ello, en una línea legal, el inciso e) del

artículo 2 de la Ley 21.091 (2018) versa: “El sistema [educativo] promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. En este sentido, el sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad”. No obstante, para avanzar en la perspectiva de derechos hacia las personas en situación de discapacidad, si bien es imprescindible, no es suficiente contar con este tipo leyes que lo amparen. Poner en práctica las recomendaciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad conlleva una reflexión permanente sobre prácticas y dispositivos que viabilicen y le den sostenibilidad al ejercicio de derechos y responsabilidades (Bagnato, 2017).

Se resalta que las IES no niegan el derecho a la Educación, pero la permanencia y promoción del estudiantado a lo largo del desarrollo de la carrera no están garantizadas como tampoco su inserción laboral en el área de su formación. Un factor de éxito que contribuye en la promoción del estudiantado con discapacidad es conocer, de manera anticipada, cuál va a ser el desarrollo de las clases, rutinas, ejercicios, trabajos, dinámicas de aula, así como previamente tener el material adecuado a su necesidad: el lenguaje que se requiera, el tamaño pertinente, o el medio pertinente; así como la noción de la temática que se va a tratar, los autores y autoras que se van a estudiar, los sitios web donde se puede ampliar la información; de tal forma que se posibilite la apropiación del conocimiento. No basta adaptar, es necesario diseñar inclusivamente.

En este marco, es fundamental potenciar el papel de la inclusión y sus formas de abordaje del cuerpo académico de educación superior, a tono con investigaciones, capacitaciones específicas en didácticas, evaluaciones y acciones significativas que atiendan y reconozcan al estudiantado en situación de discapacidad. Por tanto, es imperante que la más amplia diversidad de estudiantes y sus docentes generen intercambio de experiencias: en primer lugar, con el personal docente que recibe a estudiantes en situación de discapacidad, con el fin de dar continuidad al proceso y las estrategias flexibles y; en segundo lugar, otras comunidades educativas, las cuales pueden ser lideradas por un comité institucional, de tal modo que se trabaje de manera articulada para que los diferentes departamentos de las universidades conozcan y promuevan el enfoque de educación inclusiva (Zárate, Díaz y Ortiz, 2017).

La presente investigación busca caracterizar el estado de inclusión académica para el éxito estudiantil que brinda el Instituto a sus estudiantes fortaleciendo así la generación de datos locales. También es importante destacar que, para este estudio, **la inclusión es entendida respecto de personas en situación de discapacidad de origen físico e intelectual; personas del amplio abanico de diversidad sexual y de género (LGBTIQ+) pertenecientes a pueblos originarios, inmigrantes, personas que presenten diagnósticos médicos permanentes y, en última instancia, a toda persona desde sus particulares características.**

## 2

# INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

En los últimos años la inclusión ha sido un concepto de relevancia para los distintos sistemas educativos del mundo. En contextos de sistemas educativos con estadios de desafío más avanzados, donde la cobertura de la educación escolar deja de ser un desafío significativo, el hecho de comenzar a considerar estrategias de equidad e inclusión que permitan atender la diversidad de las y los estudiantes, ha sido un eje importante de tratamiento en las políticas públicas de Educación a nivel mundial desde los finales de la década de los 90 (UNESCO, 1994, 2000).

En esta dirección, la Declaración de Incheon y en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 [Educación], releva la importancia de que la educación para el 2030 debiera caracterizarse por ser plenamente inclusiva, equitativa y de calidad para promover y garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje para todas y todos (UNESCO et al. (2015).

### 1. DEFINICIONES DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

El concepto de inclusión en Educación ha estado sujeto a constantes redefiniciones especialmente en los últimos 20 años (Thomas & Vaughan, 2004; Nind, 2005; Ainscow & Miles, 2009; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Esto ha sido particularmente complejo, porque no sólo ha significado una ampliación de la definición, sino una coexistencia de varias acepciones lo que a la vez que alimenta la riqueza del concepto, hace que pierda consenso y tienda a ser una categoría más bien difusa. La literatura no sólo ha problematizado su significado, sino además ha complejizado las dimensiones para abordarla y evaluarla, lo que ha generado distintos desafíos para su dimensión más concreta.

Desde una perspectiva histórica, el concepto de inclusión comenzó a transitar desde una categoría que hacía referencia más restringidamente a la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) hacia un concepto más amplio, que hace referencia a todos los tipos de exclusión que pudiesen existir y operar tanto a nivel de sistema educativo, escuela, o aula (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Lizama, Gil, & Rahmer, 2018; Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Al respecto, la Declaración de Incheon para el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible sostiene que el aseguramiento de la equidad y la inclusión en educación debe considerar “todas las formas de exclusión y marginalización, disparidad, vulnerabilidad e inequidad en el acceso, participación, retención y compleción educacional, así como en los resultados educativos” (UNESCO et al., 2015, p.8). En este sentido, se comienza a conceptualizar a la educación como una respuesta a cualquier tipo de fenómeno de exclusión en cualquiera de sus expresiones, ya sea en participación, retención, como en logros de aprendizaje.

Por su parte López et al. (2018), definen la educación inclusiva como un proceso que cumple con dos importantes condiciones:

- a. No excluye ni segrega a ningún estudiante de las oportunidades de aprender, desarrollar y participar en las actividades de la comunidad educativa (Ainscow, 2001; Blanco, 2009; Marchesi, Durán, Giné & Hernández, 2009; UNESCO, 2014b) y,
- b. Requiere de políticas y prácticas que permitan a las comunidades educativas preparar condiciones de pertenencia, enriquecimiento y educación para todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de sus diferencias en cuanto a cultura, género, idioma, habilidades, estatus socioeconómico y grupo étnico,

enfaticando una perspectiva democrática que busca minimizar la desigualdad a través de la preparación para la ciudadanía como un modo de vida (Slee, 2001; Artiles & Kozleski, 2010, 2016).

Desde la literatura (Ainscow et al., 2006 en Lizama et al., 2018) se pueden identificar distintas categorías que abordan la complejidad y diversidad de definiciones de inclusión en educación que han comenzado a emerger y convivir en simultáneo. Entre ellas se destacan visiones que entienden a la inclusión como: asistencia a estudiantes con diversidad funcional o cognitiva, conocido bajo la categoría de Necesidades Educativas Especiales (Allan, 2010; López, Julio, Morales, Rojas, & Pérez, 2014; Paz-Maldonado, 2020; Subiría, Ricaldi, & Sánchez, 2020; UNESCO, 2000; York-Barr, Sommerness, Duke, & Ghere, 2005). La reacción a todos los grupos que pudiesen estar expuestos a cualquier tipo de exclusión como, por ejemplo, género, orientación sexual, etnia, origen socioeconómico, etc. (Rojas et al., 2019; Souza & Salgado, 2020; Toro, Moya, & Poblete, 2020). El desarrollo de políticas que impidan la selección de estudiantes como criterio de acceder a instituciones educativas (Gil-Llambias, del Valle Martín, Villarroel, & Fuentes, 2019; Ministerio de Educación - PNUD, 2017). El entendimiento de la inclusión para todos/as en relación con propuestas de la UNESCO; y la perspectiva de la inclusión en educación como una aproximación al conocimiento y participación de la sociedad. En este sentido, como un elemento crucial para reproducir valores tales como la democracia y la justicia social.

## 2. DIMENSIONES DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Desde una arista más metodológica, la literatura identifica distintas dimensiones para abordar la complejidad del fenómeno de la inclusión/exclusión del estudiantado en función de sus características particulares. La inclusión suele abordarse desde marcos analíticos más bien superficiales, atribuyéndole a la inclusión una dimensión exclusivamente física, cuando en realidad existen varias dimensiones más donde se pueden experimentar y observar distintos tipos de exclusión educativa. Esto es importante de problematizar, puesto que al

conceptualizar la inclusión solo desde una dimensión (física como ha sido la costumbre) las estrategias de inclusión estarían siendo más bien intentos insuficientes si solo se apuntara a la reducción de una de ellas.

De esta manera se sostiene que para abordar los fenómenos de inclusión/exclusión se debiesen considerar al menos los siguientes aspectos: 1) los niveles de inclusión, 2) los campos, espacios o contextos de inclusión y, 3) los grados de inclusión (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Dentro de los niveles de inclusión es importante considerar 1) el nivel físico, que hace referencia a qué tanta integración física existe, en cuanto a presencia o ausencia de un/una estudiante en un espacio concreto, 2) el nivel social que tiene que ver con qué tan socialmente activo/a es el/la estudiante en su comunidad educativa, haciendo referencia a qué tantas posibilidades de participación e integración social goza, y 3) el nivel psicológico, alude a qué tanto se siente integrado/a y reconocido/a por los/las miembros de su comunidad educativa (Prince & Hadwin, 2013; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Este elemento es muy relevante, y se encuentra en sintonía con la definición de inclusión del documento de Ginebra de la UNESCO que sostiene que “una escuela inclusiva tendrá una cultura que promueva el sentimiento de pertenencia y de interrelación y en la que cada uno sienta que se le considera como individuo” (UNESCO, 2008, p.12).

Por último, se destaca la importancia de considerar los grados de inclusión que pudiese experimentar el estudiantado: esto bajo la idea que la inclusión es un gradiente con dos polos, en la medida en que existe una situación de total exclusión y otra de total inclusión, en cualquier aspecto social (Schroer, 2008). Muchos marcos analíticos tienden a entender la inclusión/exclusión como un fenómeno de carácter dicotómico (presencia o ausencia de inclusión) pero según como señalan Qvortrup y Qvortrup (2018), existe un espectro de experiencias de inclusión y exclusión, que son importantes de considerar en la medida en que existen espacios o niveles en donde un/una estudiante puede sentirse más o menos integrado/a o excluido/a. En este sentido los autores proponen un marco de análisis para dimensionar de manera más compleja el fenómeno de la inclusión/

exclusión educativa, con una matriz de inclusión con dos ejes principales, que son a) las dimensiones: física, social y psicológica y; b) los espacios: formales, intra-aula, informales, de relaciones interpersonales entre estudiantes y de relaciones interpersonales entre el/la estudiante y uno o más adultos. En la interrelación de estos ejes se debería cuantificar el grado de inclusión o exclusión que podría experimentar un/una estudiante.

### 3. INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

#### 3.1. Desafíos de inclusión en Educación Superior a nivel mundial

El sistema de Educación Superior se ha visto impelido a prestar atención en la medida en que a nivel mundial la matrícula ha crecido constante y considerablemente, la que ha llegado a duplicarse en muy poco tiempo, al pasar de 100 millones de estudiantes el año 2000 a 207 millones en 2014 (UNESCO, 2017).

A pesar de sus estadios tempranos de discusión, la literatura señala que la problemática de la inclusión en Educación Superior tiene dos importantes principios a considerar, en la medida en que tiene que vincular tanto la inclusión social como la educativa (Brito, Basualto, & Reyes, 2019). Por un lado, la dimensión social es importante en tanto, se entiende que se debe prestar una asistencia y atención prioritaria a estudiantes que se encuentran en situaciones sociales de desventaja, discriminación e inequidad, en la medida en que han tenido que enfrentarse durante su trayectoria a barreras de su entorno económico, social, e incluso las barreras de su formación escolar, para acceder a la Educación Superior (Linne, 2018; Brito et al., 2019). Esto implica para el estudiantado no solo la dificultad de tener que hacer frente a estas barreras, sino que también implica un proceso de “aculturación” que significa desaprender ciertas prácticas sociales y formas de aprender, de pensar y de planificar para incorporar otras de modo de poder integrarse a las formas que operan en el sistema de Educación Superior (Ramírez & Maturana, 2018).

Por otra parte, la dimensión educativa de la inclusión hace referencia a una “noción y una práctica, en tanto, da cuenta de un anhelo y un horizonte de reconocimiento

de derechos, esto es, la consideración y valoración de los sujetos y colectividades independientes de su grupo de procedencia, bajo el prisma de la educación en diversidad. Para que esto suceda, una condición sine qua non es igualar las oportunidades, erradicar las discriminaciones y potenciar las manifestaciones de cada particularidad, siendo el eje el reconocimiento de lo diverso” (Brito et al., 2019, p.61).

Así, el sistema de Educación Superior no solo tiene el desafío de prestar asistencia y atención prioritaria a estudiantes que pudieran encontrarse en una situación de desventaja social, sino también de reconstitución y redefinición de valores en dirección del reconocimiento de la diversidad en sus instituciones.

#### 3.2. Desafíos, políticas y definiciones para la inclusión en Educación Superior en Chile.

Respecto de las políticas de inclusión en Chile, los esfuerzos se han centrado en el sistema escolar antes que en Educación Superior. La Ley de Inclusión Escolar tuvo como propósito reformar el sistema con objetivos de promover la inclusión social, económica, étnica y religiosa, en la dirección de imprimir valores cívicos y democráticos (Ministerio de Educación - PNUD, 2017; Ministerio de Educación, 2017).

En cuanto a Educación Superior en Chile, el sistema presentó una expansión exponencial en un período corto, pasando de ser un sistema altamente privativo para una élite hacia un sistema masivo (OCDE, 2013). El año 2008 la matrícula alcanzaba a 819.191, y para el año 2017 esta cifra se elevó a 1.247.746 (MINEDUC, 2017).

Este proceso de aumento exponencial de matrícula de Educación Superior significó, por tanto, el ingreso de una diversidad social y cultural de estudiantes importante, lo que implicó distintos desafíos y demandas de estrategias de inclusión para el sistema, no sólo en términos de acceso, sino también en lo que Brito et al., (2019) llamaría, en su dimensión educativa de la inclusión, en tanto, formas de integración desde aspectos más complejos como la integración social y psicológica.

Si bien hubo una masificación importante en la Educación Superior, que permitió el ingreso de estudiantes diversos, esta fue a costo de las mismas familias de los estudiantes, y de los estudiantes mismos. Esto porque si bien en un principio el acceso a la Educación Superior estaba restringido a un sector que podía costear económicamente una matrícula, y que tenía mayores posibilidades de entorno para el logro académico (una educación privada, capital social y capital cultural) el ingreso masivo de estudiantes de sectores más desaventajados e históricamente excluidos del sistema, fue a costo de múltiples créditos de educación, que a la vez que permitió el acceso de estudiantes de primera generación, también los endeudó por años (Orellana, 2018). En esta dirección la OCDE (2013) señala que:

*el hecho de que los estudiantes chilenos, o sus familias, tengan que pagar directamente una parte sustancial del coste de los cursos ha centrado la atención en la relación calidad-precio de la enseñanza y en las posibilidades de encontrar una carrera profesional que merezca la pena una vez obtenida la titulación (p. 32).*

Esto es importante de señalar, puesto que, junto con la masificación de la Educación Superior, que significó el ingreso de una importante cantidad de estudiantes de entornos socialmente postergados, emergieron nuevas formas de exclusión y segregación, en la medida en que estos estudiantes (a excepción de una minoría ‘resiliente’ que pudo lograr buenos resultados académicos a pesar de sus circunstancias y múltiples barreras) igualmente tendieron a acceder a instituciones de menores estándares de acreditación, y por lo tanto, con posibilidades futuras reducidas de éxito laboral y escasa movilidad social. Esto ha ido generando que un importante segmento de la población profesional (especialmente aquella que no pudo acceder a instituciones con altos estándares de acreditación) no sólo se encuentre profesionalmente desempleada, sino atados casi de por vida a una excesiva deuda financiera, que difícilmente podrán pagar con los insuficientes réditos remunerativos de un trabajo profesional.

Esto, pone en cuestión el carácter inclusivo de la masificación de la matrícula de Educación Superior, puesto que ha devenido en la existencia de instituciones con mayores estándares de acreditación, que atienden mayoritariamente a una población estudiantil de sectores más aventajados de la sociedad, y otras instituciones con menores estándares de acreditación, o con menores posibilidades de éxito laboral futuro, a la población estudiantil de orígenes socioeconómicos y culturales, más desaventajados. Al respecto:

Los préstamos privados que obtienen los estudiantes y sus familias les generan un sobreendeudamiento, con altos intereses, que éstas no están en condiciones de asumir, lo que provoca cadenas de exclusiones en el acceso a la educación. Dicho de otro modo, “por cada estudiante de bajos recursos que con esfuerzos excepcionales logra acceder a la Educación Superior, cinco estudiantes de los sectores más acomodados ingresan a la Universidad sin mayores problemas” (Acuña et al., 2009, p.3).

Como respuesta a este ingreso masivo de estudiantes, y a las persistentes dinámicas de exclusión y segregación, se elaboraron algunas políticas para hacer frente a esta problemática. Si bien desde los ‘90 se implementaron importantes esfuerzos por asegurar el ingreso, especialmente de estudiantes con alto desempeño académico y con altos niveles de vulnerabilidad, las políticas más significativas vendrían después. Entre estos esfuerzos tempranos se pueden destacar algunos como fueron la bonificación del 5% (Grez, Cazenave, González, & Gil, 1994), los cupos supernumerarios (Bravo et al., 2010), la beca de excelencia académica, los propedéuticos UNESCO (Gil-Llambias & del Canto, 2012), el puntaje de ranking de notas y el programa R850 (Faúndez, Labarca, Cornejo, Villaroel, & Gil, 2017 en Gil-Llambias et al., 2019) en las Universidades de Chile y Católica, se destacan los programas de Talento e Inclusión (T+I) y el sistema de ingreso prioritario de Equidad Educativa (Montes & Catalán, 2018). Todos estos en la dirección de poder otorgar posibilidades de ingreso a estudiantes académicamente destacadas de entornos desaventajados.

En esta dirección, las estrategias más significativas y recientes han sido las políticas de Gratuidad y el Programa de Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (Gil-Llambias et al., 2019). Más allá de la efectividad de las políticas de inclusión en Educación Superior, estas se han encontrado especialmente focalizadas en estudiantes de rendimiento académicos excepcionales en contextos de desventaja social, para poder así equiparar su experiencia con estudiantes de entornos de ventaja social. Sin embargo, esto no aborda la complejidad tanto de actores, como de dinámicas de exclusión y que efectivamente se encuentran documentadas en Chile desde las trayectorias escolares de los y las estudiantes (Bellei, 2013; Brito et al., 2019; Rojas et al., 2019; Tijoux, 2013a; Toro Villagra et al., 2020; Valenzuela, Bellei, & Ríos, 2010). Esto pone en evidencia que sigue existiendo una ausencia de políticas significativas con respecto a la inclusión tanto a nivel de conjunto de toda la población de orígenes socialmente desaventajados (no sólo incluyendo a aquellos de excelencia académica), como también de otros tipos de exclusiones presentes en el sistema educacional, ya sea por género, diversidad funcional, etnia o nacionalidad.

Finalmente, el documento Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior de la División de Educación Superior (MINEDUC, 2017), define la inclusión en torno a tres dimensiones fundamentales que son 1) la interculturalidad, 2) discapacidad (o diversidad funcional), y 3) género y diversidad sexual. Todos estos, si bien tienen algún tipo de mención en documentos oficiales y políticas promulgadas en el pasado (Ley 20.370, 2010; Ministerio de Educación, 2015) no existen políticas sistemáticas y significativas de inclusión a la Educación Superior, lo que significa un desafío importante en los próximos años.

Para el logro de los objetivos, se trabajó con un enfoque cualitativo y cuantitativo, considerándose que las investigaciones con complementación metodológica de enfoques cualitativos (Gibbs, 2012; Vasilachis de Gialdino, 2009; Canales, 2006) y cuantitativos, otorgan profundidad en la comprensión de los fenómenos en educación (Pereira, 2011), evidenciando resultados tanto desde datos numéricos como desde la forma en la que el mundo es comprendido por los mismos participantes. Con ambos enfoques combinados se busca ofrecer una perspectiva más general del fenómeno en estudio,

permitiendo vincular los niveles micro y macrosociales (Bryman, Becker & Sempik, 2008). Se trabajó con un diseño mixto de carácter concurrente, pues se aplicaron ambos métodos de forma simultánea y por separado, siendo analizados los resultados de forma separada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La investigación se desarrolló en un tiempo marcado por el confinamiento y el distanciamiento social producto del COVID-19. Para la comunicación virtual con los participantes se utilizaron las plataformas *Teams* y *Zoom* y la aplicación *Google Forms*, respectivamente.

---

### TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

A partir del diseño mixto de carácter recurrente y considerando los objetivos del estudio, se optó para el levantamiento de datos a través de los siguientes instrumentos:

1. Un cuestionario elaborado por el equipo investigador, con preguntas cerradas y sometida a juicio de expertos. El cuestionario se envió por correo electrónico bajo el formato de *Google Forms*, acompañado del título de la investigación, responsables, objetivos, alcances, así como la indicación del tratamiento confidencial de los datos. Este cuestionario fue de carácter voluntario y se obtuvo el 34% de las respuestas (171 de un total de 500 personas)
2. Un grupo focal para el cual, el equipo elaboró una pauta con las principales categorías. Este grupo focal contó con la participación de ocho gestores académicos de la institución. Originalmente esta técnica fue considerada para llevarse a cabo de forma presencial, el contexto de pandemia del COVID-19 llevó a realizarlo vía telemática. Se envió invitación acompañado del título de la investigación, responsables, objetivos, alcances, así como la indicación del tratamiento confidencial de los datos. El argumento para trabajar con este grupo, es que de acuerdo al cargo que cumplían, podían entregar una visión macro de la inclusión en la institución; entregar una percepción acerca de la relación con el éxito estudiantil y desafíos institucionales en la temática.

3. Tres grupos focales con un total de catorce estudiantes que en su totalidad eran de género femenino, también se contó con el apoyo de un intérprete de lengua de señas porque participó una alumna con discapacidad auditiva. Para esta estrategia, el equipo elaboró una pauta con las principales categorías.
4. Se efectuó una entrevista semiestructurada a informantes claves de la Universidad de Concepción. El equipo de investigación elaboró la pauta de entrevista considerando en sus ejes temáticos la inclusión y el éxito estudiantil en la institución. Los informantes claves fueron elegidos considerando el rol y puestos claves que han tenido al interior de la Universidad. Estas entrevistas no estaban consideradas en el proyecto original, no obstante, considerando que la universidad alberga al instituto se consideró necesario incluir la mirada de la inclusión y el éxito estudiantil desde esta entidad.

---

## PARTICIPANTES

Desde la génesis del estudio se consideró necesario recabar la visión de los distintos actores de la comunidad y no tener una sola visión frente a la inclusión educativa, de tal forma de obtener una imagen más completa del estado de inclusión de la institución. Bajo esta lógica, participaron del estudio en primer lugar directivos del Instituto, que incluyó los más altos cargos de jerarquía de gestión, administración y área académica. En segundo lugar, los/las docentes que dictaron clases al momento de la ejecución del proyecto y, estudiantes que se encontraban cursando una carrera y que formaran parte del proyecto de inclusión<sup>1</sup>.

El cuerpo docente consultado, alcanzó un número total de 171 casos (de un total de 500 aproximadamente) con representación de las tres sedes. El 55,6% son mujeres (95)

y el 44,4% (76) son hombres. Respecto de la distribución de la muestra por sedes, la mayor parte se concentra en las sedes de Concepción (48%), seguidos por Los Ángeles (28,7%) y luego Chillán (23,4%). Los docentes encuestados se concentran entre los 41 y 55 años (42,1%), seguidos por el tramo de 25-40 (31%) y con menor representación los mayores de 56 (26,9%).

El 42% de los docentes lleva trabajando entre 1 y 5 años en el Instituto, el 32,7% entre 6 y 10 años, y el 25,1% 11 años o más. La mayoría de los docentes son prestadores de servicio *part-time* (73,1%), pertenecen a ambas jornada diurna y vespertina (51,5%) y pertenecen al área de Salud y Educación (43,3%), y Administración e Informática (19,3%).

---

1 | Por proyecto de inclusión se ha entendido personas en situación de discapacidad; personas LGBTIQ+; personas con diagnósticos médicos y psiquiátricos y personas pertenecientes a pueblos originarios e inmigrantes, y en cualquiera de sus regímenes, diurna o vespertina; carreras técnicas de dos años o profesionales de cuatro años.

## 4 RESULTADOS

Este apartado evidencia los principales resultados de los datos cualitativos y cuantitativos. En la primera parte se visibiliza las principales ideas emanadas de las entrevistas y grupos focales. En relación con los análisis de los datos obtenidos, aquellos cuya estrategia fue cualitativa se trabajaron con un análisis de categorías emanadas de la codificación de la información. El plan de análisis contempló un primer momento de codificación abierta

con el objetivo de descomponer el corpus empírico en unidades de sentido (Flores, 2013; Flores & Naranjo, 2013; Strauss & Corbin, 2002). Luego de este primer paso se categorizaron estas unidades para llegar a un mapa de códigos jerárquicos, mientras que los datos cuantitativos fueron analizados con una estadística descriptiva, análisis factorial asistido por software SPSS.

### A. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVO

#### Inclusión en el quehacer educativo

Los comienzos del proceso de inclusión en el Instituto Profesional Virginio Gómez fueron situados en el año 2013 con la creación de una nueva estructura relacionada con inclusión, y desde el año 2015 se considera no solo como iniciativa propia, sino como un cumplimiento legal.

En este sentido, desde el punto de vista de la institución, la inclusión como proyecto educativo es situada previa a la existencia de esta ley. Así, se puede señalar que, según los relatos, la trayectoria del proceso de inclusión en el Instituto está dada por tres momentos: (1) inclusión como perspectiva desde sus inicios, (2) la creación de nueva estructura que permite focalizar el desarrollo del proceso de inclusión y (3) la implementación de la Ley 20.845 y su consecuente complementariedad con lo iniciado por el Instituto.

El concepto de inclusión es presentado como un derecho equitativo y social que regula las condiciones de ser recibido en una institución. Se puede señalar que el término es entendido como de no marginación y de construcción de condiciones y oportunidades para todos y todas. En los discursos de la mayoría de los actores, se

resaltan ciertas condiciones como la discapacidad motora y sensorial, también conceptualizada como diversidad funcional. Además, se identifican otras áreas, tales como de género y diversidad sexual, migratorias y pueblos originarios (diversidad cultural).

*“Buena inclusión en general para mí es integrar a las personas a la misma sociedad. No discriminar como, por ejemplo, no discriminar homosexuales, diferentes religiones, como estar todos juntos. Y tener un concepto de inclusión a todas las personas, no solo con las de discapacidad. Y en el tema de educación es lo mismo. Incluir a todas las personas que enseñar es lo mismo, no discriminar por ciertas cosas. Que todos tengan derecho a la misma educación, a los mismos implementos en la sala de clases” (X 11).*

En los relatos recurrentemente la inclusión es conceptualizada como un proceso que presenta dos características: es lento y dinámico. Lento, ya que han ido incorporando diversas cuestiones, sobre todo las implementaciones referidas a los soportes legales.

Dinámico, porque el proceso de inclusión se basa en ir diagnosticando y evaluando la política de inclusión constantemente. Así, el proceso de inclusión es visto como algo flexible y situado que va a responder a las necesidades estudiantiles. Así lo expresa una participante:

*“Nosotras hemos visto más relacionada la inclusión obviamente a la parte escolar, (...) y lo relacionamos directamente con la adaptación de los centros educativos a los estudiantes con algún tipo de necesidad, o a la diversidad en general. Ya no al revés, no a la adaptación de los estudiantes, no a la adaptación de las personas a los centros educativos, sino que sean las instituciones las que se puedan adaptar a esta diversidad y obviamente considerando esta diversidad como valor” (X 6).*

Las áreas de inclusión fueron caracterizadas como dinámicas en la medida que van a ir sufriendo transformaciones o surgiendo nuevas a partir de la diversidad situacional. En ese caso se destaca la diversidad cultural (pluriculturalidad) presente en las regiones de Biobío y Ñuble.

Lo destacable es que las áreas de inclusión van materializándose en diferentes acciones transversales e individuales, que son abordadas en diversas instancias para enriquecer el entendimiento de la diversidad cultural.

Una de las prácticas mencionadas a este respecto es el abordaje curricular del Departamento de Formación Transversal a través de una asignatura denominada Cultura y Sociedad que es obligatoria para el grupo de estudiantes del Instituto.

A nivel de principios, la cultura inclusiva es definida como no impositiva e institucional, es decir, su desarrollo se sugiere desde la escucha activa del alumnado, a nivel transversal del Instituto. Esto es fundamental, pues denota el proceso de transformación cultural basado en el reconocimiento de la diversidad y la colaboración, en lugar de la competitividad. La corresponsabilidad fue conceptualizada por los/las participantes como el proceso activo donde el/la estudiante es responsable de su desarrollo educativo, que implica el rol en la toma de decisiones, como sujeto activo/a.

Se destacan acciones enmarcadas en la individualización del proceso, resaltando dos elementos incorporados a las prácticas inclusivas del Instituto: la ficha personal y la caracterización individual.

La socialización de la inclusión fue señalada como el principio que excede lo estrictamente académico y las relaciones al interior del Instituto. Se relaciona con el rol del Instituto hacia la sociedad basado en la concientización respecto a inclusión.

De esta manera, el proceso de inclusión del Instituto tiene una arista de responsabilidad social vinculada a su rol como institución educacional que establece relaciones con agentes externos, sobre todo empleadores.

Se identifican prácticas institucionales vinculadas a perspectiva de género y diversidad sexual, tales como la modificación en el sistema interno del Instituto para identificar estudiantes a través de su nombre social, respondiendo a los requerimientos de estudiantes; reconocidos sobre todo en el momento de admisión.

Las acciones en inclusión llevadas a cabo por el Instituto se pueden agrupar en cuatro conjuntos: a) orientación y acompañamiento vocacional a partir de las preferencias estudiantiles; b) proceso de admisión, constituido en un espacio donde se puede matricular libremente, sin mecanismos de selección, con el compromiso institucional de que serán aceptados independiente de las diferencias de capacidades; c) socialización y extensión académica, referida a las instancias comunicativas que buscan concientizar a la comunidad interna y externa respecto a inclusión como charlas respecto a la Ley de Inclusión y visitas a empresas para mostrar el proyecto inclusivo del Instituto ; y d) adecuaciones y capacitaciones, entendidas como acciones de cuatro tipos: infraestructurales, tecnológicas, curriculares y metodológicas; aun cuando las dos primeras no aparecen claramente definidas. Las adecuaciones curriculares y metodológicas son caracterizadas como adecuaciones no significativas, es decir, de forma y no de fondo. Pese a esto, se destaca el rol docente en las adecuaciones curriculares y metodológicas dentro del marco de la didáctica educacional, como preparación y búsqueda de estrategias de enseñanza.

## Inclusión y éxito estudiantil

El éxito estudiantil es entendido de manera subjetiva, que se relaciona con lo académico y la creación de condiciones iguales para lograr progresión formativa.

En el cuerpo docente, los resultados indican que existe una amplia diversidad de experiencias, identificando docentes con quienes el alumnado afirma tener una buena relación y en las que el proceso de aprendizaje es fructífero. Por tanto, se requiere fortalecer la formación docente en temas de inclusión y diversidad, -que ya ejecutan dos departamentos de la institución-, pero a su vez, éste debe ir acompañado de un ejercicio vocacional que considere la implementación de esta perspectiva como un desafío importante para su ejercicio profesional; que vincule el discurso y la praxis, destacándose así que los espacios educativos son vistos como una trinchera importante de disputa del sentido común sobre inclusión y diversidad. Lugar que les permite instar a la reflexión a sus estudiantes, propiciando la construcción de una cultura y sociedad inclusiva.

De esta manera, el acompañamiento no solo se basa en un apoyo académico respecto a contenido, sino a dimensiones emocionales y psicológicas que permiten que el grupo de estudiantes se sientan bien, cuestión que permitiría el éxito académico. De este modo, la motivación que genera el proceso de acompañamiento sería relevante para conseguir progresión académica.

En este contexto, fueron identificadas las siguientes debilidades: barreras sociales y personales, infraestructura, falencias en el apoyo estatal, inserción laboral y rotación de personas en el Instituto. Las adecuaciones infraestructurales se señalan como debilidad y se le otorgan características indispensables debido a que determinarían la estadía del estudiante. En relación con el apoyo estatal, los participantes compartieron la opinión de las falencias presupuestarias que han tenido ciertas instituciones con el Instituto. Lo anterior, relacionado a institucionalidad que otorga apoyo económico a estudiantes en situaciones de discapacidad y que actualmente han cesado dicho sustento. Haciendo referencia al cese de apoyo proveniente del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS).

## Nociones sobre el concepto de inclusión, desde el estudiantado

El concepto de inclusión es identificado por parte del grupo participantes, en dos niveles de complejidad. En un primer nivel, con menos determinaciones, es asociado a la aceptación de toda persona en un grupo social, valorando sus diversidades, y en un segundo nivel más específico con personas a las que se les presentan barreras para su real inclusión.

El grupo de estudiantes construye un concepto de inclusión educativa que garantizara el acceso a la educación para personas con distintos tipos de diversidad funcional y cognitiva. En este sentido, identificaron como relevante la idea de integrar educativamente a estudiantes con NEE, movilidad reducida, y discapacidad auditiva. Consideraron importante adaptar métodos de enseñanza, como lengua de señas y aspectos infraestructurales aptos para estudiantes con diversidad funcional.

Se hace un ejercicio crítico de conceptualizar inclusión, debatiendo entre lo que comúnmente se entiende desde el sentido común por el concepto. Se confunde la concepción de diversidad con el de inclusión. Se asocia el primer concepto a diferencias de tipo física, cultural, económica, emocional, de género, las creencias personales (religiosas), etc. Dicha amplitud ayuda a entender que, al momento de hablar sobre inclusión en espacios educativos, no solo se remiten a personas con diferencias físicas en las aulas, sino a esta amplia gama de diversidades.

## B. ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVO

### Dimensión de inclusión en el quehacer educativo.

Respecto de la dimensión del quehacer educativo de la institución en relación con la inclusión, el cuerpo docente tiende a tener una percepción en general positiva. Como se puede observar en la Tabla 1, las afirmaciones en las que más se encuentran de acuerdo es que en la institución “se respeta la diversidad cultural”, “se valora de igual manera a los hombres y las mujeres” y que “se cuenta con políticas institucionales de inclusión educativa”. Si bien el cuerpo docente en

casi todas presenta una percepción positiva, las que con menos intensidad presentaron acuerdo son “se somete a revisión las políticas de inclusión educativa considerando la participación de todos los actores de la comunidad educativa”, “El estudiantado se siente incluido en la comunidad educativa” y “Los miembros de la comunidad educativa comparten una mirada común de inclusión”.

La única afirmación que presenta desacuerdo generalizado es de que “Se discrimina a las personas por su orientación sexual (bisexual, homosexual, etc.)”

Tabla 1: Estadísticos descriptivos

	Media	$\sigma$
Se respeta la diversidad cultural.	4.54	0.753
Se valora de igual manera a los hombres y mujeres.	4.54	0.862
Cuenta con políticas institucionales de inclusión educativa.	4.50	0.762
Se respeta la identidad de género (mujer, hombre, trans, queer).	4.49	0.814
Ha procurado que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	4.47	0.821
Garantiza que el estudiante aprenda, independientemente de sus características.	4.43	0.861
Se resguarda la participación igualitaria de hombres y mujeres.	4.39	0.903
Se ha preocupado de ir eliminando las barreras existentes para el aprendizaje del todo el estudiantado.	4.36	0.912
Da a conocer las políticas institucionales de inclusión educativa al cuerpo docente.	4.32	0.917
Se ha preocupado de ir eliminando las barreras existentes para la participación en las actividades académicas desde sus estudiantes.	4.30	0.952
Existen protocolos que regulan las conductas de intimidación y/o abuso sexual para la comunidad educativa.	4.18	0.968
Cuenta con protocolos que regulan las conductas abuso de poder e intimidación, para la comunidad educativa.	4.13	1.023
Da a conocer las políticas institucionales de inclusión educativa a los estudiantes.	4.11	1.008
Se promueve la interculturalidad.	4.08	0.958
Genera vínculos con redes institucionales en temas de inclusión educativa.	4.04	0.913
Los miembros de la comunidad educativa comparten una mirada común de inclusión.	3.99	1.038
El estudiantado se siente incluido en la comunidad educativa.	3.96	0.897
Somete a revisión las políticas de inclusión educativa considerando la participación de todos los actores de la comunidad educativa.	3.86	1.019
Se discrimina a las personas por su orientación sexual (bisexual, homosexual, etc.).	2.23	1.592

\* 1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= De acuerdo; 5= Muy de acuerdo. N = 171.

Elaboración Propia

### Dimensión de inclusión en prácticas educativas.

En la dimensión de inclusión en prácticas educativas, al igual que en la dimensión anterior, El cuerpo docente en general guarda una valoración positiva.

Las afirmaciones con las que se encuentran más de acuerdo son de que en el Instituto “la inclusión promueve el éxito estudiantil”, “el cuerpo docente facilita el aprendizaje de cada uno de los estudiantes” y “los docentes están dispuestos a reflexionar sobre su quehacer educativo para a favor de la inclusión educativa”.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos de prácticas inclusivas.

	Media	$\sigma$
La inclusión educativa promueve el éxito estudiantil.	4.46	0.828
El cuerpo docente facilita el aprendizaje de cada uno/a de los estudiantes.	4.46	0.784
Los docentes están dispuestos a reflexionar sobre su quehacer educativo para trabajar a favor de la inclusión educativa.	4.42	0.788
El cuerpo docente planifica el proceso de enseñanza- aprendizaje en colaboración con sus pares.	4.24	0.949
Las evaluaciones permiten estimar el logro de aprendizajes de todo el estudiantado.	4.23	0.897
El cuerpo docente está dispuesto a participar en cursos de formación en inclusión fuera del horario laboral.	4.19	0.984
Los programas de estudio de las carreras responden a la diversidad del estudiantado.	4.12	0.900
Las carreras (jefaturas, profesorado y estudiantes) trabajan en conjunto para facilitar la inclusión del estudiantado.	4.10	1.021
La diversidad del alumnado es reconocida en la planificación inclusiva del proceso de enseñanza- aprendizaje.	4.08	0.958
Las autoridades del instituto monitorean que las prácticas educativas del instituto sean inclusivas.	3.93	0.992
Existen adaptaciones metodológicas para estudiantes con necesidades educativas especiales.	3.90	1.115
El Instituto Profesional Virginio Gómez destina recursos económicos suficientes para apoyar la inclusión educativa.	3.81	0.982
El cuerpo docente monitorea que las prácticas educativas del instituto sean inclusivas.	3.77	0.996
Existen acciones de reconocimiento a la diversidad cultural de estudiantes de pueblos originarios por parte del Instituto.	3.70	1.073
Existen acciones de reconocimiento a la diversidad cultural de los estudiantes del instituto que provienen del extranjero.	3.54	1.030

\* 1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= De acuerdo; 5= Muy de acuerdo.  
N = 171.

Elaboración Propia

## ANÁLISIS FACTORIAL

Con el objetivo de reducir dimensiones, se integraron todas las variables Likert en un análisis de componentes principales, para identificar macro dimensiones en el cuestionario. Este se realizó con un procedimiento de rotación ortogonal Varimax, y se utilizó como criterio de definición de cantidad de factores, aquellos que representen autovalores mayores a 1. Para la inclusión de variables, se definió como criterio, que tuvieran comunalidades mayores a 0.5.

Se identificaron cuatro factores fundamentales:  
 1) Gestión y políticas institucionales de inclusión  
 2) Inclusión de género, 3) Inclusión en docencia y aprendizaje y 4) Inclusión en diversidad cultural.

### Factor 1: Gestión y políticas institucionales de inclusión

El primer factor identificado es el de gestión y políticas institucionales de inclusión. Este agrupó variables que hacían referencia a aspectos más relacionados con esferas de gestión y generales de la organización educacional. En específico se agrupan preguntas con relación a cómo se dan a conocer las políticas institucionales, su vinculación con el medio y las formas de trabajo de unidades técnico-pedagógicas.

Tabla 3: Factor 1: Gestión y políticas institucionales de inclusión

	Carga factorial
Se da a conocer las políticas institucionales de inclusión educativa al cuerpo docente.	0.837
Se da a conocer las políticas institucionales de inclusión educativa a los estudiantes.	0.800
La institución cuenta con políticas institucionales de inclusión educativa.	0.687
Se somete a revisión las políticas de inclusión educativa considerando la participación de todos los actores de la comunidad educativa.	0.672
Se ha preocupado de ir eliminando las barreras existentes para el aprendizaje del todo el estudiantado.	0.627
La diversidad del alumnado es reconocida en la planificación inclusiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.	0.596
Las carreras (jefaturas, profesorado y estudiantes) trabajan en conjunto para facilitar la inclusión del estudiantado.	0.591
Se ha preocupado de ir eliminando las barreras existentes para la participación en las actividades académicas desde sus estudiantes.	0.566
Se genera vínculos con redes institucionales en temas de inclusión educativa.	0.560
Existen adaptaciones metodológicas para estudiantes con necesidades educativas especiales.	0.558
Las autoridades del instituto monitorean que las prácticas educativas del instituto sean inclusivas.	0.544
Se destina recursos económicos suficientes para apoyar la inclusión educativa.	0.538

Elaboración Propia

## Factor 2: Inclusión de género

En el factor 2 se agruparon preguntas con relación a la inclusión en temáticas de género. En estas se destacan protocolos con respecto a conductos de abuso sexual, abuso de poder, y que tanto se respeta la equidad de género en la institución para la toma de decisiones y la expresión de identidad.

Tabla 4: Factor 2: Inclusión de género.	
	Carga factorial
Existen protocolos que regulan las conductas de intimidación y/o abuso sexual para la comunidad educativa.	0.763
Cuenta con protocolos que regulan las conductas abuso de poder e intimidación, para la comunidad educativa.	0.738
Se valora de igual manera a los hombres y mujeres.	0.709
Se respeta la identidad de género (mujer, hombre, trans, queer).	0.686
Se resguarda la participación igualitaria de hombres y mujeres.	0.684

Elaboración Propia

## Factor 3: Inclusión en docencia y aprendizaje

En el factor 3 se agruparon preguntas que hacen referencia a aspectos de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y de la disposición de los docentes por integrar elementos de inclusión en sus labores.

Tabla 5: Inclusión en docencia y aprendizaje.	
	Carga factorial
Los docentes están dispuestos a reflexionar sobre su quehacer educativo para trabajar a favor de la inclusión educativa.	0.712
El cuerpo docente está dispuesto a participar en cursos de formación en inclusión fuera del horario laboral.	0.665
El cuerpo docente facilita el aprendizaje de cada uno/a de los estudiantes.	0.645
El cuerpo docente planifica el proceso de enseñanza- aprendizaje en colaboración con sus pares.	0.617
Se respeta la diversidad cultural.	0.577
Las evaluaciones permiten estimar el logro de aprendizajes de todo el estudiantado.	0.558
La inclusión educativa promueve el éxito estudiantil.	0.545
Se garantiza que el estudiante aprenda, independientemente de sus características.	0.518
Los programas de estudio de las carreras responden a la diversidad del estudiantado.	0.501

Elaboración Propia

#### Factor 4: Inclusión en diversidad cultural

En el factor 4 se agruparon preguntas con relación a aspectos de inclusión de diversidad racial, étnica, y cultural, como, por ejemplo, si existen acciones de reconocimiento a la diversidad cultural y si se promueve la interculturalidad.

Tabla 6: Inclusión en diversidad cultural

	Carga factorial
Existen acciones de reconocimiento a la diversidad cultural de los estudiantes del instituto que provienen del extranjero.	0.778
Existen acciones de reconocimiento a la diversidad cultural de estudiantes de pueblos originarios por parte del Instituto.	0.760
El cuerpo docente monitorea que las prácticas educativas del instituto sean inclusivas.	0.562
Se promueve la interculturalidad.	0.491

Elaboración Propia

Con los resultados del análisis factorial, se llevaron a cabo índices con cada factor, y se sacaron medias de cada factor para poder mantener el mismo rango de medición de las variables Likert (1-5).

Como se observa en la siguiente tabla de estadísticos descriptivos, los docentes tendieron a evaluar mejor los factores de inclusión de género y docencia-aprendizaje. Por su parte evaluaron menos positivamente a la inclusión en interculturalidad, por lo que podríamos entender que pudiese existir un desafío en esta dimensión.

Tabla 7: Estadísticos descriptivos

	N	Media	$\sigma$
Factor 1: Gestión y políticas institucionales de inclusión	171	4.109	0.79162
Factor 2: Inclusión de género	171	4.348	0.79420
Factor 3: Inclusión en docencia y aprendizaje	171	4.344	0.68288
Factor 4: Inclusión en interculturalidad	171	3.770	0.87128

Elaboración Propia

## ÍNDICES DE FACTORES POR VARIABLES DE CARACTERIZACIÓN

Para poder explorar posibles diferencias de percepciones del estado de inclusión del Instituto en función de características personales, se llevaron a cabo cruces de medias de los factores, por variables de caracterización personal.

Como se observa en la siguiente tabla, existe una diferencia importante por género, con respecto precisamente al factor de inclusión de género en la institución. Las mujeres tienden a ser más críticas que los hombres, que valoran más positivamente el Instituto en este aspecto.

Con respecto a sedes se pueden observar importantes diferencias. El cuerpo docente de la sede de Concepción en general tiende a tener una percepción más

positiva sobre la inclusión tanto en gestión, género y docencia-aprendizaje. Sin embargo, esto no es así en interculturalidad, donde los docentes de Chillán tienen una valoración más positiva.

Los profesores con menos años en la institución tendieron a evaluar de manera más positiva las dimensiones de inclusión de género, e inclusión en docencia y aprendizaje. Con respecto a la edad, el cuerpo docente de 56 años o más tendieron a valorar más positivamente la inclusión en todos los factores, en relación con el grupo más jóvenes.

Por su parte, el cuerpo docente de las jornadas diurnas tendió a valorar más positivamente el estado de la inclusión en el Instituto en comparación a aquellos de las jornadas vespertinas.

**Tabla 8: Índices de factores por variables de caracterización**

		Factor 1		Factor 2		Factor 3		Factor 4	
		Media	$\sigma$	Media	$\sigma$	Media	$\sigma$	Media	$\sigma$
Género	Hombre	4.13	0.9	4.45	0.8	4.33	0.83	3.85	0.97
	Mujer	4.09	0.69	4.27	0.75	4.35	0.55	3.71	0.78
Sede en que hace clases	Chillán	3.99	0.91	4.35	0.89	4.37	0.74	3.89	0.91
	Concepción	4.20	0.69	4.45	0.65	4.41	0.54	3.80	0.79
	Los Ángeles	4.07	0.84	4.18	0.91	4.21	0.82	3.61	0.96
Años en instituto	0-5 años	4.13	0.80	4.39	0.76	4.40	0.65	3.86	0.82
	6-10 años	4.13	0.88	4.29	0.89	4.36	0.74	3.88	0.97
	11 o más años	4.06	0.67	4.36	0.73	4.23	0.66	3.48	0.77
Jornada en que hace clases	Ambas	4.14	0.82	4.36	0.81	4.34	0.71	3.80	0.90
	Diurna	4.10	0.75	4.40	0.76	4.40	0.58	3.77	0.81
	Vespertina	4.02	0.81	4.18	0.81	4.23	0.83	3.66	0.95
Edad	25-40	3.94	0.97	4.23	0.94	4.28	0.80	3.67	0.96
	41-55	4.03	0.74	4.29	0.82	4.28	0.70	3.64	0.86
	56 o más	4.42	0.52	4.59	0.46	4.52	0.44	4.09	0.70
Tipo de contrato	Docente contrato planta	4.09	0.58	4.38	0.65	4.39	0.52	3.63	0.70
	Docente prestador de servicios	4.12	0.86	4.34	0.84	4.33	0.73	3.82	0.92

Los resultados evidencian que en general el cuerpo docente valora positivamente el estado de la inclusión en el Instituto. Sin embargo, dentro de este diagnóstico positivo existen algunas dimensiones que son más valoradas por otro.

El cuerpo docente valorara especialmente los factores que hacen referencia a inclusión de género e inclusión en docencia y aprendizaje. Sin embargo, la dimensión de género mostró algunas diferencias, precisamente por género. Las mujeres tienden a ser más críticas con el

estado de inclusión de esta dimensión en comparación con los hombres. Esto sería interesante de indagar con instrumentos más cualitativos, para afrontar esta brecha.

Por otro lado, si bien existe una valoración positiva con respecto a interculturalidad, esta fue la menos valorada en comparación con las otras. Se hace necesario indagar más específicamente en esta temática en estudios futuros.

La institución de Educación Superior Técnico-Profesional estudiada declara asumir su interés y compromiso con la inclusión, como un desafío atractivo y una responsabilidad relevante para la educación de acuerdo con las demandas del mundo actual, decidiendo avanzar institucionalmente hacia el replanteamiento y nuevas formas de abordaje en educación inclusiva en el ámbito de la formación técnico-profesional de Educación Superior.

La inclusión ha sido declarativamente un tema presente en la propuesta educativa, no obstante, queda por delante potenciar una mayor reflexión desde el interior de la institución que aúne una concepción clara y compartida de conceptos como la diversidad y la inclusión que pueda permear la cultura institucional. Permitiendo mayores análisis de las prácticas cotidianas y la creación de políticas vinculadas a la evaluación de indicadores de la gestión institucional y del desempeño de cada uno de los cargos laborales, en recursos suficientes y focalizados y en una gestión en red interinstitucional.

Asimismo, un reto importante es lograr procesos de internalización en cada miembro y cuerpo colegiado de la institución, especialmente en los liderazgos, respecto de la inclusión educativa como un derecho humano, como un proceso que resguarde la equidad, integridad y la diversidad de las personas, vinculando la evaluación de la gestión académica a indicadores que favorezcan la inclusión, asumiendo procesos curriculares y didácticos que impulsen y visibilicen la inclusión en la cultura institucional, de modo de generar un cambio cultural profundo.

En acciones y desafíos para el futuro, el estudiantado reconoce que, desde el Instituto, se requiere la implementación de medidas en tres niveles: el primero, relacionado a aspectos de accesibilidad universal en infraestructura; el segundo, que considera medidas de apoyo a estudiantes con discapacidades sensoriales; y un tercer nivel, relacionado con la necesidad de un perfil docente plenamente inclusivo. En todos los grupos analizados se destaca la necesidad de generar intervenciones educativas especialmente, en el ámbito metodológico y didáctico con los docentes.

En relación con la inclusión para el éxito estudiantil, se hace necesario continuar trabajando desde la planificación del currículum en los planes de estudios hacia una formación profesional que incorpore la diversidad del estudiantado, cuyas metodologías atiendan la diversidad para asegurar el éxito académico y desempeño de los estudiantes. Es perentorio generar procesos democratizadores y participativos por parte de todos los estamentos institucionales en el diseño curricular.

Para ello es fundamental, resguardar la formación profesional basada en la diversidad, de manera explícita en los perfiles de egreso. Para lo cual, es necesario contar con una unidad de trabajo que programe actividades durante todo el año académico, que propendan a la internalización del macro concepto de diversidad, de las condiciones que se ofrecen a el grupo de estudiantes en términos de respeto y aseguramiento de la calidad durante su formación, de la planificación pensada en un diseño universal que atienda a todos y todas de manera transversal.

Todo ello implica la necesidad de fortalecer con acciones sostenidas que evidencien la práctica inclusiva en la institución, haciendo hincapié en que la inclusión no solo se limita a personas en situación de discapacidad física o intelectual sino también a barreras y desigualdades hacia personas y grupos que no encajan en un modelo social excluyente y normalizador. Esto, tiene implicancias curriculares, pues los cimientos de una educación con resabios conductistas, mercantilistas y basados en la competencia que contrastan con una cultura de la colaboración, de la diversidad y de una organización democrática y en red, requiere una revisión profunda de las bases ideológicas que sustentan el currículum, llevando nuevamente a las preguntas educativas originales: ¿qué sociedad queremos construir? y ¿qué tipo de ciudadano/a requerimos formar?

Es importante que las IES asuman plenamente que la educación es un derecho, y como tal, es una obligación resguardarlo para todas las personas. Asumiendo que en el acto de matricular a un nuevo estudiante están implícitamente prometiendo a ese miembro de la comunidad educativa que puede aprender, titularse y ejercer laboralmente en la carrera de la cual obtendrá un título, lo que lleva también a la obligación para la institución de hacer todo lo que esté a su alcance para que se logre el éxito estudiantil y atribuir internamente el éxito o fracaso estudiantil. De este modo, la inclusión no sólo busca crear conciencia sobre las estructuras sociales y educacionales que limitan el desarrollo de todos y todas, sino también que se cuente con las condiciones necesarias, máximas y no mínimas, para que los derechos sean garantizados.

Por otro lado, una complejidad que no puede obviarse es que la inclusión en los espacios académicos requiere ser vista también a la luz de la diversidad cultural y la interculturalidad contemplando el reconocimiento, encuentro, diálogo y empoderamiento del estudiantado de los pueblos originarios, pues ésta, representa un verdadero desafío para repensar la situación historia y política de las relaciones interétnicas en el país, permitiendo evidenciar las dificultades de una educación monocultural con ideas totalitarias y uniformadoras. En este marco, la inclusión

es una auténtica posibilidad de generar y fortalecer una propuesta educativa intercultural que integre y valore saberes, prácticas y cosmovisiones diversas. Aunque el respeto a la diversidad es asumido y proclamado en la misión institucional se precisa acompañar genuinamente dicho posicionamiento con acciones concretas que sean evaluables y estén vinculadas a indicadores de la gestión institucional. Sensibilizar a la comunidad educativa acerca de la riqueza cultural que existe en la sociedad chilena y latinoamericana constituye una vehemente necesidad, así como también el desarrollo de espacios y colaboración intercultural y de propiciar conocimientos adecuados de los perfiles socioculturales y educativos del alumnado pertenecientes a pueblos originarios o inmigrantes.

En cuanto a la inclusión de las distintas identidades de género y orientaciones sexuales, el Instituto señala resguardar y proteger la dignidad y no discriminación de las personas. Se destaca la sensibilización de la inclusión de género en las asignaturas transversales que imparte el Instituto y la realización semestral de talleres y debates para docentes y estudiantes orientados a la prevención de la violencia, empoderamiento femenino y orientación sexual. Cabe subrayar también el uso del nombre social y respeto de la identidad de género de personas trans, intersexuales y no binarias al interior de la institución. Esto muestra el interés por fomentar la temática de género, sin embargo, uno de los desafíos es que el Instituto construya su propia política de equidad de género. Que permita establecer compromisos y acciones que garanticen, resguarden y promuevan el respeto a la diversidad.

Es coincidente que tanto desde el análisis cuantitativo, con cuatro factores fundamentales, como desde el análisis cualitativo, con las categorías que emergieron, se haya llegado a identificar los mismos elementos: (1) la necesidad de desarrollar la gestión y políticas institucionales de inclusión, (2) avanzar en inclusión de género, (3) desarrollar aspectos en materia de inclusión en la calidad de la docencia y de los aprendizajes y (4) generar cambios profundos de inclusión en cuanto a diversidad cultural.

Por otra parte, hace falta una mayor vinculación con fundaciones, empresas e instituciones que trabajen la temática de inclusión para mejorar y enriquecer la gestión en red; observar y monitorear la inclusión al interior del Instituto para asegurar su implementación; fortalecer la normativa de inclusión hacia una normalización en los procesos de la propia institución y en toda la comunidad educativa y en el entorno circundante a la institución. Nuevamente, cada uno de estos elementos deben ser explicitados en políticas, evaluados permanentemente y vinculados a la gestión institucional. Si bien es posible identificar acciones de inclusión del quehacer educativo del Instituto, estas carecen de análisis de resultados en el impacto para el éxito estudiantil. Del mismo modo, si bien existe una incipiente exploración de la temática de la inclusión a nivel externo, la gestión en red interinstitucional e intersectorial para la inclusión académica está prácticamente ausente y se requiere insertar a la institución en el concierto social para abordar esta temática. Problema al que nos referimos brevemente en el texto pero que ameritaría un tratamiento exhaustivo.

Esperamos que esta investigación pueda inspirar al lector y especialmente a autoridades y gestores/as académicos/as, a construir una educación donde todos y todas puedan aportar desde la diferencia sin correr el riesgo de ser excluidos/as, y/o marginados/dos, donde la inclusión nos ayude valorar al otro/otra y a nosotros/as mismos/as y a construir una sociedad justa y democrática.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, F.; Arévalo, C.; Baeza, F.; Fredes, D.; Herrada, J.; González, D. & Zamorano, N. (2009). Acceso a la educación superior: el mérito y la (re)producción de la desigualdad. Grupo de Investigación CESSC-OPECH, 1-31. Recuperado de <http://www.opech.cl/inv/analisis/acceso.pdf>
- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion. Teaching, Learning and Living*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? *American Educational Research Journal*, 1-9. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/DevelopingInclusive\\_Education\\_Systems.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf)
- Allan, J. (2010). The sociology of disability and the struggle for inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 603-619. <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.500093>
- Bagnato, M.J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, número especial (3), 15-26. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos* 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, 1(15), 17. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5117/4196/13683>
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bravo, P. & Herrera, V. (2020). Política educativa y significados del profesorado respecto del Programa Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) en Chile. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38492>

- Bravo, U.; Del Pino, G.; Donoso, G.; Manzi, J. Martínez, M. & Pizarro, R. (2010). Becas de excelencia académica y rendimiento relativo el primer año en las universidades del Consejo de Rectores. Santiago de Chile: Comité Técnico Rector del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.
- Brito, S.; Basualto, L. & Reyes, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200157>
- Bryman, A., Becker, S. & Sempik, J. (2008). Quality criteria for quantitative, qualitative and mixed methods research: A view from social policy. *International Journal Social Research Methodology*, 11(4), 261-276.
- Canales, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: Lom.
- Faúndez, R.; Labarca, J. P.; Cornejo, M. F.; Villarroel, M. & Gil, F. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017>.
- Flores, R. (2013). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Flores, R., & Naranjo, C. (2013). Análisis de datos cualitativos: el caso de la grounded theory (teoría fundamentada). In *Escucha de la Escucha: Análisis e interpretación de la investigación cualitativa*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Fundación Equitas. (2009). *Propedéutico UNESCO: Un modelo para armar equidad*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Gallardo, G.; Vergara, M. & Sanhueza, M. (2015). Inclusión social en educación superior: desafíos para las instituciones. Ponencia en las *XV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa, Redes para transformar*, 18, 19 y 20 de noviembre de 2015. Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil-Llambias, F.J.; Del Valle, R., Villarroel, M. & Fuentes, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259-271. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200259>

- Gil-Llambias, F.J. & Del Canto, C. (2012). El caso del programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 65-83. <https://doi.org/10.7764/pel.49.2.2012.6>
- Grez, J.; Cazenave, P.; González, M. & Gil, F. (1994). Una propuesta de selección a las universidades chilenas. En S. Donoso & G. Hawes (Eds.), *25 años de la PAA. ¿Un proceso de selección?*, pp. 205-236. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Instituto Profesional Virginio Gómez. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://www.virginiogomez.cl/proyecto-educativo/>
- Instituto Profesional Virginio Gómez. (2020). Informe de autoevaluación institucional. Consejo Nacional de Acreditación (CNA), Chile.
- Ley 20.370. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 2 de julio de 2010. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley 21.091. Ley sobre Educación Superior. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 21 de noviembre de 2019. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 129-147. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782018000100129&lang=en%0Ahttp://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00129.pdf](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000100129&lang=en%0Ahttp://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00129.pdf)
- Lizama, O.; Gil, F.J. & Rahmer, B. (2018). La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile, 108. Recuperado de [https://paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/EXPERIENCIA\\_DE\\_LA\\_INCLUSION\\_LIV-ilovepdf-compressed.pdf](https://paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/EXPERIENCIA_DE_LA_INCLUSION_LIV-ilovepdf-compressed.pdf)
- López, V.; González, P.; Manghi, D.; Ascorra, P.; Oyanedel, J.C.; Redón, S. & Salgado, M. (2018). Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(diciembre). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V.; Julio, C.; Morales, M.; Rojas, C. & Pérez, M.V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>

- Ministerio de Educación (2017). Educación Superior e Inclusión. Jornada de trabajo con universidades estatales, diciembre 2017. Recuperado de <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-taller-inclusion/presentaciones/InclusionESUsEs061217VH.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior, 4-33. Recuperado de <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-taller-inclusion/documentos/Bases-Politica-Inclusiva-en-ES-dic2017.pdf>
- Ministerio de Educación - PNUD. (2017). Ley de Inclusión Escolar: El primer gran debate de la reforma educacional. Santiago de Chile. Recuperado de [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/libro\\_Inclusión\\_final.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/libro_Inclusión_final.pdf)
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). *Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018*. Santiago de Chile: Unidad de Equidad de Género.
- Montes, M. & Catalán, R. M. (2018). Programa de inclusión en Educación superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina. *Pensamiento Educativo*, 55(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.55.1.2018.4>
- Nind, M. (2005). Inclusive education: discourse and action. *British Educational Research Journal*, 31(2), 269-275. <https://doi.org/10.1080/0141192052000340251>
- Nissen, J.M. & Shemwell, J.T. (2016). Gender, experience, and self-efficacy in introductory physics. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), 1-16. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020105>
- OCDE (2013). *La educación superior en Chile el aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile: MINEDUC: Centro de Estudios.
- Orellana, V. (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Paz, E. (2020). Systematic review: Educational inclusion of university students in situation on disabilities in Latin America. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 413-429. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Pereira, Z. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta *Revista Electrónica Educare*, XV (1)15-29.
- Prince, E. J. & Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>

- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Ramírez, L. & Maturana, J. (2018). Significado del Proceso de Inserción a la Vida Universitaria: Desde una Perspectiva de Aprendizaje como Práctica Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 149-162.
- Reyes, K. (2020). Experiencia de la primera generación de estudiantes pace en la Universidad de Chile. Desafíos y recomendaciones para una política pública de acceso y permanencia. Congresos CLABES, 1286-1294, 1286-1294. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2776>
- Rojas, M. T.; Fernández, M. B.; Astudillo, P.; Stefoni, C.; Salinas, P. & Valdebenito, M. J. (2019). The inclusion of LGTBI students in Chilean schools: Between invisibility and social recognition. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Sanhueza, J.M. & Orellana, V. (2018). Análisis crítico de la reforma educacional de Bachelet. En Orellana, V. (Ed.), *Entre el mercado gratuito y la educación pública* (pp. 259-322). Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Sanhueza, J. M. & San Martín, C. (2019). Política de Gratuidad en Educación Superior: Evaluación de Impacto y Propuestas Alternativas de Financiamiento. *Nodo XXI*, 1-95.
- Schroer, M. (2008). Die im Dunkeln sieht man doch: Inklusion, Exklusion und die Entdeckung der Überflüssigen. In H. Bude & A. Willisch (Eds.), *Exklusion: Die Debatte über die 'Überflüssigen'*. Frankfurt: Suhrkamp
- Souza, L. & Salgado, R. (2020). Narrativas sobre los procesos de inclusión y exclusión de las disidencias culturales, étnicas, políticas, de edad, sexuales y de género en la educación escolar en Chile y Brasil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 17-20. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100017>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases para la investigación Cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Subiría, M.; Ricaldi, M. & Sánchez, S. (2020). Educación inclusiva, un gran desafío. *Polyphōnia. Revista de Educación* 4(2), 118-139. Recuperado de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/212/152>
- Telles, E. & Paixão, M. (2013). Affirmative Action in Brazil. *Lasa Forum*, 44(2), 10-12.
- Thomas, G., & Vaughan, M. (2004). *Inclusive Education: Readings and Reflections*. Maidenhead: Open University Press.

- Tijoux, M.E. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(1), 287-307.
- Tijoux, M.E. (2013b). Niños (as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 61(1), 83-104.
- Toro E.; Moya P. & Poblete R. (2020). Representaciones Sociales de Profesores y Estudiantes sobre las Personas LGBTI: Un estudio de caso en un liceo católico y laico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 37-51. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000100037>
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action. On special needs education. Recuperado de [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca\\_Statement\\_1994.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf)
- UNESCO (2000). Education Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners Inclusion in Education. World Action Forum, Dakar, Senegal, Education for All 2000 Assessment, 1, Thematic (26-28 april). Recuperado de [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Dakar\\_Framework\\_for\\_Action\\_2000\\_en.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Dakar_Framework_for_Action_2000_en.pdf)
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Editorial UNESCO. <https://doi.org/ISBN92-3-304000-3>
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO. (2017). Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo. París: UNESCO. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000261016&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_89045273-020f-4007-af63-1f4062b88bb5%3F\\_%3D261016spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/p](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000261016&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_89045273-020f-4007-af63-1f4062b88bb5%3F_%3D261016spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/p)
- UNESCO; PNUD; UNFPA; ACNUR; UNICEF; ONU Mujeres & Banco Mundial. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon, República de Corea, 21 de mayo de 2015. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- United Nations. (1948). United Nations Human Rights Declaration. Human Rights, 1-8. Recuperado de <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Valenzuela, J. P.; Bellei, C. & De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En Martinic, S. & Elacqua, G. (Eds.), *¿Fin de Un Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*, pp. 209-229. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/273129952\\_Segregacion\\_Escolar\\_en\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/273129952_Segregacion_Escolar_en_Chile)

- Valoyes-Chávez, L. (2018). Racism and Mathematics Education in a Racial Democracy: Views from the Classroom. *Sociological Perspectives on Participacion, Inclusion, and Enhancement*. En Gellert, U.; Knipping, C. & Straehler-Pohl, H. (Eds.). *Inside the Mathematics Class*, pp. 167-189.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord). (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, B. & Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-19, <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.9>
- Vergara, P.; De Torres, H.; Lizama, C. & Torres, C. (2018). Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad. (Vol.N° 11). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Recuperado de <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- York-Barr, J.; Sommerness, J.; Duke, K. & Ghere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: Reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 193-215. <https://doi.org/10.1080/1360311042000339374>
- Zárate, R.; Díaz, S. y Ortiz, L. (2017). Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3) septiembre-diciembre, 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.15>



## CAPÍTULO 5

# NUEVAS SUBJETIVIDADES E IMAGINARIOS SOCIALES JUVENILES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO<sup>1</sup>

Andrea Aravena Reyes  
Universidad de Concepción  
andrea.aravena@udec.cl

Manuel Baeza Rodríguez  
Universidad de Concepción  
mbaeza@udec.cl

---

1 | Proyecto PI-06 Nuevas subjetividades e imaginarios sociales juveniles de la educación superior en estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción y el Instituto Profesional Virginio Gómez. Investigadores: Andrea Aravena R. (UdeC); Manuel Antonio Baeza R. (UdeC); Lieselotte Grau V.(IPVG).

# RESUMEN

El objeto del texto es aproximarse a la manera en que los estudiantes de primer año de Educación Superior en Chile piensan e imaginan su proceso de enseñanza/aprendizaje, en el contexto actual de educación remota. Se basa en una investigación cualitativa, orientada al estudio de las nuevas subjetividades e imaginarios sociales de la Educación Superior en estudiantes de primer año en Concepción, Chile. A partir de un marco teórico interpretativo, se elucidan nuevas subjetividades sociales juveniles sobre estudios superiores y se establece la manera en que los/las estudiantes de primer año vivieron la complejidad social y política post “estallido social”. Se evidencia así, una polaridad subjetiva de experiencias y vivencias frente al tema de la educación remota y se comparan los imaginarios sociales entre estudiantes de una universidad y de un instituto técnico-profesional, permitiendo visibilizar diferencias de género y de plantel, vinculadas a los estudios online.

## PALABRAS CLAVE

Educación Superior, Subjetividades, Imaginarios Sociales, Estudios Remotos, Chile

# 1

# INTRODUCCIÓN

El siglo XXI comenzó con procesos de grandes cambios a nivel mundial, producto de la fase actual de la llamada “globalización”, los trastornos climáticos, la readecuación geopolítica provocada por la caída del Muro de Berlín y el fin de la “Guerra Fría”, entre otros. Por otra parte ha de considerarse los efectos del avance del individualismo como forma ideológica, el surgimiento de nuevas identidades colectivas como fraccionamiento de “lo nacional” (Hopenhayn y Sojo, 2011) y nuevas configuraciones culturales (Faletto, 2007), procesos que dan cuenta del empoderamiento gradual de los ciudadanos en medio del descrédito de la política tradicional (Rosanvallon, 2007). Se puede decir, entonces, que códigos y referencias que estructuraron la vida social y política de la última mitad del siglo XX, han dejado de ser fácilmente reconocibles (Bajoit, 2003, 2008). Desde esa perspectiva, el caso de estudiantes chilenos/as que aquí nos interesa no constituye una excepción. Interesa especialmente comprender aquello que en su conjunto puede verse como una profunda alteración de las subjetividades sociales, como resultado de lo que algunos denominaron una brusca “aceleración de la Historia” (Giddens, 1995, p. 706). Una celeridad que da cuenta, con el ejemplo de los “alter-globalizados” y los “indignados”, de las desposesiones sociales y ecológicas, el intento modificador de sociedades civiles por superar la ausencia de control social sobre las decisiones globales (Ianni, 1999), el desperfilamiento de la democracia representativa (Rosanvallon, 2007), la desaparición posible del trabajo humano (Rifkin, 1997), las incertidumbres y la inseguridad social generalizada (Castel, 2010; Robles, 2000) y la “licuación” de las instituciones sociales (Bauman, 1999), entre otras.

A propósito de vértigo histórico, el Chile de los últimos treinta años ha vivido transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales, que han impactado también con importantes cambios intervenidos en

las subjetividades sociales en todos los sectores de la sociedad, incluidas las personas jóvenes (Lechner, 2002). Luego del retorno a la democracia, de manera progresiva, se fue poniendo en jaque la idea de continuidad intersubjetiva de la sociedad chilena en los términos de una comunidad imaginada (Anderson, 1996), conduciendo a una crisis de legitimación en diferentes sistemas e instituciones sociales siendo la educación una de las tantas afectadas.

La promesa incumplida de un país más igualitario, el malestar con temas de corrupción y desigualdad, la insatisfacción con el modelo -forma en que se organiza la política, la economía y otros diversos aspectos de la vida cotidiana- la creciente intolerancia a la frustración, el aumento de la incertidumbre social multidimensional (política, económica, social, familiar, juvenil, etc.) y productora de miedos sociales, las inequidades de género, las brechas intergeneracionales y desigualdades sociales y, en general, los deseos y aspiraciones de una sociedad más justa y más equitativa, se encuentran contenidos en la percepción ciudadana de aquella promesa incumplida.

Además de los conocimientos entregados a través de sucesivos informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (P.N.U.D., 1998, 2015, entre otros) que revelan en mayor o menor medida síntomas de malestar social, variados son los estudios que han puesto su foco de atención en este tipo de fenómenos (Lechner, 2002; Richard, 2008; Mayol, 2012, 2013; Atria et al., 2013; Garretón, 2012; Araujo y Martuccelli, 2012, Rojas, 2012; Ruiz, 2015). Con distintas perspectivas, todos estos estudios tienen en común enfatizar en la presencia del descontento y el desajuste contradictorio de las subjetividades sociales con respecto al sostenido crecimiento económico y a la importante reducción de la pobreza a nivel nacional, en el curso de las últimas décadas. En este análisis, resulta de interés plantearnos

el estudio de las bases intersubjetivas de la convivencia social intergeneracional y, especialmente, ahondar en el estudio del conjunto de condiciones subjetivas que podrían facilitar la comprensión de estos fenómenos en el segmento de Educación Superior donde nos interesa indagar. Lo anterior se fundamenta en que, por un lado, el ámbito educativo ha sido uno de los sectores más impactados por dichos cambios. Por otro, porque a nivel mundial, el sector también se ha visto fuertemente amenazado por la pandemia.

En estudios anteriores constatamos que los/las jóvenes que cursaban el último año de Educación Secundaria percibían la educación Técnico Profesional como un factor positivo, para validar expectativas. Por el contrario, los/las jóvenes que se encontraban al final de la vía Científico Humanista mostraban pocas expectativas sobre la continuación de estudios, dando a conocer un posible malestar hacia el sistema educativo. Este malestar se podría relacionar con el antecedente por miles de jóvenes en la serie de movilizaciones vivenciadas desde el año 2001 en Chile, donde se reclamaba mayor igualdad de oportunidades a través de la tan nombrada calidad de educación (Aravena et al., 2006; Dávila y Ghiardo, 2006).

La crisis de legitimación de las diferentes instituciones de la sociedad y, particularmente, de la educación en el Chile de hoy, nos recuerda que los imaginarios sociales elaboradores de sentido social no son estáticos sino dinámicos. En efecto, los llamados imaginarios instituyentes, son portadores de elementos de duda o cuestionamiento, de radicalización y eventualmente de impugnación de los imaginarios sociales instituidos, cuando los actores los ponen en cuestión (Castoriadis, 1997, 2007). Desde la obra de Castoriadis se inaugura una investigación novedosa en América Latina y en Chile, tal como ha sido reseñado por distintos autores (Girola, 2010; Aliaga et al., 2018; Dittus et al., 2017). En esta línea, se propuso en este proyecto el estudio de subjetividades e imaginarios sociales juveniles acerca de procesos de enseñanza-aprendizaje, con un eventual trasfondo de cuestionamiento del mundo adultocéntrico. En efecto, hoy, nos enfrentamos a una eventual nueva generación de estudiantes en Educación Superior que llamaremos post 18/o, y respecto de quienes, después del llamado “estallido social”, interesa especialmente conocer cuáles son sus imaginarios y expectativas en cuanto a la Educación Superior. En particular, lo que esperan e imaginan al matricularse en alguna carrera científica de la Universidad de Concepción (UdeC) o Técnico Profesional del Instituto Profesional Virginio Gómez (IPVG).

## NUEVAS SUBJETIVIDADES E IMAGINARIOS SOCIALES

Resulta necesario detenerse un momento con la intención de efectuar una clarificación conceptual, diferenciando de manera operacional subjetividades e imaginarios sociales. El primer concepto se relaciona directamente con la capacidad cerebral de los seres humanos de significar los elementos materiales e inmateriales que se encuentran en nuestro entorno. La subjetividad es aquella facultad que nos permite insertarnos realmente en el mundo, asumir el control para fines prácticos del espacio y del tiempo. Para que esta misma facultad pueda operar, se requieren tanto componentes endógenos (la imaginación, por ejemplo) como exógenos (todo cuanto proviene de la cultura). Así, la subjetividad apela a toda la capacidad creativa en el primer caso, del mismo modo que a todo el peso de la heteronomía o pensamiento heredado en el segundo.

Ahora bien, si por subjetividad entendemos aquí una facultad, por imaginarios sociales entendemos esa misma facultad puesta en acción a nivel colectivo. En otras palabras, estos últimos son resultados sociales de procesos intersubjetivos. En anteriores trabajos hemos hecho esfuerzos importantes en torno a la definición y aplicación del concepto de imaginarios sociales (Baeza, 2000, 2008, 2015, 2020; Aravena y Baeza, 2010, 2015, 2017). Podemos decir que son un conjunto de significaciones socialmente compartidas que las sociedades crean en medio de su *praxis* social (Castoriadis, 2007). Dicho conjunto plasma un orden simbólico propio de una sociedad conforme al cual se inspiran y se legitiman sus modos de hacer, de decir y de pensarse a sí misma y a los demás. Ese orden tiene su propia historicidad, por cuanto está expuesto a la incesante contingencia social; existen así momentos históricos de un siempre provisorio equilibrio interno al considerarse en línea gruesa como legítimas las significaciones sociales en curso, a la altura de los

desafíos de la vida social. A tal configuración la hemos denominado *estructura simbólica de ajuste* (Baeza, 2000, 2020).

En el caso de Chile, esta estructura, configurada a fines de la década de los '90, ha entrado en una grave crisis de legitimación, tal como pudo observarse con los acontecimientos de fines de octubre de 2019 (Baeza, 2020). El surgimiento eventual de nuevos imaginarios sociales, que hemos buscado precisar a través de discursos sociales de estudiantes universitarios, señalaría que se puede o no configurar una nueva estructura simbólica de ajuste en un período inestimable de tiempo. O sea, la instalación de un tramado de imaginarios instituyentes de nueva plausibilidad o legitimación social de significaciones válidas para la coexistencia individual y colectiva, a nivel de la Educación Superior.

Obviamente, en el marco de sociedades modernas y complejas, al centrar la atención en determinados aspectos de lo social, es posible hablar también de imaginarios sociales sectoriales (por tipo de actividad desarrollada, por territorio o lugar de pertenencia, por género, por categoría de edad, etc.), sin perjuicio de poder conectar dicha atención o énfasis en otros ámbitos de la vida en sociedad. Es en virtud de la formación de un imaginario social sectorial que se observan, por ejemplo, ciertas miradas muy distantes de aquellas que tienen una posición hegemónica en la sociedad. Las significaciones del mundo adulto realizadas por jóvenes que hoy día se empiezan a poner en evidencia dan cuenta de estos imaginarios sociales en estado de latencia. Al emplear el término “subjetividades juveniles” buscamos resaltar un factor específico en la construcción sectorial de significaciones; en este caso, de los/las jóvenes en el momento de ingresar a la educación superior.

Por imaginarios juveniles de la Educación Superior entendemos esas formas simbólicas explícitas resultantes del proceso intersubjetivo de concepción y significación de la educación. Es decir, aquellas formas que expresan la capacidad de encarnar discursivamente expectativas de los/las estudiantes después de terminada la Enseñanza Media. Sabemos que, con anterioridad, un sentimiento importante de frustración se tradujo progresivamente en gran parte de la sociedad chilena en desconfianzas y descontentos sociales que, afectando la fe pública y las instituciones, desembocaron en procesos de interpelación social y política (Aravena y Baeza, 2015).

Éstos, tensionaron los sistemas educativos a través de paros y tomas prolongadas y, en 2019, del llamado a boicotear la Prueba de selección Universitaria, PSU.

En síntesis, la extensión de una crisis de legitimación o una crisis de sentido social planteada en los términos de una fuerte desconfianza social, tanto frente a las modalidades conocidas del modelo económico, del modelo político de transición (Arancibia, 2011), como de un modelo educacional heredado (Arancibia, 2008), perfectamente adultocéntrico (Duarte, 2012) ha alcanzado un efecto inhibitorio de las expectativas juveniles.

---

## SUBJETIVIDADES JUVENILES Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El estudio de subjetividades juveniles en el Chile de las últimas décadas se ha enfocado, de manera importante, en una generación de jóvenes posicionada en la interpelación del orden social a nivel nacional y participe -sino propulsora- de cambios sociales trascendentes. Lo anterior, considerando su rol activo en las movilizaciones estudiantiles de secundarios y universitarios desde el año 2001 al 2019, con el “estallido social” del 18/o. Se plantea en este sentido la existencia de una “nueva subjetividad política generacional” (Ganter y Zarzuri, 2020, p. 76).

Algunos autores han sostenido que estos procesos habrían configurado una suerte de “ruptura generacional” en el sentido de un discurso y una épica generacional que les permite constituirse en una “generación nueva” (Zarzuri, 2020, pp. 231-232). Se trataría de una generación caracterizada por una “sensación crónica de frustración, exclusión y abuso de poder” y por la “desconfianza e indignación de décadas de promesas institucionales no concretizadas” (Ganter y Zarzuri, 2020, pp. 84-86).

Otros hablan de una nueva identidad generacional. Esta identidad sería “entendida como una construcción subjetiva en la que los actores colectivos o individuales se van nombrando a sí mismos (‘nuestra generación’) y diferenciando de otras” (Álvarez-Valdés y Garcés-Sotomayor, 2017, p. 994).

Dicha generación se caracterizaría, por un lado, por tener altas expectativas de alcanzar mayores niveles

educacionales, asociadas a una exigencia social. Por otro, por el autoconcepto de ser “una generación cómoda”, vinculada a la prolongación del apoyo familiar por las exigencias de mayor educación y por el mayor acceso al consumo (Álvarez-Valdés y Garcés-Sotomayor, 2017).

El aumento de la demanda por seguir estudios superiores, la expansión de la cobertura y la masificación de la educación terciaria (con un estancamiento en los últimos años) a los primeros quintiles socioeconómicos y a estudiantes de menor rendimiento en la Enseñanza Media, en Chile, ha planteado igualmente un conjunto de nuevos desafíos que esta generación supone para la propia educación. El crecimiento exponencial de las matrículas en Educación Superior conlleva la necesidad de adaptar las instituciones, la calidad y cantidad de docentes, los contenidos de los programas al creciente número de estudiantes en el aula y a los potenciales impactos en el mercado laboral, entre otros. Sin embargo, estos cambios no han sido igualmente acompañados de la asignación de recursos humanos y financieros desde la reforma educacional de 1981 (Sanfuentes, 2011, p. 126), generándose una postergación a la solución de los problemas. Otros estudios también han llamado la atención en la configuración de un nuevo tipo de estudiante, que presentaría tasas significativas de trastornos psicológicos y adaptativos (Micin y Bagladi, 2011) y que, sin duda, ha sobrepasado las posibilidades de atención del propio sistema educativo del país.

## LOS PROBLEMAS QUE PLANTEA LA EDUCACIÓN REMOTA

Un tercer elemento que guarda relación con el marco interpretativo de nuestra investigación, es el contexto específico de confinamiento de la población y la extensión de la educación remota, como una de las consecuencias más visibles de la pandemia por Covid-19, que ha afectado a la generación de estudiantes 2020 y 2021. La construcción de subjetividades juveniles y estudiantiles, en este contexto, plantea desafíos de una magnitud concordante a los abruptos cambios que han afectado a las comunidades educativas, marcadas por un contexto inédito en la educación (Pérez Gómez, 2020). La educación ha sido, sin lugar a duda, una de las áreas de la vida humana más afectadas por las medidas de confinamiento implementadas frente al avance de la pandemia y, a diferencia de otras, es posible que sus efectos reales no logren ser comprendidos a cabalidad sino en el largo plazo.

La educación remota ha planteado enormes desafíos y problemas al sistema educativo en general. Para los/las docentes han significado una suerte de inmersión obligada en el mundo de la virtualidad y, sin duda, no todos/as contaban con los conocimientos y la formación para adaptar sus clases a la enseñanza *online*. En efecto, como se ha demostrado en un estudio realizado en España sobre el Covid-19 y la transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias, el problema no sólo radica en el uso de la tecnología, sino también en la concepción del aprendizaje, cuya enseñanza estaría enfocada más en los contenidos de la materia que en él/la estudiante (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020). Además, muchos/as han debido poder conciliar el desarrollo de sus actividades académicas con el cuidado de menores o de adultos mayores, en contextos descritos como estresantes. La comunidad estudiantil, además de los problemas señalados, en muchos casos ha tenido problemas efectivos para continuar sus estudios bajo esta modalidad, quedando rezagados/as o definitivamente fuera de las aulas virtuales por falta de equipamiento y de conectividad.

Es así como, los impactos, las respuestas y recomendaciones sobre los efectos inmediatos de la Educación Superior y su relación con el Covid-19 han comenzado a ser estudiados. Por ejemplo, se ha sostenido que, en este escenario, los principales problemas que afectan a los/las estudiantes son aquellos de conexión a Internet, preocupaciones financieras, regulación del estudio, equipamiento, ansiedad con respecto a la pandemia, aislamiento social y problemas en la comunicación con pares y profesores (IESALC, UNESCO, 2020).

El contexto ha hecho visibles problemas conexos, como la desigualdad social entre estudiantes, derivada de los accesos diferenciales a los medios técnicos y tecnológicos necesarios para la asistencia a clases remotas (Gagliardi, 2020, p. 4). En igual medida, la condición de ruralidad y el aislamiento de las familias de muchos/as estudiantes ha puesto en tela de juicio la necesaria conectividad universal que suponen las clases remotas, incrementándose procesos de exclusión y marginación de ciertos/as estudiantes relacionados con las desigualdades de las condiciones socioeconómicas (Ordorika, 2020).

Además, los estudios terciarios, orientados al estudio de las ciencias y a la adquisición y desarrollo de competencias propias en una especialidad determinada (Carrillo y Jurado, 2017, p. 141), implican no sólo entrenamiento teórico sino también la adquisición de habilidades prácticas (Hurtado Talavera, 2020) que, en el actual contexto de educación remota, se encuentran estancadas. En este sentido la mayoría de los/las estudiantes se han visto privados/as del entrenamiento en competencias prácticas necesarias para lograr una cabal comprensión de los contenidos de muchas de sus materias.

A nivel de las repercusiones en la salud mental, un estudio comparado realizado en Perú entre estudiantes universitarios/as que contaban con adecuados recursos tecnológicos en relación a otros que carecían de ellos, ha demostrado que la principal consecuencia de las clases no presenciales para los primeros era el estrés derivado de la sobrecarga académica, y para el segundo, además, la frustración y la deserción universitaria (Lovón y Cisneros, 2020).

En Chile, desde hace un tiempo atrás se viene evidenciando la prevalencia de problemas emocionales entre los/las chilenos/as (Vicente et al., 2002), y la inadecuación de los sistemas de salud público y privado por atender los problemas de salud mental de la población. A nivel infanto-juvenil, en materia de salud mental entre los grupos de mayor riesgo se encuentra la población juvenil (INJUV, 2021). A nivel de educación terciaria, se han encontrado igualmente tasas significativas de trastornos adaptativos, del ánimo, de ansiedad y de personalidad en estudiantes (Micin y Bagladi, 2011), con altos índices de síntomas ansiosos, depresivos y estrés (Barrera, 2018, s/n). El contexto universitario de mayor exigencia sería un factor desencadenante, junto a la propia estructura de hábitos de estudio, sueño y alimentación de muchos/as jóvenes. En pandemia, “el cansancio, el miedo, la tristeza y la angustia” serían sentimientos que dominarían la experiencia de las generaciones jóvenes e intermedias, y el factor generacional, el género, y el estrato social de pertenencia, serían variables importantes a la hora de definir estos problemas (Universidad de Chile, 2021). En síntesis, a los problemas señalados de acceso equitativo a la conectividad y al equipamiento, o de adaptación de la concepción del aprendizaje, entre otros, la educación remota también ha tenido que lidiar con la creciente visibilización de problemas de salud mental y emocional en las comunidades educativas, planteando nuevos desafíos para el sistema.

Esta investigación tuvo como objetivo general: *comprender, desde el punto de vista de discursos de estudiantes que ingresan a primer año de Educación Superior/Educación Técnico-profesional, la manera en que piensan e imaginan su proceso de enseñanza/aprendizaje*. Se trató de una investigación cualitativa (Göetz y LeCompte, 1988), con énfasis en un estudio de caso en dos centros de educación superior (UdeC e IPVG) diferenciados y representativos de la estratificación y segmentación de la Educación Superior chilena, en Concepción. Específicamente, se trabajó con las cohortes que ingresaron el año 2020. La recolección de información se llevó a cabo a través de 58 entrevistas en profundidad realizadas mediante reuniones virtuales vía *Teams* o *Zoom* (Domínguez et al., 2007). La selección de casos se efectuó mediante muestreo simple, aleatorio en una primera fase y por cuotas en una segunda ocasión, de entre la totalidad de las nóminas de estudiantes de primer año.

Para el procesamiento de la información, se recurrió a la grabación y transcripción de las entrevistas, que fueron posteriormente codificadas y tratadas mediante el Software *N Vivo 11*, en el que se construyó una malla temática a partir de la revisión y agrupación de la información de los *corpus* de todas ellas. Luego se conformaron nodos de información, que fueron incorporados a sacos semánticos de interpretación. Esta información fue objeto de análisis hermenéutico y triangulación analítica. Finalmente, los resultados se organizaron en meta categorías derivadas de los objetivos específicos de la investigación, a saber: a) elucidar nuevas subjetividades e imaginarios sociales emergentes respecto de los estudios superiores en estudiantes de primer año de educación terciaria; b) comprender la manera en que los/las estudiantes que ingresan a primer año de educación terciaria viven la complejidad social y política post estallido social del 18/o; c) comprender la manera en que los/las estudiantes que ingresan a primer año viven la situación de estudios *online* en contexto de pandemia; d) comparar los imaginarios sociales respecto de los estudios superiores, de los/las estudiantes que ingresan a primer año de educación terciaria universitaria y técnico profesional.

# 4

## RESULTADOS

### 1. NUEVAS SUBJETIVIDADES E IMAGINARIOS SOCIALES EMERGENTES RESPECTO DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES

Lo que entendemos por “nuevas subjetividades e imaginarios juveniles”, remite al establecimiento de dos perfiles de base - individualista y gregario - que reflejan tanto la diversidad de puntos de vista como el tipo de acciones que los propios actores/actrices juveniles concatenan a partir de una cierta inspiración y consecutiva estructuración del pensamiento. Ello puede ser presentado en una tipología como la del cuadro N°1.

Cuadro 1: Tipología de las subjetividades juveniles Estudiantes de 1er año Universidad de Concepción

Perfil	Tipo	Subtipo
Perfil individualista	Pragmatismo defensivo	Ermitaño Grupo reducido
	Pragmatismo proyectivo	Expectativas Profesionales Aspiraciones Existenciales
Perfil gregario	Idealismo utópico	Psicologista Filantrópico Político

Fuente: elaboración propia en proyecto PI 06-UCO 1895

El primer perfil - individualista - remite prioritariamente a la materialización histórica de la promesa moderna de una conciencia individual. En un plano estrictamente subjetivo, lo anterior conlleva la idea de plasmación real y material de la libertad, la cual pasaría de ser una categoría abstracta a otra visible, con efectos en las relaciones sociales y en la sociedad, en sentido amplio. En tal dirección subjetiva, el proceso de individualización ha permitido configurar imaginarios sociales de prescindencia relativa del mundo social, porque la idea misma de “mundo” despierta suspicacias, sospechas, incertidumbres que no resultan fáciles de evacuar.

Indagar en este perfil individualista nos permitió descubrir, a su vez, la existencia de una subdivisión en dos grandes tipos que hemos denominado *individualismo pragmático defensivo* e *individualismo pragmático proyectivo*. La línea divisoria es definitiva, irreductible, solamente comparten una férrea centralidad del Yo. En el primero de esos tipos el personaje pragmático defensivo adopta todas las medidas de protección frente a la sociedad; esta es entendida como un medio hostil, en el cual resulta inimaginable construir vínculos de amistad. En el segundo, en cambio, el sujeto individualista pragmático proyectivo se observa a través del tiempo con los lentes de un plan existencial autoconstruido y en el que su formación universitaria o técnico-profesional es su principal herramienta. Si para un individualista defensivo, el mundo, en sentido amplio, es un peligro que implica siempre riesgos, para un individualista proyectivo ese mismo mundo es un campo promisorio, un espacio por conquistar. Las diferencias entre ambos tipos quedan registradas en el cuadro N°2:

Cuadro 2

<p>Pragmatismo defensivo</p> <p>Mundo: amenaza Alteridad: peligro</p> <p>Sentimientos dominantes: preocupación/desconfianza</p>	≠	<p>Pragmatismo proyectivo</p> <p>Mundo: oportunidades Alteridad: rival</p> <p>Sentimientos dominantes: optimismo / impaciencia</p>
---	---	--

Fuente: Elaboración propia en proyecto PI 06-UCO 1895

En cada uno de estos tipos se distinguen subtipos que permiten ahondar en las diferencias. Es así como en el individualismo defensivo hemos constatado la presencia de dos subtipos que hemos denominado, al primero, subtipo *ermitaño*, con un claro repliegue extremo hacia más allá de los márgenes de lo social, el aislamiento, como mecanismo de fuga de temores e incertidumbres; al segundo, subtipo *en grupo reducido*, capaz de extender su estrategia de refugio frente a un mundo de hostilidades a un pequeño núcleo de personas, especialmente miembros de su familia directa.

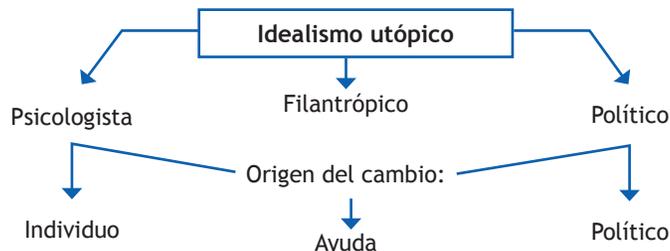
El *pragmatismo proyectivo* obedece a una lógica de ideación y razonamiento completamente diferente a la anterior. Aquí el individualista -parafraseando a Max Weber- piensa y actúa conforme a una búsqueda de cálculo y de eficiencia. Estudiar es entendido como una inversión personal, como el paso más importante en la concreción de un ideal del Yo que satisface necesidades materiales e inmateriales. Verbos como “tener” o “disfrutar” aparecen frecuentemente en discursos pertenecientes a este tipo en el que, además, hemos distinguido entre, por un lado, el proyectivo de *expectativas profesionales* y el proyectivo de *aspiraciones existenciales*. El primero vincula sus logros al éxito en los estudios y al buen desempeño profesional ulterior y, el segundo, extiende sus objetivos personales hacia lo meta-profesional, vale decir básicamente hacia logros culturales (viajes, por ejemplo), incluso no asociados a la idea de posesión de bienes materiales. Ahora bien, tal como puede observarse en el apartado destinado al análisis comparado entre estudiantes de la UdeC y del IPVG, la cuestión del pragmatismo -en especial en la versión proyectiva con expectativas profesionales- se acentúa fuertemente en estudiantes del segundo establecimiento.

A modo de hipótesis de trabajo, esto revela, quizás, ciertos aspectos de maduración personal a destacar o, una relación más directa entre estudios y trabajo que se transparenta con relativa facilidad en los discursos. En estudiantes universitarios, la construcción subjetiva de esa misma distancia entre estudiar y luego trabajar aparece, a menudo, con menor nitidez, cuando no con cierto grado de disimulación.

Finalmente, debemos dar cuenta de un tipo particular de individualismo que puede resultar sorprendente. Se trata de una variante del tipo individualista, esta vez sin pragmatismo de ningún tipo, ni defensivo ni proyectivo; emerge desde la incomodidad y el desagrado por el solo hecho de ser estudiante. Su actitud es indolente y su discurso reivindica un deseo de una libertad absoluta que le habría sido usurpada; hemos optado por calificar este caso de *individualismo anómico*, en la medida en que ciertas personas jóvenes no reconocen mérito alguno al hecho de haber llegado a la educación superior, añadiendo una incomodidad personal cuyo origen se encuentra en la obligación social de continuar estudios establecida por los padres, lo cual aparece como una condición indeseada por esos/esas estudiantes.

En el polo opuesto, nos encontramos con un perfil subjetivo que hemos llamado *gregario*, en el sentido etimológico de la palabra: concebir la vida misma en sociedad. El componente esencial de este grupo de jóvenes personas es el idealismo social, que hemos querido graficar a través de la noción de utopía. Lo anterior, en la medida en que este perfil gregario, que contiene un tipo único y que hemos denominado precisamente *idealista utópico*, se sustenta no sólo en la prevalencia de una sensibilidad social importante sino también en un quiebre con la sociedad vigente y, por ende, se busca una sociedad alternativa.

Cuadro 3



Fuente: Elaboración propia en proyecto PI 06-UCO 1895

Resulta interesante advertir sutiles diferencias en la conformación del *idealismo utópico*. Si bien es cierto se nombra casi siempre todo un conjunto de cuestionamientos a las estructuras de la sociedad, sean estas económicas, sociales o políticas, la identificación de los caminos de solución a un sinnúmero de problemas y, por consiguiente, la identificación de los factores de cambios en la sociedad, varían de manera considerable.

En efecto, para un primer subtipo, que llamamos *idealismo utópico psicologista*, las posibilidades de transformaciones incluso profundas de la sociedad dependen de un cambio sustantivo en los individuos mismos. Ese cambio es integral, porque tiene características que evocan tanto la naturaleza de las acciones que los seres humanos como la estatura moral de estos últimos. Esta modalidad de idealismo utópico condiciona fuertemente los mecanismos políticos de la transformación societal, en la medida en que el propio personal político que se encuentra involucrado en el proceso debe igualmente pasar por esos cambios actitudinales y morales.

Un segundo subtipo ha sido denominado con fines únicamente operativos, *idealismo utópico filantrópico*. Aquí se advierten igualmente graves problemas en la sociedad, cuyas soluciones provendrán del grado de compromiso de cada cual y, en primer lugar, profesional. La obtención de un título, universitario especialmente, está vinculada a menudo a objetivos de carácter social, declarando a veces una cierta relativización de los beneficios monetarios y materiales que ese mismo reconocimiento institucional tras completar la formación en una determinada carrera pudiere representar. Es filantropía expresada en discursos que guardan a menudo distancia de lo que significa la práctica misma de la política, que estos mismos/as jóvenes muchas veces desconocen.

Se ha observado la existencia de un tercer y último subtipo que hemos llamado *idealismo utópico político*. A primera vista, éste se aproxima a los modelos de compromiso social y político clásico, con argumentaciones que incluyen la crítica más profunda del sistema económico, social y político. Hay aquí una aproximación a la práctica de *la política*, no sólo un discurso relativo a *lo político*, aunque no por ello se deba advertir necesariamente una reiteración de prácticas organizacionales tradicionales. Es probable que este subtipo se encuentre mucho más cerca que el resto de una renovación generacional del quehacer político en Chile.

## 2. EXPERIENCIA SIGNIFICADA EN TORNO LA COMPLEJIDAD SOCIAL Y POLÍTICA POST ESTALLIDO SOCIAL

Se estableció la existencia de dos tendencias principales frente a la coyuntura política y social abierta en octubre de 2019. Por un lado, una orientada hacia el aislamiento individual de tipo defensivo, con priorización en la autorrealización y el estudio como mecanismo de ascenso social. Por otro, una clara tendencia hacia la participación activa en movilizaciones sociales e idealismos utópicos, como principios rectores de la vivencia de los conflictos sociales y políticos.

Estas dos tendencias se encuentran de alguna manera asociadas a los perfiles descritos, el del sujeto de tipo individualista y el de tipo gregario, aunque no necesariamente puede establecerse una correlación directa entre los dos sujetos descritos y las vivencias respecto del estallido social.

En el polo más individualista, la investigación arroja una tendencia a vivir estos acontecimientos a partir de una cierta indiferencia y aislamiento, con una clara orientación hacia el proyecto educativo, las metas personales y autorrealización. Se trataría en este caso de estudiantes de ambas casas de estudio, pero con un discurso más pronunciado en estudiantes del IPVG, conforme al cual, si bien se reconoce la importancia del estallido social en la sociedad chilena como mecanismo de visibilización de las injusticias sociales preexistentes, el mismo se entiende como una cuestión de tipo político que no concita su participación y, en algunos casos, tampoco su interés. Otros/as, manifiestan interés por informarse y comprender el contexto que viven, tanto a nivel individual, como colectivo y nacional. En estudiantes del IPVG emergen reflexiones sobre posibles impactos positivos y negativos acerca de la formación y su futuro laboral, particularmente en el área de educación. En ambas instituciones los/las estudiantes muestran expectativas de cambio positivas a raíz de este proceso. En el caso de estudiantes del IPVG estas expectativas se relacionan con salud, género, educación, trabajo y salarios.

Tanto en el caso de la UdeC como del IPVG la vivencia asociada a lo anterior es que, sabiendo lo que sucedía en el país, ellos y ellas no tenían realmente tiempo de participar ni de involucrarse porque estaban demasiado abocados/as a sus estudios o a su trabajo. Aquí, la participación o el apoyo a las movilizaciones y marchas estudiantiles se representan prácticamente como una licencia que no podían tomarse en sus vidas, porque la vida y la sociedad pedía y esperaba de ellos/as otras cosas, como prepararse bien para entrar a la universidad, rendir en el último año de Enseñanza Media, subir sus notas o cumplir con sus trabajos.

Si bien todo/as los/las estudiantes que participaron de este estudio afirmaron que los sucesos del 18 de octubre y siguientes les parecían importantes para llegar algún día a vivir en una sociedad más igualitaria y con menores niveles de injusticia social, para un grupo importante el sentirse parte de dichos cambios no parecía una prioridad. En este sentido reconocían también impactos a nivel subjetivo importantes, como sentir pudor y vergüenza por estar ajenos/as al tipo de problemáticas enunciadas tras la movilización, hasta manifestar un cambio de conciencia producto de los discursos de otras personas. Muy pocos/as refieren el entorno familiar sobre estos aspectos, pero se centran de manera importante en sus propios problemas personales, ya sea económicos o de salud mental.

Respecto de este último, algunos/as sentían una suerte de desconexión con la realidad, con no menores grados de incredulidad, incertidumbre y tristeza. Igualmente revelaron sentirse muy afectados/as por los niveles de violencia y de destrucción de espacios públicos como el metro, los microbuses, las plazas, las calles, los semáforos o las intervenciones en los propios *campus* universitarios.

En otros casos, muchos/as se sintieron muy amenazados/as tras el llamado a boicotear la PSU convocado a nivel nacional por la Asociación de Estudiantes Secundarios, que no consideran representativa, en lo que les parecía una medida carente de empatía con efectos visibles y durables en la vida futura de cada uno/a de ellos/

ellas. La experiencia de algún modo traumática de vivir la PSU en este contexto -debido a la presencia policial, manifestaciones, filtración y postergación de la prueba- sumó estrés al proceso y unos pocos indican que por este motivo no pudieron ingresar a la universidad como primera opción, pudiendo postular únicamente al instituto, o bien teniendo que postular a una carrera que les exigía un puntaje menor. En el mismo sentido, algunos/as dijeron que producto de los acontecimientos vividos a nivel nacional no habían podido terminar el año escolar, debiendo prepararse por su cuenta. A pesar de lo señalado prácticamente todos/todas concuerdan con el término de la PSU.

Por otro lado, existe otro conjunto de evaluaciones positivas respecto de lo que fue el estallido, concitando la participación de los/las jóvenes en lo que para ellos/ellas sería un verdadero movimiento de cambio social y político en el país. Se trata de jóvenes cuyo discurso se acerca más al del perfil “gregario” ya descrito, cuya principal motivación radica en las grandes expectativas de cambio social y en la esperanza de un mejor futuro para el conjunto de la sociedad.

Aquí no solamente hay un relato de jóvenes que consideran negativo vivir en un país con tantos niveles de injusticia social y económica, sino que asocian los mismos a problemas ecológicos y ambientales de sobreexplotación de recursos naturales, de lucro de las empresas en materia de educación, de salud y de previsión, entre otros. Para ellos/ellas el verdadero costo psicológico no se encuentra en las consecuencias de la movilización, sino que en el propio sistema que permite las detenciones injustificadas de otros/as jóvenes, abusos policiales, -pérdida de ojos de manifestantes, por ejemplo-, o la falta de justicia política para los/las presos/as de la revuelta.

Este tipo de discurso se posiciona entre la participación activa y la participación pasiva en la movilización y se orienta hacia la construcción de una sociedad más inclusiva, justa, equitativa, solidaria, respetuosa y ecológica. Si bien la participación juvenil en organizaciones de carácter político sería baja, muchos entrevistados/as señalan haber participado como independientes de manera activa de

las movilizaciones y espacios organizativos que nacieron durante este período, lo que para algunos/as fue su primer acercamiento a la movilización social. Igualmente, varios/as de ellos/as señalan que esta experiencia fue útil para reafirmar la decisión de estudiar una carrera en particular, identificándose un efecto de tipo motivacional. En otros casos, la participación y el compromiso que experimentaron durante dicho proceso se materializó en el deseo de involucrarse y participar -con su voto-, en el plebiscito para una nueva Constitución Política para Chile.

La movilización social se identifica como un hito significativo en el proceso de crecimiento personal y en las aspiraciones colectivas de estos/estas estudiantes. Destaca su predisposición a examinar la vida y la sociedad, en una postura de tipo filosófica y menos pragmática, que les lleva a cuestionar el modelo económico y político en que les ha tocado nacer, crecer y vivir. En su reflexión, ellos/as aspiran a un modo de vida centrado en el valor de la “persona humana” y de la “familia” que, en “armonía con la naturaleza”, les otorgue el tiempo y los recursos necesarios para disfrutar de la vida. Algunos/as se diferencian aquí de la generación de sus padres y madres, a quienes ven como esclavos/as del sistema y cuyo modelo, en una posición idealista, esperan no repetir.

En este último perfil convergen imaginarios de la sociedad tanto altruistas -del tipo “quisiera que se termine la desigualdad social”-, con otros de tipo idealista, “quisiera que la vida sea mejor para todos/as” y “poder desarrollarme en lo que me gusta y ser feliz”, en lo que se considera una suerte de cambio epocal. Para que las transformaciones sucedan, se necesita más que un estallido, piensan estos/as jóvenes, la instalación de un nuevo paradigma social, aunque de alguna manera ven que el estallido es la expresión de dicho proceso. El período post “estallido social” se visualiza como un escenario al que se le otorga un cierto nivel de expectativas de cambio, más allá del que se ha mencionado anteriormente, que tiene que ver con el resultado del plebiscito. Estas expectativas se proyectan también en el plano universitario.

### 3. EXPERIENCIA SIGNIFICADA DE ESTUDIOS REMOTOS

Entre los/las estudiantes que ingresan a primer año de educación en la UdeC y en el IPVG, se evidenció una polaridad subjetiva de experiencias y vivencias asociadas al contexto y a la educación remota. Esta polaridad oscila entre una valoración negativa y reactiva a otra de tipo positiva y adaptativa.

Las experiencias subjetivas de la educación remota se acompañan de emociones, expresadas a través de sentimientos, frente al acontecimiento que están viviendo y a la manera en que lo valoran o advierten que impacta sus vidas y sus estudios; se acompaña de estrategias diferenciadas a la hora de adaptarse al contexto y de hacerle frente como efecto colateral de la pandemia. También, se relacionan con las expectativas que cada estudiante tiene de la Educación Superior, en el sentido de la manera en que construyen subjetividades de diverso tipo.

En el plano emocional, los/as estudiantes dicen sentirse afectados/as por el contexto general de pandemia, confinamiento y clases remotas. Se trata de sentimientos relacionados a la experiencia misma de vivir tiempos de incertidumbre -y no particularmente a los estudios remotos- que se traducen ante todo en un miedo paralizante a tener familiares enfermos/as y a sufrir. También, el temor se grafica como una incertidumbre frente a la falta de liderazgo respecto de la pandemia, la negatividad transmitida por los medios de comunicación y la infodemia - información falsa sobre la pandemia- con una cierta invasión de contenidos negativos y victimización. Pero el temor también se asocia a los problemas económicos concretos por los que atraviesa el hogar, donde la incertidumbre económica les lleva a trabajar, mientras que intentan estudiar. A nivel subjetivo dicen sentirse mal, manifestando preocupaciones, ansiedad, irritación, tristeza, insomnio, cansancio, aburrimiento, agobio y sensación de desconexión con la realidad; además de cargar con mucha información difícil de comprender y de asimilar. En clases, los principales problemas se deben a la conectividad, dificultades para estudiar, distracciones en el hogar, tareas domésticas, estrés, ansiedad y desmotivación. Como solución inmediata refieren la necesidad de interacción social y circulación con mayor libertad, con el objeto de alejarse de la rutina diaria.

En un polo opuesto, principalmente al inicio de los confinamientos y las clases remotas, muchos discursos refieren emociones positivas, como el sosiego -en el sentido de “me siento tranquilo/a estudiando en casa”, gratitud hacia los/las profesores/as y los/las compañeros/as y, esperanza. Se valora positivamente la mayor disponibilidad de tiempo para estudiar o estar con la familia. También, se agradece que la transición a la universidad se haya producido de una manera menos drástica, pudiendo adaptarse a nuevos contenidos y dinámicas de estudio, sin tener que alejarse del hogar. La modalidad de estudio *online* y el uso de plataformas, pareciera haber facilitado el proceso de enseñanza para algunos/as estudiantes. En ese sentido se agradece que las clases queden grabadas en la plataforma lo que les permite volver a revisarlas, la disponibilidad de material de apoyo y, en algunos casos, la posibilidad de usar apuntes y documentos a la hora de rendir evaluaciones.

Los propios fenómenos subjetivos de autoobservación y enunciación de sentimientos positivos o negativos se traducen en comportamientos externamente observables que los/las llevan a gestionar estrategias diferenciadas frente a las clases remotas, las cargas académicas y la administración del tiempo. Manifiestan así diferentes preferencias respecto de los estudios, -sincrónicos o diacrónicos-, realización de trabajos individuales o grupales, pruebas *online* o trabajos para la casa y, en particular, lo que cada uno/a considera como su propia disposición e interés por estudiar. Unos y otros parecieran haber definido tempranamente sus preferencias, de acuerdo también a sus posibilidades.

Las diferentes estrategias y modos de adaptación a los estudios remotos dan cuenta de a lo menos dos perfiles, entre los cuales podrían reconocerse una gama amplia de casos. Entre ambos, se despliega el proceso de adaptación académica, relacionado con el desarrollo de competencias como hábitos de estudio, internalización de normas y conocimientos y aquel de adaptación psicológica o socioemocional asociada al manejo de la frustración y la resignificación de los acontecimientos sociales, políticos y de salud propios de esta generación. La experiencia significada de cada uno de estos procesos,

dicen ellos/as, depende de la preparación previa, de las condiciones del hogar y la conectividad, así como de los recursos y la disposición personal para enfrentarlos.

En efecto, las estrategias se ven facilitadas u obstaculizadas por los medios tecnológicos para conectarse y seguir las clases, por la calidad de Internet y por la infraestructura, comodidades y ambientes disponibles en el hogar para poder estudiar con la tranquilidad y la concentración requeridas.

Todos estos factores se interrelacionan de manera compleja y se superponen a la hora de enfrentar la clase. El efecto de las “cámaras apagadas”, de los “micrófonos silenciados” y de la imposibilidad de “ver” a sus compañeros/as en el aula, además, les genera de manera transversal una rara sensación de desconexión emocional, como si la clase y la experiencia sucediera “allá afuera”, pero no “conmigo”. La sensación de desconectarse fácilmente, de perderse en clases o de carecer de los recursos necesarios a la hora de vincular los contenidos y de representar su aplicabilidad a algún ámbito concreto, bloquea en alguna medida también, su capacidad de involucrarse en la clase y participar.

Por último, la manera en que viven esta coyuntura y, particularmente las clases virtuales, tiene que ver, también, con el modo en que los/las jóvenes piensan e imaginan la universidad, como un mundo de oportunidades, una manera de ascender socialmente y obtener reconocimiento (imaginario idealista). O bien, por otro, a través de los temores de toda una generación por el futuro, que, con mayores niveles de incertidumbre y desmotivación, enfrentan los estudios con mayor dificultad y mayores niveles de ansiedad.

En una sociedad altamente segmentada, las mismas proyecciones a futuro de estos/estas estudiantes dan cuenta de desigualdades a nivel psicológico, dependiendo de sus expectativas al ingresar a los estudios superiores y de la propia experiencia vivida, a partir de los recursos diferenciales de que disponen. En estudiantes de ambas instituciones, la educación a distancia en el contexto

de la crisis sociosanitaria deja en evidencia distintos aspectos de las dinámicas de desigualdad económica y social que se reproducen a nivel nacional en el ámbito de la educación terciaria. Igualmente, se generan diferencias respecto del género de los/las entrevistados/as, en términos de la manera en que hombres y mujeres enfrentan y se adaptan a esta nueva realidad.

Se configura entonces una tendencia hacia una valoración negativa de los estudios *online*, debido a problemas de salud mental (angustia, cansancio, estrés, aburrimiento o frustración); a problemas asociados a la conectividad y a la calidad de los equipos disponibles; a la presión social frente a la exposición del/la estudiante a cámaras y micrófonos en clases; a las condiciones del hogar (cuidado doméstico y pérdida de intimidad, calidad de la vivienda, intervención de terceros durante clases, etc.); a la experiencia subjetiva que conlleva la no presencialidad traducida en una sensación *sui géneris* de “estar-no-estando” en la universidad.

Por otro lado, se observa una valoración positiva de los estudios *online* mediante el uso de plataformas, asociada a una mayor disponibilidad de tiempo para estudiar y estar con la familia; a la posibilidad de permanecer en el espacio de la comodidad doméstica; a una supuesta facilidad a la hora de ser evaluados/as; a la disponibilidad de materiales, de apoyo de sus pares y empatía de algunos/as profesores/as.

De entre los dos grupos de estudiantes que formaron parte de la muestra de esta investigación, las mujeres se declaran más afectadas por el estrés y la angustia que les produce el “encierrro” y las labores domésticas. Quienes estudian en la universidad se sienten más afectados/as y preocupados/as que quienes lo hacen en el instituto, y uno de sus principales problemas es la salud mental. Pero también para quienes estudian en el IPVG, y especialmente para las mujeres, los estudios remotos les han permitido conciliar de mejor manera las responsabilidades domésticas y particularmente maternas, con los estudios.

## 4. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y TÉCNICO-PROFESIONALES

Un estudio comparado de ambos tipos de estudiantes de la educación superior incluidos en esta investigación debe considerar, en primer lugar, la prevalencia de un contexto dramático común de pandemia que obviamente afecta a todas las personas. En tal sentido, podemos decir que ninguna persona joven imaginaba hace un par de años que su ingreso a la educación terciaria tendría lugar en las condiciones presentes, a distancia, sin conocer físicamente ni a profesores/as ni a compañeros/as, sin entrar jamás a un aula. Más allá del factor contextual que comparten, podemos establecer el hecho de que, en ambos casos, hay presencia de los perfiles, tipos y subtipos como los señalados con anterioridad. Sin embargo, advertimos que se identifican matices que van tanto en el sentido de la acentuación como en el de la atenuación de algunas de sus características. Implícitamente, entonces, subrayamos el hecho de que el más claro elemento diferenciador entre jóvenes que ingresan a la Enseñanza Superior radica en el de las subjetividades. Es a nivel subjetivo que se ha producido la emergencia de una forma de relativización de los estudios superiores, como si éstos no cumplieran ya un paso obligado de toda socialización secundaria y de toda trayectoria de habilitación para el trabajo de una joven persona. El imaginario social del conocimiento suficiente y disponible a través de Internet contribuye fuertemente a esta pérdida de relevancia de la institución formativa. Por otra parte, un tránsito incompleto a la condición de estudiantes de Educación Superior, por efecto de la pandemia, tampoco contribuye a restablecer el rol de la institución formativa respectiva, al no haber existido un momento simbólico que permitiera la realización del rito iniciático -con la clásica figura del “mechón” universitario- o simplemente el inicio de clases con la debida primera asistencia. Sin duda, esta ausencia de transición ha afectado a jóvenes estudiantes que, en tales circunstancias, “virtualizan” a sus profesores/as y compañeros/as.

Pero a través del análisis comparado se observan varias diferencias a nivel subjetivo. Por ejemplo, en el perfil individualista ambos subtipos pragmáticos se dibujan con mayor nitidez en el espacio técnico-profesional, quizás como resultado de una madurez personal más asentada

que en estudiantes universitarios. Los motivos de ingreso en un caso están mayormente motivados por una meta laboral en un tiempo mejor delimitado que en otro que parece situar la salida al mundo laboral en un horizonte, sin mayores precisiones. Expectativas y aspiraciones individuales se ajustan muy finamente a tal propósito, lo cual significa que tanto el pragmatismo defensivo como el proyectivo que operan en el ámbito técnico-profesional se acentúan a menudo con plazos autoimpuestos, con metas enunciadas que parecen alcanzables y con una tendencia también más fuerte a la autodisciplina. Podemos resumir ese tipo de pragmatismo como individualista categórico, aunque reconocemos igualmente un pragmatismo individualista relativo. Este último es capaz de integrar aspiraciones no directamente vinculadas a la estadía en educación superior, aludiendo, por ejemplo, a temas como la intensidad del mundo del trabajo, la cantidad de tiempo que se destina a este último, en perjuicio de “lo que les gustaría hacer”. Se trata en este caso de estudiantes que tienen poco tiempo para cursar carreras largas o que despierten todo su interés, porque deben conciliar estudios con responsabilidades laborales o familiares, por ejemplo. En ese sentido están dispuestos/as a relativiza su pragmatismo a la hora de seguir una determinada carrera.

En condiciones de pandemia y de formación remota, en el Instituto Virginio Gómez se advierte en las subjetividades presentes una real preocupación por la cuestión de la formación *online*, que es vista como un obstáculo de orden práctico en el aprendizaje de ciertas materias que requieren un mayor grado de presencialidad. Directamente asociada a la cuestión de la educación remota se encuentran temas consabidos como el de la conectividad, el uso permanente de tecnologías, la disponibilidad de aparatos para empleo personal, indistinción entre espacio doméstico y espacio de estudio, la gestión de responsabilidades y tiempos también *a priori* diferenciados, etc. Al respecto, consignamos que la adaptación a estas condiciones especiales de ser estudiantes, con participación efectiva en clases, es a menudo mayor en la enseñanza técnico-profesional que en la universitaria. En este orden de ideas, hemos advertido, por ejemplo, que las jóvenes madres se

adecuan más fácilmente en la primera que en la segunda, como si el logro de un objetivo formativo les impusiera en este momento un esfuerzo adicional a la condición de estudiantes.

Respecto de lo social, es necesario señalar que, si bien es cierto, para el tipo gregario los correspondientes subtipos psicologista, político y filantrópico se distribuyen en los estudiantes de ambas instituciones, no es menos cierto que, en el IPVG, ese mismo gregarismo se viste también de pragmatismo. En efecto, aquí los cambios a realizar en la sociedad se tienden a clasificar por temas (salud, educación, condiciones laborales...) y las formas que adquieren los métodos para alcanzar esos cambios merecen ciertas reservas, cuando no también ciertos temores. Frases como “no hay respeto” o incluso “libertinaje” surgen de discursos que pueden ser clasificados en una subcategoría del pragmatismo social: moral y abstracto. Si bien, tanto los estudiantes universitarios como los técnicos-profesionales reconocen los problemas de la sociedad, ambos difieren en la búsqueda de soluciones, en una polaridad que va desde un compromiso más político hasta una búsqueda más práctica de respuestas efectivas para cada uno de ellos. Esto se traduce también en una clara disociación con las formas y modelos tradicionales del quehacer político, vale decir algo que por cierto va mucho más allá de la condición de estudiantes de enseñanza superior, sean estos universitarios o técnico-profesionales.

No puede omitirse el tema del deterioro de la salud mental en jóvenes estudiantes de ambos planteles educacionales. Se trata de alteraciones que marcan las subjetividades juveniles de manera negativa, promoviendo tendencias al abandono de estudios que, en contexto de pandemia, son difíciles de modificar. Cuestiones como la incompletitud de la transición hacia la Educación Superior -y con ello el paso a la condición de adulto joven- reflejada en la no asistencia a clases, al desconocimiento de compañeros/as y profesores/as, así como también y de manera muy aguda, las condiciones de hacinamientos, de tiempos excesivos de conexión a Internet, de dificultad de concentración en labores estudiantiles, etc., aparecen en los discursos de estudiantes de primer año, especialmente de la UdeC.

En síntesis, el análisis aquí propuesto indica, en el plano de las subjetividades juveniles bajo condiciones de pandemia: a) transformaciones cualitativas de la educación superior que afectan de modo relativamente diferenciado a estudiantes según el tipo de institución de Educación Superior; b) avance significativo del individualismo reflejado en la descripción de aspiraciones y expectativas; c) transformaciones en la significación de la vida social que afectan las concepciones clásicas de la política; d) valoración contrastada de la educación remota, con aspectos positivos (comodidad de estar en casa) al mismo tiempo que negativos (dependencia excesiva de los artefactos electrónicos); e) efectos colaterales de la pandemia en la salud mental de muchos/as alumnos/as, por el hecho del confinamiento y monotonía de la vida cotidiana entre otras causas.

Es innegable que la primera gran conclusión de esta investigación es la invalidación categórica de la noción de *juventud* como generalización conducente a la idea de sujeto social subjetivamente unívoco, sin matices, incluso sin claras contradicciones “intrageneracionales”, tal como se ha demostrado a través de la identificación de perfiles, tipos y subtipos. El ser joven, como cualquier otro segmento etario, no brinda necesariamente más posibilidades de disputar la historicidad social. Pero lo anterior, no inhibe el hecho de que existe efectivamente más protagonismo social en sectores jóvenes, tal como lo demostró el “estallido social”. En efecto, a través de los discursos juveniles hemos podido rehacer las vivencias de aquel fenómeno y toda la diversidad de significaciones que acompañan ese momento histórico. Lo anterior, nos conduce a sostener la tesis de la disputa de *centralidad protagonista* en el momento del “estallido social” por la participación de toda una heterogeneidad de actores sociales, entre los cuales se visibiliza a sectores jóvenes. Esto demuestra que el factor etario no funciona como factor unificador ideológico, de manera monolítica, por encima de consideraciones socioeconómicas y/o culturales.

En conformidad con lo anterior destacamos que se puede concluir diciendo que importantes cambios se registran con sello negativo en las subjetividades de jóvenes estudiantes, en la intersección de tres fenómenos de distinta naturaleza: *individualismo*, de matriz ideológica; *confinamiento*, de matriz epidemiológica; *incertidumbre*, de matriz socio-imaginaria e histórica. En el primero, se observa el avance de estrategias existenciales egocéntricas y pragmáticas, defensivas o proyectivas, que transan difícilmente con proyectos colectivos. En este sentido, recusar el mundo adultocéntrico es sinónimo de reconocer el obstáculo principal que impediría el desarrollo de tales estrategias, siendo aquello que hemos denominado *individualismo anómico* su expresión más

radical. Sin embargo, al otro extremo de la polaridad, un *gregarismo* muy importante se destaca, con gran compromiso, en jóvenes estudiantes de ambos planteles con una preocupación auténtica por cuestiones sociales, por alcanzar transformaciones de fondo en la sociedad.

En el segundo tipo de fenómenos se puede hipotetizar acerca de lo que podrán ser las claves de la *praxis* política venidera, probablemente marcada por un ánimo de mayor participación en la elaboración y ejecución de decisiones. En todas las formas de *gregarismo* la sensibilidad social es evidente, tanto en estudiantes de la UdeC como del IPVG, aunque la prevalencia de un pragmatismo menos idealista es mayor en este último establecimiento.

Otro de los hallazgos de la investigación remite a la educación *online*, como modalidad imprevista de enseñanza-aprendizaje remota. En medio de un debate que se intensifica sobre el uso de nuevas tecnologías en educación, constituye una evidencia el impacto que su aparición intempestiva ha producido en jóvenes estudiantes, incorporando nuevos elementos de incertidumbre en su subjetividad. Podemos así prever la permanencia del factor inseguridad o incertidumbre en nuevos imaginarios sociales chilenos marcados por esta experiencia de jóvenes personas. La no presencialidad, la ausencia de prácticas socializadoras, la exigüidad de los recursos disponibles, la estrechez de los espacios domésticos improvisados para el estudio, la no diferenciación del trabajo doméstico y la pérdida relativa de referencias temporales, contribuyen a la incertidumbre, a la fragilización de la condición estudiantil, a la pérdida relativa de confianza en los mecanismos clásicos de preparación al mundo adulto. Por cierto, en discursos estudiantiles se destaca simultáneamente ciertas ventajas que el improvisado sistema ofrece en estas condiciones excepcionales; como por ejemplo la buena disposición de profesores/

as en situaciones inéditas de su desempeño tradicional, aunque al cierre de esta investigación resulte imposible determinar si lo actualmente vivido es permanente o provisorio en las subjetividades de los/las jóvenes.

#### **Agradecimientos a instituciones:**

- Proyecto UCO1895: “Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior” de la Universidad de Concepción.
- Dirección de Tecnologías de la UDEC y del IPVG, que nos facilitaron la información de contacto de los/las estudiantes que formaron parte de este estudio.

#### **Agradecimiento a personas:**

- A la profesora Lieselotte Grau, del IPVG, quien participó en toda la fase de ejecución y análisis del presente proyecto. Sin su valiosa colaboración, además, no hubiese sido posible incorporar la muestra de estudiantes del IPVG.
- A los/las profesionales de la UDEC, Carolina Oñate y Esteban Valenzuela, quienes participaron en toda la fase de ejecución y análisis del presente proyecto.
- A los estudiantes Rodrigo Miranda y Joaquín Hormazábal, que realizaron su memoria de grado de la carrera de Antropología de la UDEC en el proyecto y aportaron en la recolección y análisis de información del proyecto.
- A las y los estudiantes Sergio Arévalo, Paula Castro, Camila Rodríguez y Valentina Mülchi, que realizaron una de sus prácticas en el proyecto, aportaron en la realización de entrevistas y análisis de información del proyecto.
- A Concepción Pincheira, que realizó la transcripción de las entrevistas del proyecto.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga, F., Maric, M. L. y Uribe, C. (2018). *Imaginario y representaciones. Estado de la investigación en Iberoamérica*. Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Álvarez-Valdés, C. y Garcés-Sotomayor, A. (2017). La construcción de generación en los discursos juveniles del Chile actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 991-1004.
- Anderson, B. (1996). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Arancibia, L. (2011). El imaginario autoritario durante la transición democrática en Chile. *Revista Análisis*, Volumen XII, Nº1, Universidad de Puerto Rico, pp. 97-119.
- Arancibia, L. (2008). *Relaciones de poder y desigualdad en la escuela secundaria. El caso de Chile de transición y los desafíos del punto de vista de la democratización*. En García-Huidobro et. al. (coords), SEP, México, pp. 243- 264.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes*. Lom, 2 tomos, Santiago.
- Aravena, A. y Baeza, M.A. (2017). Imaginario sociales y construcción intersubjetiva de alteridad. *Cultura y Representaciones Sociales, Revista de Ciencias sociales*, México.
- Aravena, A. y Baeza, M. A. (2015). Construcción socio-imaginaria de relaciones sociales: la desconfianza y el descontento en el Chile post-dictadura. *Cinta de moebio*, N° 53, pp. 147-157.
- Aravena, A. y Baeza, M.A. (2010). Jóvenes chilenos y construcción socio-imaginaria del Ser-Otro Mujer. *Ultima Década*, Vol. 32, CIDPA, Valparaíso.
- Aravena, A., Camelio, F., y Moreno, A. (2006). Generación Mayo del 2006: ¿Reivindicando el Ejercicio de la Ciudadanía? *Revista Observatorio de la Juventud*, 11 (3).
- Atria, F.; Larraín, G.; Benavente, J. M.; Couso, J. y Joignant, A. (2013). *El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Debate, Santiago.
- Baeza, M. A. (2020). *Enigmas del presente. Entre el neo-salvajismo y el pseudo populismo*. RIL, Santiago.

- Baeza, M. A. (2015). *Hacer mundo*. RIL, Santiago.
- Baeza, M. A. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social*. RIL, Santiago.
- Baeza, M. A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social*. RIL, Santiago.
- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural*. Lom, Santiago.
- Bajoit, G. (2008). *El cambio social*. Siglo XXI, Madrid.
- Barrera, A. (2018). Primera Encuesta Nacional de Salud Mental Universitaria. Recuperado de Gobierno de Chile, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, <https://www.explora.cl/blog/los-universitarios-no-piden-ayuda-psicologica-porque-se-asume-como-un-signo-de-debilidad/>
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus virtuales*, Vol. 9, Núm. 2 (25-34).
- Carrillo, O. y Jurado, P. (2017). La educación técnico profesional y las competencias para la ciudadanía. el caso de las comunas de la Provincia de Concepción, Chile. *Calidad en la educación* [online]. 2017, n.46, pp.133-164. ISSN 0718-4565. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100133>.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. *Zona Erógena*. Nº 35, Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets, Buenos Aires.
- Dávila, L. y Ghiardo, F. (2006). El Clamor de los Desheredados. *Revista Observatorio de la Juventud*, 11 (3), 26- 33.
- De la Garza, E. y Leyva, G. (coord.) (2012). *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas actuales*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Dittus, R., Basulto, O. y Riffo, I. (2017). La investigación en Chile sobre imaginarios y representaciones sociales. *Cinta de moebio*, Nº 58, pp. 103-115.
- Domínguez, D., Beaulieu, A., et al. (2007). Virtual Ethnography. *FQS. Forum: Qualitative Social Research*, Volumen 8, No 3, Septiembre.

- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima década*, 20 (36), 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Faletto, E. (2007). *Dimensiones sociales, políticas y culturales del desarrollo*. Catalonia; Santiago.
- Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Question/Cuestión*, 1(mayo), pp. 1-6, e312 Doi: <https://doi.org/10.24215/16696581e312>
- Ganter, R. y Zarzuri, R. (2020). Rapsodia para una revuelta social: Retazos narrativos y expresiones generacionales del 18-O en el Chile Actual. *Universum*, 35(1), 74-103.
- García-Huidobro, J.E., Dupriez, V. y Francia, G. (coordinadores). (2008). *Políticas educativas en América latina. ¿Transición hacia un nuevo paradigma?* SEP, México.
- Garretón, M. A. (2012). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Los gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010*. ARCIS / CLACSO, Santiago.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Girola, L. (2010). Representaciones e Imaginarios sociales. Tendencias recientes en la investigación. En De la Garza, E. y Leyva, G. (coord.) (2012). *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas actuales*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Göetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.
- Hopenhayn, M. y Sojo, A., compiladores (2011). *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Hurtado Talavera, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG, Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales* (Barquisimeto - Venezuela) / N° 44 julio - agosto 2020 [pág. 176-187]. ISSN: 2244-8330.
- Ianni, O. (1999). *Teorías de la globalización*. Siglo XXI, Ciudad de México.
- IESALC, UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Instituto Nacional de la Juventud, INJUV (2021). Documento Técnico Ansiedad, Angustia, Depresión y Suicidio Hablemos de Todo 2020-2021. Recuperado de <https://hablemosdetodo.injuv.gob.cl/wp-content/uploads/2021/02/AADS.pdf>

- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Lom, Santiago.
- Lovón, M., y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e588. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo: la crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Lom, Santiago.
- Mayol, A. (2013). *El Chile profundo: modelos culturales de la desigualdad y sus resistencias*. Liberalia, Santiago.
- Micin, S. y Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia psicológica*, 29(1), 53-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082011000100006>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior* 194. Vol. 49. Pág. 1-8.
- Pérez Gómez, A. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-24. doi: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240302>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, P.N.U.D. (1998). *Las paradojas de la modernización*. Santiago.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, P.N.U.D. (2015). *Desarrollo humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago.
- Richard, N. (ed.). (2008). *Debates críticos en América Latina*. Santiago, ARCIS / Cuarto Propio / *Revista de Crítica Cultural*.
- Rifkin, J. (1997). *El fin del trabajo*. Paidós, Barcelona.
- Robles, F. (2000). *El desaliento inesperado de la modernidad*. RIL, Santiago.
- Rojas, J. (2012). *Sociedad bloqueada. Movimiento estudiantil, desigualdad y despertar de la sociedad chilena*. RIL, Santiago.
- Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Manantial, Buenos Aires.
- Ruiz, C. (2015). *De nuevo la sociedad*. Lom, Santiago.

Sanfuentes, A. (2011). “Hitos en el financiamiento de las instituciones”, en Mónica Jiménez de la Jara y Francisco Durán del Fierro (Ed.), *Un recorrido por la historia reciente de la Educación Superior chilena. 1967-2011*. Corporación Santo Tomás para Aequalis, Foro de Educación Superior.

Universidad de Chile (2021). Vida en pandemia: para un aprendizaje social de impactos y respuestas a la Crisis en la vida cotidiana. Estudio longitudinal sobre la vida cotidiana en la crisis del covid-19. Primeros resultados. Informe 1 b. Julio a diciembre de 2020. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.uchile.cl/noticias/166860/sectores-pobres-jovenes-y-mujeres-los-mas-golpeados-por-la-pandemia>

Vicente P., B., Rioseco, P., Saldivia, S., Kohn, R. y Torres, S. (2002). Estudio chileno de prevalencia de patología psiquiátrica (DSM-III-R/CIDI) (ECP). *Revista Médica de Chile*, v. 130, n. 5, Santiago, mayo.

Zarzuri, R. (2020). El malestar de los jóvenes chilenos en el siglo XXI. De la “Revolución pingüina” al “18-O”. En De la Fuente, G. y Mlynarz, D. (Ed.), *El pueblo en movimiento: Del malestar al estallido* (pp. 228-246). Catalonia, Santiago.



## CAPÍTULO 6

# USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES COMO BANDAS DEPORTIVAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA FISIOLÓGÍA

**Patricio Castro Maldonado**  
Universidad de Concepción  
pacastro@udec.cl

**Fernando Martínez Acuña**  
Universidad de Concepción  
femartin@udec.cl

**Carla Vejar Díaz**  
Universidad de Concepción  
cavejar@udec.cl

**Jorge Campos Naranjo**  
Instituto Profesional Virginio Gómez  
jcampos@virginiogomez.cl

## RESUMEN

La comprensión e integración de contenidos como la fisiología humana es fundamental para profesionales del área de la salud. Sin embargo, diversos estudios muestran que existe una limitada asimilación de estos contenidos. Por lo anterior, la búsqueda de estrategias que logren mejorar aspectos como el aprendizaje e integración de estos temas es un desafío continuo y relevante. William T Porter, fisiólogo de Harvard, ya en 1901 declaraba que la experiencia personal es fundamental para el aprendizaje de esta rama de la ciencia. Desde ese momento, múltiples intentos han surgido para abordar esta problemática. Nuestra propuesta “en este sentido”, fue utilizar herramientas digitales conocida como “weareable”. Específicamente, bandas digitales deportivas que permiten el registro de variables fisiológicas como ritmo cardiaco, número de pasos, entre otras. Con ello intentamos lograr que cada estudiante, a través del análisis de sus propias variables, establezca correlaciones funcionales que se asocien a la integración de los contenidos de la fisiología. Adicionalmente, a través del uso de la encuesta de actividad física de la OMS (GPAQ) medimos el nivel de actividad física de cada estudiante. El uso de estas herramientas logró, generar un significativo conocimiento asociado al autocuidado en salud que indirectamente permitió incorporar e integrar aspectos de la fisiología en los estudiantes.

## PALABRAS CLAVE

Tecnologías digitales, fisiología, actividad física

# 1 INTRODUCCIÓN

William T Porter (1862-1949), Fisiólogo de la Escuela de Medicina de Harvard, fundador de Harvard Apparatus y de la revista *American Journal of Physiology*, publicó un artículo en la revista *Nature* en 1901, titulado *La Enseñanza de la Fisiología*, en el cual escribe: “Demasiado es lo mínimo que podemos decir, en relación a que el único conocimiento científico real es el obtenido a través de la experiencia personal” (Porter, 1901). Lo anterior refleja que la enseñanza y la entrega de conocimientos en áreas de las ciencias biológicas integrativas, como la Fisiología, presentan a los académicos un desafío mayor, pues, lograr la asimilación de los contenidos asociados por parte de los estudiantes, es un proceso complejo, donde la colaboración de los estudiantes y la metodología de enseñanza son aspectos cruciales (Michael, 2007). La fisiología es fundamental para profesionales del área de la salud, ya que entrega información esencial, asociada al funcionamiento del cuerpo humano, pero debido a varias complejidades, los estudiantes no logran visualizar la importancia de la disciplina para su futuro profesional (Granjeiro, 2019).

Dentro de las principales complejidades de la enseñanza de las ciencias biológicas integrativas, se encuentra el gran volumen de contenidos a entregar, privilegiándose estrategias pedagógicas tradicionales, como por ejemplo, clases magistrales en las cuales los estudiantes reciben pasivamente el material “simplificado”, lo cual no tiene necesariamente el resultado deseado en cuanto a excelencia y/o perfil de egreso de los futuros profesionales. Como resultado, estas estrategias entregan los conceptos de manera abstracta y separada de la ciencia aplicada, de modo que los estudiantes no logran estructurar una idea global del proceso biológico, impidiendo visualizar cómo ésta se conecta con su disciplina. Adicionalmente, la diversidad de los perfiles de los estudiantes cada vez más dinámicos, contemplados en su formación escolar previa, intereses, etc., añaden a la tarea educativa desafíos mayores (Carvalho, 2009).

Por otro lado, la evidencia nos indica que los estudiantes privilegian la memorización de los contenidos solo con el objetivo de aprobar sus exámenes, sin considerar la asimilación y la comprensión de los procesos. De hecho una investigación llevada a cabo con estudiantes que realizaron cursos de fisiología versus otros que no lo efectuaron (nativos), mostraron desempeños similares al ser evaluados. De acuerdo con el autor, la baja retención de los alumnos que si cursaron la asignatura, sería reflejo en gran medida de la entrega pasiva de los contenidos (Richardson, 2000).

De lo anterior nace la pregunta: ¿Qué herramientas o metodologías nos ayudarían a contribuir de mejor forma a la asimilación de contenidos en asignaturas complejas como la Fisiología y otras de similares características? Para ayudar a generar una respuesta, la Teoría constructivista del aprendizaje aporta la idea de que si los estudiantes están conectados activamente con el proceso de aprendizaje mejoran la comprensión conceptual de contenidos (Jean Piaget; Jerome Bruner). Adicionalmente, las estrategias de Aprendizaje activo han mostrado resultados buenos y superiores a estrategias tradicionales (Michael, 2006). Sin embargo, la dificultad principal que presentan estas estrategias es el desconocimiento por parte de los estudiantes, debido a su experiencia en el sistema escolar y los primeros años de educación universitaria, el cual se basa principalmente en el estilo tradicional de enseñanza. Las metodologías de aprendizaje activo se apoyan en el paradigma constructivista de la educación, en el cual el conocimiento no se transmite sino que se construye por la actividad mental de los estudiantes (Michael, 2006); los procesos de enseñanza deben estar centrados en los estudiantes y en su aprendizaje (Driver et al., 1994; Pedersen & Liu, 2003; Barr & Tagg, 1995); y el tránsito natural que debe ocurrir entre el “qué” estoy aprendiendo y aprender a “cómo” realizar algo (Ryle, 1949).

## REVISIÓN DE LITERATURA Y MARCO TEÓRICO

Tomando en consideración lo mencionado en la sección anterior, algunos autores han tratado de organizar actividades concretas que abarcan los conceptos antes mencionados. Así, Michael & Modell (Michael & Modell, 2003), indican que dentro de estas estrategias se encuentran: el aprendizaje basado en problemas; el aprendizaje colaborativo; estrategias de cambio conceptual, entre otras. Asociados a estos conceptos y estrategias, se debe considerar al aprendizaje activo como una pieza clave en el proceso de asimilación significativa de conocimientos integrados, como es el caso de la fisiología y otras disciplinas similares.

Ahora bien, el desafío por parte del docente es generar las instancias concretas que incluyan estrategias de aprendizaje activo, para promover el aprendizaje significativo del estudiante. Éstas estrategias requieren que los estudiantes participen en actividades que los ayuden a integrar información en un marco conceptual funcional (Modell & Michael, 1993) y es fundamental que este tipo de actividades resulten atractivas para el estudiante y se alineen con el perfil de egreso desde un punto de vista cognitivo, afectivo y también social.

Una estrategia exitosa en la utilización de aprendizaje activo corresponde a un estudio desarrollado por Rodríguez-Barbero y López-Novoa (Rodríguez-Barbero & López-Novoa, 2008), en el que se utilizó un sistema de simulación computacional para el estudio de la fisiología respiratoria. Al finalizar esta intervención, un 70% de los alumnos mencionaron que mejoró la percepción de la complejidad de los procesos biológicos, su capacidad para diferenciar entre respuestas agudas y crónicas, y promovió una comprensión integradora de la función homeostática del cuerpo humano. Otro estudio, en el cual se compararon las percepciones de los estudiantes que fueron o no sometidos a metodologías de aprendizaje activo, mostró que el grupo activo adquirió significativamente más conocimiento del contenido y autoeficacia (Wilke, 2003).

Adicionalmente las estrategias activas de enseñanza mencionadas, se han desarrollado diversas herramientas tecnológicas que buscan monitorear y evaluar variables fisiológicas en la población general (nivel usuario) y relacionar estas variables con parámetros y estilos de vida saludables. Así, encontramos una serie de dispositivos tecnológicos digitales que están produciendo una transformación en la enseñanza e investigación asociada a la fisiología (Wright et al., 2017), tales como relojes inteligentes (fitbit Sense, Apple watch 6, Samsung galaxy watch 3, entre otros) y bandas deportivas (fitbit inspire 2, Samsung Galaxy fit2, Xiaomi band5, Garmin vivosmart 4, Huawei band 4) que son capaces de medir desde el número de pasos, como reflejo de actividad física; ritmo cardiaco (HR), como variable asociada a fisiología cardiaca; porcentaje de saturación de oxígeno en sangre (SpO2) como asociación de fisiología respiratoria, entre otras.

La idea de la utilización de herramientas tecnológicas digitales no es nueva y ha sido utilizada, no específicamente en la enseñanza de la fisiología, pero sí en la promoción e incentivo y enseñanza de la Educación Física. De su utilización han surgido algunos aspectos a considerar, como por ejemplo algunos problemas con el uso de la tecnología y su implementación, junto con aspectos positivos como efectos motivacionales que conlleva el uso de esta tecnología (Marttinen et al., 2019). Otro trabajo que investigó las barreras y facilitadores del uso de tecnologías digitales en un modelo de aprendizaje cooperativo de la Educación Física, mostró que los estudiantes necesitan tiempo para aprender a utilizar estas tecnologías a pesar de ser nativos digitales y que su uso por sí solo, no trae consigo beneficios automáticamente (Bodsworth & Goodyear, 2017). Incluso la ausencia de un contexto apropiado, genera en algunos estudiantes comentarios como que estos dispositivos digitales no tienen valor educacional e incluso pueden ocasionar sentimientos de culpabilidad o vergüenza en relación a sus cuerpos y

desempeños en actividad física (Goodyear et al., 2019). Por ello, se hace muy importante una correcta explicación y acompañamiento pedagógico asociado al uso de estos dispositivos, así como los objetivos propuestos para cada estudio.

Todo lo anterior fundamenta la propuesta de investigación desarrollada, la cual busca producir una intervención práctica y colaborativa denominada “Unidad de investigación”, dirigida a estudiantes de carreras del área de la salud de la Universidad de Concepción, como Kinesiología, Bioquímica y Bioingeniería que hayan cursado o estén cursando la cátedra de Fisiología. Asimismo, convoca a estudiantes de segundo año de Técnico de nivel superior en Laboratorio Clínico del Instituto Profesional Virginio Gómez (IPVG). En ella los estudiantes “mediante la utilización de relojes deportivos” podrán visualizar y registrar sus variables fisiológicas, tales como el número de pasos, la presión sanguínea y el ritmo cardiaco. Estos les permitirán generar una visión general de sus parámetros vitales (fisiológicos) y actividad física en comparación a la de sus compañeros del curso y valores estándar internacionales (Organización mundial de la salud, OMS). Esta actividad, pretendemos, sea un complemento en la comprensión y asimilación de los contenidos asociados a la Fisiología y “adicionalmente” sea un incentivo a su autocuidado en salud. Las actividades se realizarán utilizando dispositivos digitales como bandas deportivas adquiridas a través del proyecto UCO1895 de la Universidad de Concepción.

#### **De lo anterior nuestro Objetivo General es:**

Facilitar la integración de contenidos de fisiología humana y promover el autocuidado en salud en estudiantes universitarios a través de tecnologías digitales, como la utilización de bandas deportivas.

#### **Y los Objetivos Específicos son:**

- Integrar los contenidos asociados a cursos de fisiología humana de los estudiantes mediante la observación, el registro y el análisis de variables fisiológicas utilizando bandas deportivas (acompañamiento pedagógico y actividad de Grupo Focal).
- Fomentar el autocuidado en salud y actividad física de los estudiantes a través del uso de una banda deportiva (encuesta GPAQ).
- Evaluar la correlación entre la satisfacción usuaria (autoeficacia) y la realización de la intervención pedagógica utilizando una banda deportiva (encuesta de finalización).

La propuesta de investigación involucra la aplicación de metodologías tanto cualitativas como cuantitativas; es decir, es una estrategia mixta cuasi-experimental. Para el logro de estos objetivos se utilizará, por una parte, la medición cuantitativa (parametrizada) de diversas variables fisiológicas (biomarcadores) y encuestas validadas (GPAQ) (Armstrong & Bull, 2006), así como variables cualitativas como motivación, integración de contenidos y autoeficacia. Estas últimas, serán abordadas en una actividad de grupo focal y una encuesta de finalización. En forma complementaria, esta propuesta podría lograr un impacto cuantitativo (test GPAQ) en el nivel de actividad física de los estudiantes y un efecto cualitativo en su percepción de autocuidado en salud, que será evaluado en una actividad de grupo focal y una encuesta de finalización. Este último instrumento pretende recolectar información asociada a la dimensión general de satisfacción, ya sea personal y con la actividad, así como aspectos relacionados con integración de contenidos.

Desde un aspecto general, cada una de las actividades a desarrollar se enmarca dentro de una intervención pedagógica, que se sitúa temporalmente dentro del semestre académico comenzando en la semana 8 de clases y que tendría una duración de 8 semanas, desglosado de la siguiente manera:

- Semana 8 y 9: presentación de la actividad, reclutamiento de estudiantes, entrega de bandas deportivas, aplicación encuesta GPAQ 1.
- Semana 10 y 11: inducción al uso de la banda deportiva.
- Semana 12 y 13: uso libre de banda, registro de datos fisiológicos.
- Semana 14: aplicación encuesta GPAQ 2, recolección de datos fisiológicos.
- Semana 15: actividad de grupo focal y encuesta de finalización.

Asociado a las estrategias cualitativas, este proyecto contempla la aplicación de la encuesta de actividad Física de la OMS (GPAQ) (Armstrong & Bull, 2006), la cual se aplicará antes (GPAQ1) y después (GPAQ2) de la intervención pedagógica. Este protocolo consiste en la entrega, inducción y uso de un dispositivo móvil (banda deportiva, Lhotse SW66) por un periodo de 4 semanas (2 semanas de inducción y 2 semanas de uso libre). La encuesta GPAQ permite categorizar el nivel de actividad física de cada persona en “bajo”, “moderado” o “alto” en relación con el tiempo utilizado en desarrollar actividades rutinarias durante su trabajo, desplazamiento y tiempo libre. Cada actividad física o tarea (task), dependiendo de su intensidad (vigorosa, media o ligera) posee la asignación de un valor en MET (equivalentes metabólicos por tarea), que corresponden al gasto energético por tarea en relación a un estándar, asociado al gasto energético mientras se está en reposo (3.5 mL de oxígeno/min/kg; OMS) (Mendes et al., 2018). El tiempo destinado a las diferentes tareas durante 7 días es registrado en la encuesta, la cual calcula el número de MET por semana y permite asignar una categoría de actividad física: baja (<600 MET), moderada (>600 MET) o alta (>1500 MET) para cada persona (Armstrong & Bull, 2006; Mendes et al., 2018; Bassett et al., 2012; Riebe et al., 2018). La aplicación de la encuesta antes y después del uso del dispositivo móvil permitirá determinar el impacto de su uso. Adicionalmente, los estudiantes durante el uso del dispositivo podrán medir diferentes parámetros fisiológicos y biomarcadores de manera cuantitativa dentro de los cuales podemos mencionar: número de pasos (Johnston et al., 2021), energía consumida (Imboden et al., 2018; O’Driscoll et al., 2020), frecuencia cardiaca (Wang et al., 2017; Natarajan et al., 2020; Mühlen et al., 2021), presión sanguínea (Pellaton et al., 2020; Sola et al., 2020; Kario et al., 2020) y presión de oxígeno en sangre (Shelley, 2007). Todos estos parámetros cuantificados serán recopilados para generar una base de datos anónima en la cual los estudiantes

podrán visualizar sus valores personales y compararlos con los del resto de sus compañeros (cohorte), pudiendo determinar en qué región de la distribución de datos se encuentran sus parámetros, entregándoles información asociada a su estado de salud personal (Piercy et al., 2018; Saint-Maurice et al., 2020; Lee et al., 2019; Biswas et al., 2015; Mok et al., 2018).

Adicionalmente, se realizarán 2 actividades cualitativas. La primera corresponde a la realización de una actividad tipo grupo focal que pretende recoger los comentarios, impresiones y sugerencias de los estudiantes asociada a la realización de la actividad. Ya sea si la presentación de la actividad le motivó a participar en ella, si la actividad logró un impacto en su salud personal y cómo esta información se puede relacionar con el estudio y comprensión de los contenidos en el curso de la Fisiología. Finalmente, se consulta si esta actividad generó la adquisición o refuerzo de alguna habilidad o aptitud y como todo esto en su conjunto tendría una eventual proyección con su futuro desarrollo profesional (Chioncel et al., 2003).

La segunda corresponde a una encuesta de finalización que recogerá el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre el desarrollo de la actividad, la motivación asociada, la adquisición o refuerzo de algún conocimiento, aptitud o habilidad y el impacto en el autocuidado de su salud.

#### a. Diseño del estudio:

El diseño consta de varias etapas, descritas como sigue:

1. La primera, corresponde a la presentación de la actividad hacia los estudiantes y posterior reclutamiento voluntario de quienes quieran participar, destacando su opción de abandonar el estudio de forma libre.
2. Para participar en esta actividad los estudiantes deberán firmar un consentimiento informado que detallará claramente la voluntariedad de la adhesión y abandono de esta actividad, la absoluta confidencialidad de sus datos y que información será requerida, para el estudio, la cual corresponde a: género, edad, peso, estatura, consumo de alcohol y tabaco asociado a la encuesta actividad física de

la OMS (GPAQ); datos de parámetros fisiológicos; actividad de grupo focal y encuesta de satisfacción.

3. Aplicación de encuesta online de actividad Física (GPAQ1) antes del uso del reloj (1 día).
4. Entrega del dispositivo móvil (3 días).
5. Inducción del uso del dispositivo móvil y registro de datos (1 semana).
6. Uso libre del dispositivo móvil (2 semanas). No se solicitará realizar ningún tipo de actividad específica. Solamente se solicitarán datos del uso libre del dispositivo.
7. Ingreso de datos y biomarcadores registrados en el reloj al formulario online anónimo vía web (1 semana). Se solicitarán 5 valores de número de pasos diarios, 5 valores de frecuencia cardiaca, 5 valores de presión diastólica, 5 valores de presión sistólica, 5 valores de saturación de oxígeno. En adición, se solicitarán 5 valores del tiempo\* y frecuencia cardiaca\* realizando actividad física solo si la o el estudiante realizó dicha actividad.
8. Encuesta online de actividad física (GPAQ2) post uso del reloj deportivo (1 día).
9. Actividad de Grupo Focal (1 día).
10. Aplicación encuesta de finalización online (1 día).
11. Análisis de datos y presentación de resultados en informe final (2 semanas).

#### b. Variables:

El estudio contempla las siguientes variables de medición (resultados parametrizados):

- **Nivel de actividad física:** baja, moderada y alta. Este nivel se determina según el cálculo de MET (Equivalencia metabólica según tarea) por semana (7 días), que se cuantificará según cuestionario GPAQ de la OMS. 1 MET corresponde a los mililitros de oxígeno utilizados por una persona por minuto por kilogramo dividido por 3,5. El valor de 3,5 corresponde a los mililitros de oxígeno utilizados por una persona en estado de reposo. Una determinación menor a 600 MET corresponde a un nivel de actividad baja, mientras que un valor > 600 MET se asocia con un nivel moderado y finalmente valores MET > 1500 determinan una actividad física alta (Armstrong & Bull, 2006; Mendes et al., 2018; Bassett et al., 2012;

- Riebe et al., 2018; Johnston et al., 2021; Imboden et al., 2018; O'Driscoll et al., 2020).
- **Número de pasos:** corresponde a la estimación del número de pasos diarios mediante reloj inteligente. Esta determinación utiliza la tecnología de sensores de aceleración, los cuales convierten las variaciones de esta variable (m/s<sup>2</sup>) en pasos. El número de pasos es determinado por día (Johnston et al., 2021).
  - **Distancia recorrida:** este parámetro es estimado en relación al número de pasos y la longitud de cada uno de ellos. Distancia = pasos x distancia de cada paso (cm). Generalmente se expresa en metros o kilómetros (Imboden et al., 2018; O'Driscoll et al., 2020).
  - **Saturación de oxígeno (%):** esta variable se determina mediante la técnica de fotopleletismografía u oximetría de pulso (SpO<sub>2</sub>), mediante la cual una luz LED de una longitud de onda determina (usualmente roja e infrarroja) es emitida por el dispositivo impactando en la piel y eventualmente llegando al torrente sanguíneo. En este lugar, un porcentaje de esta luz es absorbida de manera diferencial por la sangre oxigenada y no oxigenada (hemoglobina). Luego un fotodiodo (sensor) capta las diferencias en la absorción de esta luz en un lapso de tiempo determinado (15 segundos) y a través de un algoritmo computacional es capaz de estimar el porcentaje de saturación de oxígeno en la sangre (Shelley, 2007).
  - **Presión sanguínea:** esta variable es determinada en forma similar al caso anterior por fotopleletismografía. En este caso la emisión de la luz LED llega a los vasos sanguíneos, los cuales dependiendo del volumen de sangre en estos vasos varía la absorción de esta luz, siendo detectada por los sensores o fotodiodos. Un algoritmo computacional transforma estas variables en valores de presión auricular y ventricular en mm de Hg (Pellaton et al., 2020; Sola et al., 2020; Kario et al., 2020).
  - **Ritmo cardíaco:** este parámetro es determinado al igual que la presión sanguínea y SpO<sub>2</sub> por el método de la fotopleletismografía. La emisión de luz LED de longitud de onda determinada es capaz de incidir en los vasos sanguíneos que absorben de manera diferencial esta luz de acuerdo al volumen de sangre presente. Sensores (fotodiodos) captan la variación de esta absorción de luz de acuerdo a los cambios

de volumen de sangre asociados a cada contracción cardíaca. Un algoritmo computacional transforma estas variaciones en los sensores y estima el ritmo cardíaco en latidos por minuto (Wang et al., 2017; Natarajan et al., 2020; Mühlen et al., 2021).

Adicionalmente, y como se mencionó anteriormente, el estudio en su conjunto (intervención pedagógica) utiliza las variables cuantitativas descritas con el fin de lograr un impacto en variables cualitativas asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje (pedagógicas). Dentro de las variables más relevantes para el objetivo pedagógico encontramos:

- **Motivación:** esta variable consideramos que es fundamental ya que logra en primera instancia captar la atención de los estudiantes por querer participar en la actividad, si es que la presentación estimula este aspecto en ellos. Luego de la motivación por incorporarse, esperamos que los estudiantes logren participar dinámicamente dentro de las diferentes etapas de la actividad, como en el uso del reloj, recolección de datos, compleción de la encuesta GPAQ 1 y 2. Finalmente, también esperamos que los estudiantes al participar en esta actividad logren motivarse por ya sea los contenidos y la integración de estos en relación a la fisiología humana, dado que la posibilidad de registrar y evaluar sus propios parámetros fisiológicos esperamos generen en ellos un incentivo por tratar de comprender cómo ocurren los diferentes fenómenos fisiológicos que se estudian durante la realización de la asignatura.
- **Satisfacción con la actividad:** esta variable considera evaluar si los estudiantes, una vez finalizada la actividad estuvieron satisfechos con ella. Es decir, si cumplió con sus expectativas generadas al momento de la presentación de la actividad y si el desarrollo de esta se ajustó a lo explicado al momento del enrolamiento. Aquí se analizará el rol de los docentes, la adecuada planificación de la actividad, el cumplimiento de los plazos de realización y la utilidad de haber realizado la actividad al adquirir o reforzar algún conocimiento, aptitud o habilidad.
- **Satisfacción personal (autoeficacia):** esta variable, si bien podría incluirse como una variable única de satisfacción, consideramos que posee ciertas

características importantes que ameritan ser evaluada de forma independiente a la satisfacción con la actividad. En esta oportunidad se consigna el concepto general de autoconcepto que incorpora el aspecto de satisfacción personal. Lo primero en mencionar, corresponde a evaluar si los estudiantes de manera general se sintieron satisfechos con haber realizado la actividad, lo que dependería de la evaluación personal que ellos hubieron hecho de la actividad en forma general, es decir, si fue valioso participar en ella en una relación costo/beneficio, donde el costo principal será el tiempo involucrado en participar en ella y si lograr visualizar algún o algunos beneficios de su participación ya sea desde el punto de vista académica ya sea reforzando o adquiriendo contenidos, aptitudes y/o habilidades que puedan ser útiles en su desempeño académico y en un futuro su desempeño profesional. En este punto se entrelazan conceptos de comprensión de contenidos y competencias que es justamente lo que busca el modelo educativo UdeC.

Otro aspecto que consideramos relevante a evaluar y asociado a satisfacción, es el impacto que esta actividad pudiera tener en el autocuidado en salud. Ya que, el recolectar, analizar y discutir valores fisiológicos personales, de manera intrínseca evalúa el estado de salud personal, principalmente, la salud cardiovascular y física. Así, el desarrollo de la actividad evalúa el nivel de actividad física antes y después del uso del reloj, mediante la compleción de GPAQ 1 y 2, donde los estudiantes podrán visualizar cómo está su nivel de actividad en relación a estándares internacionales sugeridos por la OMS y con respecto a sus compañeros. Luego, el registro de actividad física a través del reloj deportivo reflejado en el número de pasos diarios. Finalmente, el registro de las diversas variables fisiológicas descritas como presión sanguínea, saturación de oxígeno, ritmo cardiaco, nuevamente lograrán visualizar estos parámetros de cada estudiante con relación a los valores de estándares internacionales y en relación con sus compañeros.

### c. Población y muestra:

La población hacia la cual fue pensado este estudio corresponde a alumnos de pregrado de las carreras del área de la salud asociadas a cursos de Fisiología. En este caso particular, este protocolo de intervención pedagógica será aplicado a ~35 alumnos de la carrera de Kinesiología que cursan la asignatura de Bases Celulares y Moleculares de la Salud y la Enfermedad 2, en el segundo semestre del año 2020. El estudio no está enfocado a estudiar ninguna patología o condición en particular y solo pretende recabar información (muestreo) asociada al nivel de actividad física de cada individuo antes y después del uso del dispositivo móvil, con el fin de ayudar a integrar contenidos de fisiología al futuro desarrollo profesional de los estudiantes. Debido a lo anteriormente expuesto, ningún criterio de exclusión será aplicado, en adición a ser estudiante del curso descrito. Análisis de diversos estudios debidamente publicados en revistas de corriente principal, asociadas al área de la Fisiología y Medicina deportiva publican un tamaño de muestra similar al nuestro. Adicionalmente, los recursos disponibles para la adquisición de los dispositivos son limitados, lo cual restringe poder aumentar los participantes, aspecto que pretendemos mejorar con la adquisición de fondos adicionales para aplicar esta estrategia en el futuro cercano (I-2021).

El lugar de muestreo corresponderá a la casa habitación de cada estudiante, debido a que se registrará parámetros fisiológicos y biomarcadores asociados a actividad cotidiana, no solicitándose ninguna actividad en particular, más que solo el uso del dispositivo en la muñeca de la mano no dominante.

Como se mencionó con anterioridad, los parámetros de muestreo corresponderán a las capacidades del dispositivo, las cuales están en directa relación con la actividad física de los estudiantes. Finalmente, también serán solicitadas las variables antropométricas al comienzo del estudio para determinar las características de la población.

#### d. Instrumento de recogida de información:

Los instrumentos de recolección de información corresponden:

- Encuesta de actividad física de la OMS (GPAQ) (Armstrong & Bull, 2006) con aplicación antes y después del uso del dispositivo.
- Dispositivo móvil que recolecta parámetros fisiológicos y biomarcadores de manera automática. Estos datos pueden ser transmitidos a teléfonos móviles (smartphones) donde pueden visualizarse para luego depositarlos en formulario online como se describió en 4 b).
- Formulario online para recolección de datos antropométricos de la población.
- Encuesta de satisfacción vía web de la actividad al término de la actividad.
- Actividad de Grupo Focal de discusión de los alcances de la actividad, en cuanto al registro de datos fisiológicos personales, su análisis y su impacto en la actividad física personal. Así como también cómo esta actividad colaboraría en la integración de contenidos de fisiología cardiovascular del curso.

El registro de las variables descritas ha sido ampliamente utilizado en estudios publicados y ensayos clínicos contabilizándose alrededor de ~1000 de ellos, lo que respalda la validez de estos registros como una herramienta válida y fiable de los parámetros a medir.

#### e. Análisis de datos:

La primera aproximación del análisis de datos corresponderá a la generación de gráficas de las variables fisiológicas y biomarcadores de los estudiantes, con el fin de que ellos de manera anónima y personal puedan localizarse en la distribución de datos. De la misma forma pretendemos generar una presentación ubicando los valores de MET semanal, antes y después del uso del dispositivo.

Encuesta de satisfacción y actividad de cierre Focus Group nos permitirá cuantificar el impacto de la actividad para los estudiantes.

De forma complementaria al objetivo principal del estudio “el cual se centra en aspectos docentes”, nos parece relevante lograr la recolección de los datos de manera estandarizada para, eventualmente, lograr, por ejemplo, confeccionar una publicación que recopile el impacto de esta actividad en la percepción del desarrollo de la asignatura y de manera personal en la evaluación del estado de salud y actividad física de cada estudiante durante el estudio.

La normalidad de los datos se determinó mediante test de Shapiro-Wilk, mientras que la comparación de datos entre subgrupos se realizó a través de análisis de varianza (ANOVA). Las correlaciones entre los parámetros fisiológicos se analizaron por medio de correlaciones lineales de Pearson, donde valores de R entre 0 y 1 se consideraran como correlaciones positivas y R entre -1 y 0 se interpretaron como correlaciones negativas. Valores de  $p < 0,05$  (\*) fueron considerados estadísticamente significativos.

#### f. Consideraciones éticas:

Como primer aspecto ético destacamos el uso confidencial de los datos recopilados, lo cual se desarrollará en forma anónima en formularios online (antropométricos) y a través de instrumentos validados (encuesta GPAQ de la OMS).

El consentimiento informado detalla de forma clara la voluntariedad de la participación en el programa, así como su capacidad de retirarse en forma libre de este. En forma adicional, este documento menciona claramente los datos que serán solicitados y una vez obtenidos, en qué serán utilizados. Acá destacamos su uso principal para fines pedagógicos, enfocados en ayudar a la asociación de la medición de variables fisiológicas y los contenidos del curso Bases 2. En forma adicional se declarará la posibilidad de publicar los resultados del estudio en un congreso nacional o en un manuscrito en una revista internacional.

No existirá ningún tipo de coacción en el estudio; es decir, no habrá asociación entre participar en el estudio y, por ejemplo, calificaciones dentro de la asignatura.

Otro aspecto a destacar es que el estudio debido a que no solicita ninguna actividad, protocolo y/o régimen a desarrollar, sino que se enfoca en registrar el desempeño cotidiano de los estudiantes. No tiene características de ser invasivo ni a la privacidad ni al desempeño normal de las actividades cotidianas de los estudiantes.

Dentro de los riesgos, que podríamos encontrar en el desarrollo de este estudio podemos mencionar que alguna pregunta presente en los instrumentos genere susceptibilidades emocionales. Esperamos que esto no ocurra debido a la utilización de instrumentos validados. Sin embargo, si llegara a darse esta situación, destacamos la voluntariedad para retirarse del estudio en cualquier momento. Adicionalmente, el uso del dispositivo dada su naturaleza metálica (reloj) podría generar algún tipo de reacción alérgica en la piel de los participantes. Si esta situación llegara a presentarse, se recordará la posibilidad de retirarse del estudio de manera libre y para evitar futuras complicaciones. El estudio no contempla ni solicitará realizar ningún tipo de actividad, ni el seguimiento de programas, por lo que no esperamos la ocurrencia de accidentes. Ante cualquier duda o interrogante que surja por parte de los estudiantes, el grupo de profesores que encabezamos este estudio estará disponible a aclarar cada una de ellas.

## 4 RESULTADOS

El estudio contempló la participación de 28 estudiantes, de los cuales 22 correspondieron a alumnos de la Universidad de Concepción de las carreras de Kinesiología (17, 61%), Bioquímica (4, 14%) y Bioingeniería (1, 4%); mientras que 6 de ellos correspondieron al Instituto Profesional Virginio Gómez (21%), todos ellos de la carrera de Técnico Nivel superior en Laboratorio Clínico y Banco de Sangre.

En relación al desarrollo de los objetivos del proyecto, podemos mencionar que dentro de las actividades asociadas destacamos:

Reuniones o seminarios de acompañamiento pedagógico con los estudiantes que contemplaron:

- **Inducción al uso del dispositivo móvil.** Esta actividad consistió en 2 sesiones virtuales a través de la plataforma Teams en las cuales se entregaron, los aspectos relevantes para la utilización correcta y funcionamiento del dispositivo móvil, con el fin de evitar un uso inadecuado. Se analizaron los diferentes parámetros que pueden ser medidos con el dispositivo para lograr que los estudiantes adquirieran los valores de los parámetros fisiológicos de forma correcta y válida. Los parámetros que son medidos por el reloj corresponden a: i. número de pasos diarios y Kcal y distancia asociada a este parámetro; ii. Ritmo cardíaco, medido en tiempo real; iii. Nivel de saturación de oxígeno en sangre en tiempo real; y iv. Presión sanguínea sistólica y diastólica en tiempo real. Destacamos que esta instancia es fundamental para el éxito de la actividad pues un mal uso del dispositivo generará mediciones incorrectas de los parámetros fisiológicos que afectarán el análisis a posterior de estos datos y el uso de estos en la comprensión e integración de los contenidos de la fisiología y, adicionalmente, desincentivaría la participación de los estudiantes.
- **Descripción y compleción de la encuesta de actividad física GPAQ de la OMS.** Esta actividad consistió a través de una sesión Teams, la entrega de los fundamentos fisiológicos asociados a la encuesta que nos permite estimar el nivel de actividad física de cada estudiante, pues recopila la información asociada a desplazamientos, dentro del trabajo y recreacional realizado durante 7 días. Con esta información y parametrizaciones presentadas por la misma encuesta es posible calcular un nivel de actividad física y clasificarlo como “bajo”, “moderado” o “alto”. Este nivel se determina según el cálculo de MET (equivalencia metabólica según tarea) por semana. 1 MET corresponde a los mililitros de oxígeno utilizados por una persona por minuto por kilogramo dividido por 3,5. El valor de 3,5 corresponde a los mililitros de oxígeno utilizados por una persona en estado de reposo. La suma de todas las tareas realizadas por una persona durante 7 días permite calcular el valor de MET/semana. Un valor menor a 600 MET corresponde a un nivel de actividad baja, mientras que un cálculo > 600 MET se asocia con un nivel moderado y finalmente determinaciones de MET > 1500 establecen una actividad física alta. Con el fin de determinar si el uso del dispositivo tendría algún impacto en el nivel de actividad física, esta encuesta fue completada antes del uso (GPAQ1 o pre) y posterior al uso del reloj (GPAQ2 o post).
- En forma adicional se realizaron múltiples reuniones con grupos acotados de estudiantes con el fin de resolver dudas que pudiera ir surgiendo durante el uso del reloj y el registro de parámetros fisiológicos, así como de la compleción de GPAQ. También cabe consignar que durante este periodo se realizó la entrega y envío de los dispositivos a los 28 estudiantes.

- **Recolección de datos fisiológicos vía formulario web.** Una vez que los estudiantes fueron capaces de manejar de manera autónoma el reloj y ser capaces de registrar de manera rutinaria los datos. Se requirió utilizar el reloj por al menos 2 semanas. Posteriormente, se solicitó el ingreso los datos fisiológicos adquiridos a un formulario web. Se demandaron datos correspondientes a 5 días, de los

cuales los días 1 al 4 serían datos de días hábiles (lunes-viernes), mientras que el día 5 correspondió a un sábado o domingo.

La recolección y análisis de los datos adquiridos a través del uso del reloj y la cuantificación de la encuesta GPAQ antes y después del uso del reloj se resume en la siguiente tabla (Tabla 1).

Tabla 1: Valores medios de parámetros analizados durante el estudio. Los valores corresponden a los promedios  $\pm$  desviaciones estándar (SD) totales y por subgrupos hombres y mujeres. Índices de masa corporal (IMC) y Equivalentes metabólicos por tarea (MET) son presentados antes (pre) y después (post) del uso de la banda deportiva. Valores de ritmo cardíaco y número de pasos corresponden al promedio  $\pm$  SD de estos parámetros de 5 días diferentes. Las declaraciones de patologías y consumo de alcohol y tabaco corresponden a auto reporte en cuestionario de salud.

Parámetros	Total (28)	Hombres (9, 32%)	Mujeres (19, 68%)
Edad	21.5 $\pm$ 2.2	22 $\pm$ 3	21.2 $\pm$ 1.7
IMC -pre	25.4 $\pm$ 4.5	24.5 $\pm$ 5	25.8 $\pm$ 4.3
-post	25.3 $\pm$ 4	23.97 $\pm$ 3.4	25.9 $\pm$ 4.2
Ritmo Cardíaco	72.2 $\pm$ 9	68.5 $\pm$ 6	74 $\pm$ 9.7
Pasos	5835 $\pm$ 3397	5718 $\pm$ 3946	5891 $\pm$ 3221
MET -pre	5924 $\pm$ 8202	8559 $\pm$ 10910	4676 $\pm$ 6549
-post	3667 $\pm$ 5830	5686 $\pm$ 5955	2711 $\pm$ 5677
Declara alguna patología	42,9% (12)	11,1% (1)	57,9% (11)
Ansiedad & Depre	28,6% (8)	11,1% (1)	36,8% (7)
Consumo Tabaco			
-rara vez	1 (3,6%)	-	1 (5,3%)
-ocasionalmente	5 (17,9%)	2 (22,2%)	3 (15,8%)
-recurrentemente	-	-	-
-fumaba	4 (14,3%)	2 (22,2%)	2 (10,5%)
Consumo Alcohol			
-rara vez	10 (35,7%)	3 (33,3%)	7(36,8%)
-ocasionalmente	8 (28,6%)	2 (22,2%)	6 (31,6%)
-recurrentemente	2 (7,1%)	2 (22,2%)	-
-bebía	1 (3,6%)	-	1 (5,3%)

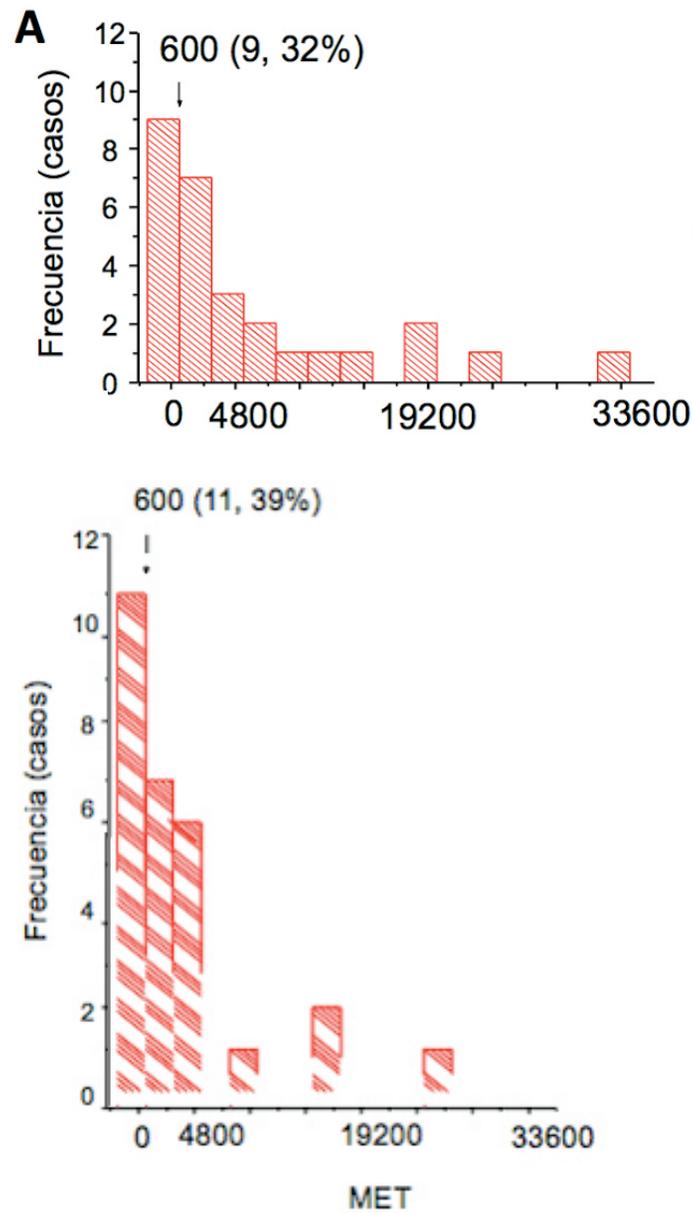
Las primeras observaciones que podemos inferir de nuestro estudio, es que nuestra cohorte estuvo constituida por 9 hombres (32%) y 19 mujeres (68%). La distribución etaria fue bastante homogénea encontrándose “mayoritariamente” entre los 19 y 24 años, con un promedio de  $22 \pm 2$ , no encontrándose diferencias significativas en el análisis por género. En adición, el cálculo del índice de masa corporal (IMC) registró un promedio de  $25 \pm 4$  tanto antes y después del uso del reloj, sin encontrarse diferencias significativas en la comparación por género.

En relación a variables fisiológicas registradas por la banda deportiva y, posteriormente entregadas por los estudiantes, nos señala que el promedio general del ritmo cardiaco de la cohorte se situó en  $72 \pm 9$  latidos por minuto, siendo menor en el subgrupo varones ( $69 \pm 6$ ) en comparación al grupo de mujeres ( $74 \pm 10$ ), sin evidenciarse diferencias significativas. Un análisis más detallado relevó que 2 estudiantes (7%) presentaron valores de ritmo cardiaco  $> 90$ , considerados por la OMS como riesgosos.

El análisis de actividad física rutinaria, que para este estudio fue cuantificada como el promedio de 5 días diferentes, de número de pasos diarios nos entregó un valor promedio de  $5835 \pm 3397$ , no encontrándose diferencias significativas al comparar los subgrupos de hombres y mujeres. La observación más detallada de los datos, nos revela una importante variabilidad de estos valores que van desde los 380 a los 13000 pasos, lo cual se ve reflejado en los valores de las desviaciones estándar de estos. Sin embargo, la distribución de los datos presenta características normales.

Otro aspecto que evaluamos en este estudio, correspondió al análisis del cuestionario GPAQ antes (pre) y después (post) del uso de la banda deportiva. En cuanto a los resultados generales, encontramos que los valores promedio calculados correspondieron a  $5924 \pm 8202$  y  $3667 \pm 5830$  antes y después del uso del reloj, respectivamente, notándose un baja en este parámetro luego del uso del reloj sin ser este cambio significativo. En relación al análisis por subgrupo encontramos la misma tendencia ya observada, de una disminución en MET después del uso del dispositivo sin generarse una diferencia estadística en este cambio. Adicionalmente, pudimos observar que los valores previos al uso del dispositivo entre los subgrupos son diferentes siendo  $8559 \pm 10910$  para los hombres y  $4676 \pm 6549$  para las mujeres, sin ser estas diferencias significativas. Otro aspecto que analizamos en este parámetro fue la normalidad de los datos, pues las desviaciones estándar observadas nos señalan una amplia variabilidad de estos. En coherencia con lo mencionado, logramos determinar que utilizando test de Shapiro-Wilk los datos de MET pre y post no se distribuyen normalmente, encontrándose una gran variabilidad de los resultados que van desde 0 hasta los 24000 MET. Con el fin de establecer las distribuciones detalladas de estos datos, las que se asocian al nivel de actividad física de cada estudiante y nos permiten determinar el número y porcentaje de participantes que cumplirían las recomendaciones de la OMS. Estos valores declaran realizar al menos 150 minutos de actividad física moderada o 75 minutos de actividad física intensa en el transcurso de una semana, lo que equivale a 600 MET/semana. Estos análisis nos revelaron que previo al uso del reloj nueve estudiantes (32%) no lograron cumplir esta recomendación, valor que se incrementó a once (39%) posterior al uso del dispositivo (Fig. 1).

Figura 1: Histogramas de MET antes y después del uso de bandas deportivas. Los gráficos corresponden a las distribuciones de los MET calculados desde cuestionario GPAQ de los estudiantes antes (A) y después (B) del uso de la banda deportiva

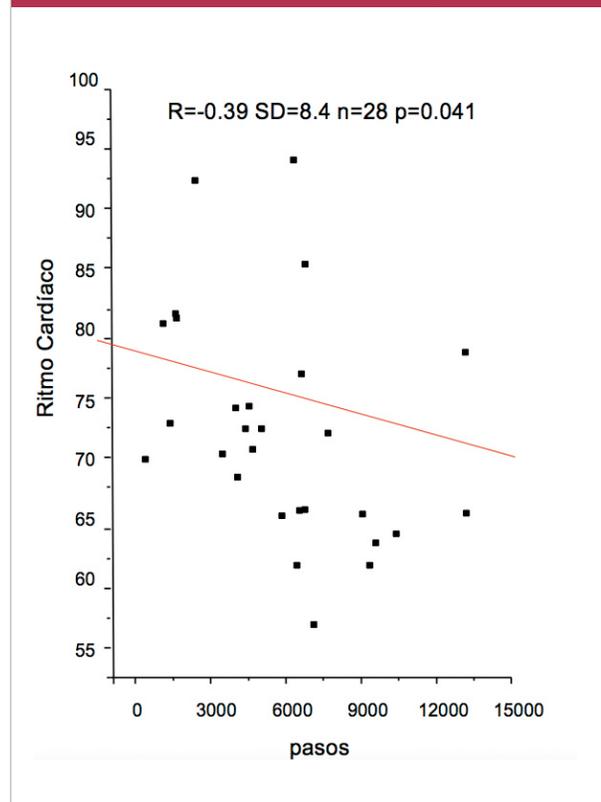


Con el fin de establecer correlaciones y asociaciones entre los diferentes patrones de actividad física presentes en los participantes de este estudio y las diferentes características de la cohorte, es que decidimos consultar en formato abierto, por la presencia de patologías y consumo de tabaco y alcohol. Los resultados de esta sección revelaron que un 43% de la población declara presentar alguna patología, mientras que el análisis de subgrupo muestra que solo un 11% de los hombres se encuentra en este escenario y un 58% de mujeres. En relación a patologías relacionadas con salud mental, como ansiedad o depresión, los resultados muestran que un 29% de los estudiantes presentaría una o ambas de estas condiciones, mientras que solo estaría presente en un 11% de los hombres y en un 37% de las mujeres. Ambos análisis, revelan la mayor presencia autoreportada de patologías generales y de salud mental en mujeres. En relación al consumo de tabaco y alcohol, los resultados mostraron que alrededor de un 21-22% consume tabaco, ya sea en el análisis general o por subgrupos. En cuanto al consumo de etanol (alcohol), los valores indican que un 71% de los estudiantes consume alcohol de forma esporádica u ocasional, mientras que el análisis por subgrupos señala que un 78% de los hombres declara consumir en alguna modalidad, versus un 68% de las mujeres.

### Correlaciones.

Uno de los aspectos relevantes relacionados con el desarrollo de este proyecto corresponde a la utilización de estrategias digitales como complemento pedagógico con el fin de integrar contenidos de la asignatura de Fisiología. En este caso, nos propusimos utilizar bandas deportivas que permiten el registro y monitoreo de variables fisiológicas como ritmo cardiaco (HR) y el número de pasos (pasos), como reflejo de actividad física. Lo anterior, permitirá evaluar el efecto de cambios en los patrones de actividad física (reposo, deporte, etc) sobre el sistema cardiovascular representado como variaciones en el ritmo cardiaco. Con este objetivo, realizamos análisis de asociaciones o correlaciones entre los distintos niveles de actividad física de cada estudiante (pasos) y los correspondientes valores de ritmo cardiaco (HR). A pesar de ser una cohorte pequeña de 28 estudiantes, logramos establecer una correlación de Pearson (R) estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ) entre número de pasos y ritmo cardiaco con valores de  $R = -0.39$  y  $p = 0.041^*$  (Fig. 2).

Figura 2: Correlación lineal de la cohorte total entre el número de pasos diarios y el ritmo cardiaco. Inserto en el grafico se encuentran los valores de R, SD (desviación estándar), n y p.



De forma relevante, al realizar correlaciones similares, pero utilizando diferentes subgrupos, encontramos interesantes resultados. La primera comparación correspondió a la correlación pasos/HR realizada entre los subgrupos hombres y mujeres. Descubrimos que la correlación se incrementa y mantiene su significancia ( $R=-0.64$ ;  $p=0.046^*$ ) en el subgrupo hombres, mientras que para el subgrupo mujeres la significancia se pierde ( $R=-0.33$ ;  $p=0.18$ ). Adicionalmente, decidimos realizar otra comparación de correlaciones utilizando nuevos subgrupos. En este caso y debido a la relevancia y contingencia asociada la pandemia y su asociación con salud mental, confeccionamos 2 subgrupos, uno de los cuales contenía a los estudiantes que declaraban presentar patologías asociadas a salud mental como depresión y ansiedad, mientras que el subgrupo control correspondió a estudiantes que no declararon patología (sanos). Como era esperable, las y los estudiantes que no declararon patologías presentaban una correlación con valores de  $R=-0.52$  y  $p=0.038^*$ . Por otro lado, los estudiantes que declaran una o ambas de las patologías mencionadas presentaron valores de correlación menores de  $R=-0.19$  y sin significancia estadística  $p=0.65$ . Frente a estos datos

podemos sugerir preliminarmente que en estudiantes que declararon patologías, la asociación saludable descrita entre niveles moderados o altos de actividad física y mejoras en el desempeño cardiovascular<sup>33</sup> se perderían. Lo anterior, podría deberse a una interferencia<sup>39</sup> en el mecanismo adaptativo favorable entre actividad física y la fisiología cardiovascular<sup>40</sup> (sistema nervioso autónomo) y no a una disminución en la actividad física entre hombres y mujeres o bien entre estudiantes sanos y enfermos. Esto debido a que el promedio en el número de pasos es mayor en mujeres y en estudiantes que declaran depresión o ansiedad, sin ser estas diferencias significativas, mientras que los promedios de HR en estos mismos grupos, al contrario de lo esperado, también son mayores con respecto a sus subgrupos de comparación (hombres y sanos).

**Cuestionario de Satisfacción estudiantil.** Con el fin de evaluar los 3 aspectos y objetivos más importantes de este proyecto, como lo son el aspecto docente, el autocuidado en salud y la autosatisfacción, realizamos un cuestionario abordando estos temas, donde los resultados se muestran a continuación:

1. De un universo de 25 personas que respondieron este cuestionario podemos caracterizar al grupo de estudiantes de la siguiente manera (Tabla 2):

Tabla 2: Características sociodemográficas de los estudiantes. Se presentan los valores en porcentaje (%) de las características sociodemográficas de los estudiantes conteniendo sexo, edad, carrera que cursan y lugar de residencia.	
Sexo y Edad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un 76% son mujeres.</li> <li>Un 24% son hombres.</li> <li>Todos entre 19 y 29 años de edad.</li> </ul>
Carrera	<ul style="list-style-type: none"> <li>El 24% son alumnos de la carrera Técnico Laboratorista Clínico y Banco de Sangre del Instituto Virginio Gómez.</li> <li>El 60% son alumnos de la carrera de Kinesiología UdeC.</li> <li>El 12% son alumnos de la carrera de Bioquímica UdeC.</li> <li>Y el 4% son alumnos de la carrera de Bioingeniería UdeC.</li> </ul>
Lugar de residencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>El 88% declara vivir en zona urbana (ciudad), de este porcentaje un 4,5% vive en casa en condominio, un 77,2% vive en casa, un 4,5% viven en departamento en condominio y un 13,6% vive en departamento.</li> <li>Solo un 12% declara vivir en una zona rural ya sea en parcela o casa.</li> </ul>

2. En relación al nivel de satisfacción estudiantil se consideraron 14 dimensiones (preguntas) que pueden ser divididas en 3 categorías (Tabla 3):

**Tabla 3: Categorías y clasificación de las preguntas realizadas a los estudiantes en la encuesta de finalización. Se presentan las 3 categorías analizadas y las dimensiones (preguntas) que corresponden a cada categoría.**

Categorías	Dimensiones
Motivación	Preguntas 1 a 4, 12 a 14
Integración de conocimientos	Preguntas 5 a 8
Autoeficacia	Preguntas 9 a 11

**Tabla 4: Dimensiones utilizadas y respuestas obtenidas desde los estudiantes en la encuesta de finalización. Se presenta cada dimensión y los resultados de las respuestas obtenidos en porcentaje (%), de acuerdo a escala Linkert.**

Dimensión	Resultados
1. La presentación de la actividad me motivó a participar de ella.	(1) Totalmente en desacuerdo (0%) (2) Desacuerdo (4%) (3) Ni acuerdo ni desacuerdo (0%) (4) De acuerdo (36%) (5) Totalmente de acuerdo (60%)
2. Las diversas actividades realizadas en la intervención fomentan la participación de los alumnos.	(1) Totalmente en desacuerdo (0%) (2) Desacuerdo (4%) (3) Ni acuerdo ni desacuerdo (16%) (4) De acuerdo (36%) (5) Totalmente de acuerdo (44%)
3. Él/los profesores lograron interesarme en la actividad.	(1) Totalmente en desacuerdo (0%) (2) Desacuerdo (0%) (3) Ni acuerdo ni desacuerdo (4%) (4) De acuerdo (28%) (5) Totalmente de acuerdo (68%)
4. Él/los profesores estuvieron disponibles para atender dudas mostrando un trato adecuado con los alumnos.	(1) Totalmente en desacuerdo (0%) (2) Desacuerdo (0%) (3) Ni acuerdo ni desacuerdo (%) (4) De acuerdo (8%) (5) Totalmente de acuerdo (92%)
5. La utilización del dispositivo digital (reloj) y el uso de herramientas online (Teams, Forms) me facilitaron la integración de los contenidos sobre fisiología humana.	(1) Totalmente en desacuerdo (0%) (2) Desacuerdo (8%) (3) Ni acuerdo ni desacuerdo (36%) (4) De acuerdo (36%) (5) Totalmente de acuerdo (20%)

6. El desarrollo de la actividad me ha servido para integrar y comprender los contenidos de la asignatura.	(1) Totalmente en desacuerdo (0%) (2) Desacuerdo (8%) (3) Ni acuerdo ni desacuerdo (40%) (4) De acuerdo (32%) (5) Totalmente de acuerdo (20%)
7. El tiempo dedicado a realizar la actividad me pareció correcto.	(1) Totalmente en desacuerdo (0%) (2) Desacuerdo (4%) (3) Ni acuerdo ni desacuerdo (4%) (4) De acuerdo (40%) (5) Totalmente de acuerdo (52%)
8. Con esta actividad he entendido mis propios datos antropométricos como variables experimentales que pueden ser utilizadas mediante un análisis crítico.	(1) Totalmente en desacuerdo (0%) (2) Desacuerdo (0%) (3) Ni acuerdo ni desacuerdo (8%) (4) De acuerdo (28%) (5) Totalmente de acuerdo (64%)
9. Realizar esta actividad contribuyó a interesarme por mi estado general de salud.	(1) Totalmente en desacuerdo (0%) (2) Desacuerdo (8%) (3) Ni acuerdo ni desacuerdo (4%) (4) De acuerdo (16%) (5) Totalmente de acuerdo (72%)
10. Realizar esta actividad promovió mi bienestar físico y me motivó a mejorarlo.	(1) Totalmente en desacuerdo (0%) (2) Desacuerdo (12%) (3) Ni acuerdo ni desacuerdo (12%) (4) De acuerdo (32%) (5) Totalmente de acuerdo (44%)
11. Realizar esta actividad promovió mi bienestar mental y me motivó a mantenerlo.	(1) Totalmente en desacuerdo (0%) (2) Desacuerdo (4%) (3) Ni acuerdo ni desacuerdo (36%) (4) De acuerdo (28%) (5) Totalmente de acuerdo (32%)
12. La actividad hizo que me interesara por los contenidos de la asignatura de una manera diferente.	(1) Totalmente en desacuerdo (0%) (2) Desacuerdo (4%) (3) Ni acuerdo ni desacuerdo (28%) (4) De acuerdo (32%) (5) Totalmente de acuerdo (36%)
13. La actividad cumplió con mis expectativas.	(1) Totalmente en desacuerdo (0%) (2) Desacuerdo (0%) (3) Ni acuerdo ni desacuerdo (4%) (4) De acuerdo (52%) (5) Totalmente de acuerdo (44%)
14. Participaría nuevamente en una actividad de este tipo.	(1) Totalmente en desacuerdo (0%) (2) Desacuerdo (0%) (3) Ni acuerdo ni desacuerdo (8%) (4) De acuerdo (28%) (5) Totalmente de acuerdo (64%)

3. En los comentarios generales hubo 7 respuestas que representan el 28% de participación.

- Excelente iniciativa de participación estudiantil.
- En general, considero que fue una actividad bastante buena y dinámica. Me hubiese gustado que estuviera más centrada en deporte y actividad física porque es una muy buena herramienta. Muy agradecida de ser parte, y espero vengan más oportunidades.
- Agradecerles a todos por la oportunidad también. Creo que es importante conocer estos datos, ya sea para la salud o mejorar rendimiento en el caso de deportistas. Me gustó participar y si se da otra oportunidad me gustaría hacerlo de nuevo.
- Muchas gracias por la oportunidad. Muy buena actividad.
- Simplemente, agradecer por la confianza y la preocupación en todo esto. Por mi parte, todo hubiese sido perfecto si la correa se me hubiese ajustado de manera correcta (se me soltaba) pero fuera de eso, buen proyecto en el que me agradó ser parte. Un gusto.
- Más allá del funcionamiento del reloj que a veces fallaba, todo el resto estuvo super bien. Muy buena iniciativa de proyecto.
- Gracias por confiar en la comunidad.

De estas respuestas podemos destacar:

- El 14,2% opinó que la actividad es una excelente iniciativa de participación estudiantil.
- El 42,8% opinó que la actividad fue una iniciativa muy buena y a la vez dinámica.
- El 14,2 opinó que la intervención podría haber estado más centrada en deporte y actividad física.
- El 14,2% opinó acerca de la importancia de conocer los datos antropométricos como indicador de mejora en la salud de las personas o también de mejoras en el rendimiento en el caso de deportistas.
- El 34,7% opinó estar ni de acuerdo ni es desacuerdo con que el uso de la banda deportiva generó una mejor integración o interés por contenidos de fisiología.
- Finalmente, el 28,5% opina que a pesar de haber tenido algunos problemas técnicos con el uso del dispositivo (reloj) de igual manera les gustó la actividad y se sienten satisfechos con haber sido partes de esta iniciativa.

### Grupos Focales.

Para concluir la actividad y con el objetivo de realizar un análisis exploratorio de las dimensiones de motivación, bienestar, autoeficacia, planteado en el proyecto, hemos realizado 3 reuniones de grupo focal en paralelo donde se plantearon las preguntas orientadas a analizar la motivación de las y los estudiantes que participaron de la intervención:

Una actividad cómo esta ¿los motivó a saber más de la fisiología del deporte? Y ¿Usar el reloj les motivó a realizar ejercicio?, orientadas a analizar la motivación de las y los estudiantes que participaron de la intervención. De un total de 9 personas que participaron en el grupo focal, 8 indicaron que sí les motivó a saber más de la fisiología del deporte, donde los comentarios más repetidos fueron “Me interesó ver cuáles eran los rangos”, “Motiva a hacer actividad física para ver cómo se alteraban los parámetros”, “Uno comienza a concientizar”, entre otros.

Un total de 5 estudiantes indicaron que sí les motivó a realizar actividad física, mencionando, además, que por temas de pandemia algunos de ellos indicaron que no podían realizar dicha actividad. Entre los comentarios más repetidos se mencionó “El reloj cumple como cierta función de conciencia”, “Motiva a moverse más”.

Cabe destacar que 1 persona indicó que la actividad no le motivó a saber más de la Fisiología del Deporte. El resto de personas que afirmaron que el uso del reloj no les motivó a realizar actividad física fue porque previo al uso del reloj ya realizaban.

La tercera pregunta está orientada a evaluar la autoeficacia de los y las estudiantes que participaron de la actividad. Siente usted qué, al participar de esta actividad, ¿puede explicar de mejor manera a un paciente, qué parámetros se afectan durante la actividad física?

De un total de 9 personas, 3 indicaron que ahora sí pueden explicar de mejor manera a un paciente qué parámetros se afectan durante la actividad física, destacando los comentarios “Nos ayudó a familiarizarnos con los

parámetros que deben ser los normales”, “Nos ayudó a internalizar y familiarizarnos con los rangos”. Los otros 6 restantes indicaron que la actividad no les ayudó dado que ya tenían los conceptos aprendidos previamente en la teoría.

Y, por último, se les consultó, ¿En algún momento sintió que participar de esta actividad fue una carga? ¿Se arrepiente de participar de esta actividad? Para evaluar su motivación y bienestar.

De un total de 9 personas, 3 afirmaron que participar de esta actividad no fue una carga. Por otra parte, 2 personas afirman que no se arrepienten de haber participado en dicha actividad, aun cuando tuvieron dificultades a la hora de usar el reloj.

Cabe mencionar que varios participantes mencionaron que tomaron mayor precaución con la batería del reloj, sin ser este una carga.

Varios estudiantes cuando se les solicitó dar una idea general de la actividad realizaron comentarios sobre el reloj:

- La correa incómoda, resbaladizo. Cambiar la correa del reloj.
- El reloj me falló y eso significó tener que transcribir a mano los datos. Falló la batería.
- Invertir en mejores relojes y que tengan mejor compatibilidad con los celulares.
- El reloj me quedó suelto y no consideraba el diámetro de la muñeca.
- Al realizar algunas actividades se me soltaba el reloj, no pudiendo realizar bien la acción y tomar los datos.

Este análisis es complementado con la fabricación de una nube de palabras en la plataforma Mentimeter donde se les consultó en una palabra “¿Qué les pareció la actividad?”

Figura 3: Resultado asociado a palabras más representadas frente a pregunta: ¿Qué le pareció la actividad?, realizada mediante Mentimeter.



# 5

## CONCLUSIONES

Dentro de las principales conclusiones de nuestro estudio podemos mencionar:

- La realización de este proyecto, en general, tuvo una muy buena acogida en los estudiantes, los cuales a través de las diferentes actividades de evaluación manifestaron esta idea fuerza, destacando conceptos como “actividad interesante, moderna, innovativa e informativa”. Adicionalmente al consultar si participarían de una actividad similar el 92% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo o de acuerdo con esta sentencia.
- Un aspecto que quisimos evaluar con la realización del Cuestionario de actividad física (GPAQ) antes y después del uso de la banda deportiva, sería el impacto del uso de esta tecnología y una eventual estímulo en la realización de actividad física. Los datos nos muestran que esto no sucedió, pues los estudiantes que presentaron valores de MET bajo la recomendación de la OMS, de hecho aumentaron luego del uso de la banda desde 9 (32%) a 11 (39%). Una posible explicación a este resultado podría deberse a que la compleción del formulario, antes y después del uso de la banda, fue realizada en etapas académicas diferentes durante el semestre, pues GPAQ pre fue completado durante el transcurso de las 16 semanas académicas, mientras que GPAQ post se completó en periodo de vacaciones.
- La participación de los estudiantes en este proyecto generó un profundo impacto en la dimensión de autocuidado en salud, pues la utilización de la banda deportiva y la compleción del Cuestionario de actividad física (GPAQ), brindó información relevante en este aspecto. Lo anterior se reflejó en que un 88% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo o de acuerdo con la sentencia que participar en este proyecto contribuyó a interesarme por mi estado general de salud.
- En relación con aspectos de integración y comprensión de contenidos asociados a la Fisiología, la evaluación mostró que no hubo claridad en establecer cuáles actividades específicas apuntaban a este ámbito, lo cual deberá ser corregido en la realización de futuras intervenciones, que deberán contar con acciones concretas en este aspecto. Lo anterior, queda reflejado en que un 40% (respuesta mayoritaria) no estuvo ni acuerdo ni en desacuerdo con la sentencia que el desarrollo de la actividad me ha servido para integrar y comprender los contenidos de la asignatura. Sin embargo, el gran impacto en el autoconocimiento y autocuidado en salud que manifestaron los estudiantes, se relaciona significativamente con contenidos de la fisiología.
- Finalmente, y en conjunto con el equipo de investigadores, consideramos que la realización de este proyecto tuvo un impacto muy positivo en los estudiantes, que buscaremos replicar en el corto plazo, con adecuaciones necesarias para mejorar esta intervención en los aspectos mencionados y lograr que el uso de tecnologías digitales de frontera se incorpore permanentemente en la práctica docente de la fisiología.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armstrong, T., Bull, F. Development of the World Health Organization Global Physical Activity Questionnaire (GPAQ). *J Public Health* 14, 66-70 (2006). <https://doi.org/10.1007/s10389-006-0024-x>
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995) From Teaching to Learning – A New Paradigm For Undergraduate Education, Change: *The Magazine of Higher Learning*, 27:6, 12-26, <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Bassett DR Jr, Rowlands A, Trost SG. (2012) Calibration and validation of wearable monitors. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 44(1 Suppl 1):S32-8. <https://doi.org/10.1249/mss.0b013e3182399cf7>
- Biswas, A., Oh, P. I., Faulkner, G. E., Bajaj, R. R., Silver, M. A., Mitchell, M. S., & Alter, D. A. (2015). Sedentary time and its association with risk for disease incidence, mortality, and hospitalization in adults: a systematic review and meta-analysis. *Annals of internal medicine*, 162(2), 123-132. <https://doi.org/10.7326/M14-1651>
- Bodsworth, H. & Goodyear, V.A. (2017): Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563-579. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2017.1294672>
- Carvalho H. (2009). Active teaching and learning for a deeper understanding of physiology. *Advances in physiology education*, 33(2), 132-133. <https://doi.org/10.1152/advan.00024.2009>
- Chioncel, N.E., Van Der Veen, R.G.W., Wildemeersch, D. & Jarvis, P. (2003) The validity and reliability of focus groups as a research method in adult education, *International Journal of Lifelong Education*, 22:5, 495-517, <https://doi.org/10.1080/0260137032000102850>
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5-12. <https://doi.org/10.2307/1176933>
- Granjeiro É. M. (2019). Research-based teaching-learning method: a strategy to motivate and engage students in human physiology classes. *Advances in physiology education*, 43(4), 553-556. <https://doi.org/10.1152/advan.00034.2019>

- Green, D. J., Hopman, M. T., Padilla, J., Laughlin, M. H., & Thijssen, D. H. (2017). Vascular Adaptation to Exercise in Humans: Role of Hemodynamic Stimuli. *Physiological reviews*, 97(2), 495-528. <https://doi.org/10.1152/physrev.00014.2016>
- Goodyear, V.A., Kerner, C. & Quennerstedt, M. (2019) Young people's uses of wearable healthy lifestyle technologies; surveillance, self-surveillance and resistance, *Sport, Education and Society*, 24:3, 212-225, <http://doi.org/10.1080/13573322.2017.1375907>
- Imboden, M. T., Nelson, M. B., Kaminsky, L. A., & Montoye, A. H. (2018). Comparison of four Fitbit and Jawbone activity monitors with a research-grade ActiGraph accelerometer for estimating physical activity and energy expenditure. *British journal of sports medicine*, 52(13), 844-850. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096990>
- Johnston, W., Judice, P. B., Molina García, P., Mühlen, J. M., Lykke Skovgaard, E., Stang, J., Schumann, M., Cheng, S., Bloch, W., Brønd, J. C., Ekelund, U., Grøntved, A., Caulfield, B., Ortega, F. B., & Sardinha, L. B. (2021). Recommendations for determining the validity of consumer wearable and smartphone step count: expert statement and checklist of the INTERLIVE network. *British journal of sports medicine*, 55(14), 780-793. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-103147>
- Kario, K., Shimbo, D., Tomitani, N., Kanegae, H., Schwartz, J. E., & Williams, B. (2020). The first study comparing a wearable watch-type blood pressure monitor with a conventional ambulatory blood pressure monitor on in-office and out-of-office settings. *Journal of clinical hypertension* (Greenwich, Conn.), 22(2), 135-141. <https://doi.org/10.1111/jch.13799>
- Lee, I. M., Shiroma, E. J., Kamada, M., Bassett, D. R., Matthews, C. E., & Buring, J. E. (2019). Association of Step Volume and Intensity With All-Cause Mortality in Older Women. *JAMA internal medicine*, 179(8), 1105-1112. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2019.0899>
- Marttinen, R., Daum, D., Fredrick, R. N., 3rd, Santiago, J., & Silverman, S. (2019). Students' Perceptions of Technology Integration During the F.I.T. Unit. *Research quarterly for exercise and sport*, 90(2), 206-216. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1578328>
- Mendes MdA, da Silva I, Ramires V, Reichert F, Martins R, et al. (2018) Metabolic equivalent of task (METs) thresholds as an indicator of physical activity intensity. *PLOS ONE* 13(7): e0200701. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200701>
- Michael J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in physiology education*, 30(4), 159-167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>

- Michael J. (2007). What makes physiology hard for students to learn? Results of a faculty survey. *Advances in physiology education*, 31(1), 34-40. <https://doi.org/10.1152/advan.00057.2006>
- Michael, J., & Modell, H.I. (2003). *Active Learning in Secondary and College Science Classrooms: A Working Model for Helping the Learner To Learn* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609212>
- Modell, H.I. & Michael, J.A. (1993). Promoting Active Learning in the Life Science Classroom: Defining the Issues. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 701: 1-7. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1993.tb19770.x>
- Mok, Y., Sang, Y., Ballew, S. H., Rebholz, C. M., Rosamond, W. D., Heiss, G., Folsom, A. R., Coresh, J., & Matsushita, K. (2018). American Heart Association's Life's Simple 7 at Middle Age and Prognosis After Myocardial Infarction in Later Life. *Journal of the American Heart Association*, 7(4), e007658. <https://doi.org/10.1161/JAHA.117.007658>
- Mühlen, J. M., Stang, J., Lykke Skovgaard, E., Judice, P. B., Molina-Garcia, P., Johnston, W., Sardinha, L. B., Ortega, F. B., Caulfield, B., Bloch, W., Cheng, S., Ekelund, U., Brønd, J. C., Grøntved, A., & Schumann, M. (2021). Recommendations for determining the validity of consumer wearable heart rate devices: expert statement and checklist of the INTERLIVE Network. *British journal of sports medicine*, 55(14), 767-779. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-103148>
- Natarajan, A., Pantelopoulos, A., Emir-Farinas, H., & Natarajan, P. (2020). Heart rate variability with photoplethysmography in 8 million individuals: a cross-sectional study. *The Lancet. Digital health*, 2(12), e650-e657. [https://doi.org/10.1016/S2589-7500\(20\)30246-6](https://doi.org/10.1016/S2589-7500(20)30246-6)
- O'Driscoll, R., Turicchi, J., Beaulieu, K., Scott, S., Matu, J., Deighton, K., Finlayson, G., & Stubbs, J. (2020). How well do activity monitors estimate energy expenditure? A systematic review and meta-analysis of the validity of current technologies. *British journal of sports medicine*, 54(6), 332-340. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-099643>
- Pedersen, S., Liu, M. Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *ETR&D* 51, 57 (2003). <https://doi.org/10.1007/BF02504526>
- Pellaton, C., Vybornova, A., Fallet, S., Marques, L., Grossenbacher, O., De Marco, B., Chapuis, V., Bertschi, M., Alpert, B. S., & Solà, J. (2020). Accuracy testing of a new optical device for noninvasive estimation of systolic and diastolic blood pressure compared to intra-arterial measurements. *Blood pressure monitoring*, 25(2), 105-109. <https://doi.org/10.1097/MBP.0000000000000421>

- Piercy, K. L., Troiano, R. P., Ballard, R. M., Carlson, S. A., Fulton, J. E., Galuska, D. A., George, S. M., & Olson, R. D. (2018). The Physical Activity Guidelines for Americans. *JAMA*, 320(19), 2020-2028. <https://doi.org/10.1001/jama.2018.14854>
- Porter W. (1901). The Teaching of Physiology. *Nature* 63, 427-431. <https://doi.org/10.1038/063427b0>
- Richardson D. R. (2000). Comparison of naive and experienced students of elementary physiology on performance in an advanced course. *Advances in physiology education*, 23(1), 91-95. <https://doi.org/10.1152/advances.2000.23.1.S91>
- Riebe, D., Ehrman, J. K., Liguori, G., & Magal, M. (2018) ACSM's guidelines for exercise testing and prescription. *American College of Sports Medicine*, (Tenth edition.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Rodríguez-Barbero, A., & López-Novoa, J. M. (2008). Teaching integrative physiology using the quantitative circulatory physiology model and case discussion method: evaluation of the learning experience. *Advances in physiology education*, 32(4), 304-311. <https://doi.org/10.1152/advan.00107.2008>
- Ryle, G. (1949). *Concept of the Mind*. London: Hutchinson.
- Saint-Maurice, P. F., Troiano, R. P., Bassett, D. R., Jr, Graubard, B. I., Carlson, S. A., Shiroma, E. J., Fulton, J. E., & Matthews, C. E. (2020). Association of Daily Step Count and Step Intensity With Mortality Among US Adults. *JAMA*, 323(12), 1151-1160. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.1382>
- Sarlon, J., Staniloiu, A., & Kordon, A. (2021). Heart Rate Variability Changes in Patients With Major Depressive Disorder: Related to Confounding Factors, Not to Symptom Severity? *Frontiers in neuroscience*, 15, 675624. <https://doi.org/10.3389/fnins.2021.675624>
- Shelley K. H. (2007). Photoplethysmography: beyond the calculation of arterial oxygen saturation and heart rate. *Anesthesia and analgesia*, 105(6 Suppl). <https://doi.org/10.1213/01.ane.0000269512.82836.c9>
- Sola, J., Vybornova, A., Fallet, S., Olivero, E., De Marco, B., Grossenbacher, O., Ignjatovic, N., Ignjatovic, B., Favre-Bulle, M., Levinson, N., Siutryk, N., Chapuis, V., Bertschi, M., & Alpert, B. (2020). Are cuffless devices challenged enough? Design of a validation protocol for ambulatory blood pressure monitors at the wrist: the case of the Aktiia Bracelet. Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society. IEEE Engineering in Medicine and Biology Society. Annual International Conference, 2020, 4437-4440. <https://doi.org/10.1109/EMBC44109.2020.9176286>

- Wang, R., Blackburn, G., Desai, M., Phelan, D., Gillinov, L., Houghtaling, P., & Gillinov, M. (2017). Accuracy of Wrist-Worn Heart Rate Monitors. *JAMA cardiology*, 2(1), 104-106. <https://doi.org/10.1001/jamacardio.2016.3340>
- Wilke R. R. (2003). The effect of active learning on student characteristics in a human physiology course for nonmajors. *Advances in physiology education*, 27(1-4), 207-223. <https://doi.org/10.1152/advan.00003.2002>
- Wright, S. P., Hall Brown, T. S., Collier, S. R., & Sandberg, K. (2017). How consumer physical activity monitors could transform human physiology research. *American journal of physiology. Regulatory, integrative and comparative physiology*, 312(3), R358-R367. <https://doi.org/10.1152/ajpregu.00349.2016>



## CAPÍTULO 7

# PERMANENCIA Y ABANDONO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL: APROXIMACIÓN METODOLÓGICA MIXTA DESDE EL CURRÍCULO Y OTRAS VARIABLES PREDICTORAS

**Gonzalo Fonseca Grandón**  
Universidad de Concepción  
gfonseca@udec.cl

**Ivette Chassin-Trubert Haag**  
Investigadora Independiente  
ichassintruberth@gmail.com

**Marcela Pérez Poquet**  
Instituto Profesional Virginio Gómez  
mperez@virginiogomez.cl

**Sindy Inostroza Painíqueo**  
Instituto Profesional Virginio Gómez  
sinostroza@virginiogomez.cl

**Diego Oñate Vargas**  
Investigador Independiente  
diegonatevargas@gmail.com

# RESUMEN

El propósito de esta investigación es explicar y comprender el impacto del currículum de carreras Técnico Profesionales y otras variables consideradas en la literatura, en las trayectorias de permanencia y abandono de estudios. Se desarrolló un modelo de aproximación metodológica mixta que consideró tres fases: la primera de ellas cuantitativa, que consideró la consulta de una base de datos institucional con información de 2788 estudiantes pertenecientes a dos grupos, quienes habían decidido permanecer y quienes habían decidido abandonar sus estudios. La segunda fase, cuantitativa, consideró 309 estudiantes de ambos grupos quienes respondieron un cuestionario en línea que consideró 6 conjuntos de variables. La tercera fase, cualitativa, consideró 12 estudiantes pertenecientes a ambos grupos quienes participaron de un grupo focal. Los principales hallazgos indican que, desde el punto de vista institucional, el apoyo entregado a los estudiantes para avanzar con éxito en sus estudios es fundamental para sus decisiones de permanencia o abandono. Las dificultades económicas, las problemáticas y responsabilidades familiares, la situación laboral, la motivación, el apoyo familiar, la ausencia de becas o créditos para costear los estudios constituyen algunas de las principales variables que incidieron en el abandono.

## PALABRAS CLAVE

Educación Técnico Profesional, Currículum, Permanencia, Abandono.

# 1 INTRODUCCIÓN

Tres fenómenos han afectado a la Educación Superior en las últimas décadas: el crecimiento dramático experimentado por la matrícula de dicho nivel educativo, las altas tasas de rezago y abandono estudiantil y lo que Díaz y Barrón (2012) denominan metafóricamente “la fiebre del cambio”. Esto último, para referirse a la creciente incorporación de innovaciones curriculares en las instituciones de Educación Superior asociadas, entre otras, al enfoque de competencias.

## Aumento de la Matrícula en Educación Superior

En Chile, la matrícula en Educación Superior en carreras de pregrado para el 2020 llegó a 1.144.184 estudiantes de acuerdo con estadísticas del Consejo Nacional de Educación (CNEC, 2020). Lo anterior, considerando los tres tipos de instituciones existentes para dicho nivel (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica). Esto ha implicado un incremento del 34% respecto de la matrícula del año 2008. Al margen de lo anterior, la matrícula universitaria (U) ha cedido espacios sostenidos a la matrícula de estudiantes en carreras Técnico Profesionales concentrada mayoritariamente en Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT). Al respecto, estadísticas del 2021 confirman una mayor matrícula de 1er año en instituciones de Formación Técnico Profesional (CFT e IP), tendencia reflejada desde 2010 (SIES, 2021). La misma fuente indica que en 2021 la matrícula en CFT e IP llegó a 57%, a diferencia del 43% de ingreso a una universidad. Lo anterior, coincide con los datos de matrícula de primer año en carreras Técnicas de Nivel Superior y Profesionales sin Licenciatura (58%) para el año 2020 de acuerdo con estadísticas del CNEC (2020). Este escenario configura un cambio estructural relevante en la matrícula de Educación Superior (Fonseca, 2018), más aún cuando se trata de carreras orientadas a la formación para el trabajo, habitualmente subrepresentadas en la investigación.

Esta explosión de matrícula ha generado que estudiantes pertenecientes a grupos socioeconómicos que hace algunas décadas prácticamente no tenían participación en dicho nivel, actualmente estén accediendo a ella. Dicha situación, observada desde hace algunos años, ha generado una problemática que aumenta la complejidad del fenómeno: cómo adaptar las instituciones tradicionales a un conjunto completamente nuevo de grupos sociales, funciones y demandas (Altbach y McGill, 2000). En este contexto, la figura del “Herederero” propuesta por Bourdieu y Passeron (2009), para referirse al estudiante proveniente de las clases sociales más altas, ha dado espacios sostenidos grupos completamente nuevos de estudiantes provenientes de sectores con menos recursos.

## Abandono de Educación Superior en América Latina y Chile

Datos del SIES (2019) evidencian que el abandono “sólo en primer año” en los CFT fue de 29,5%, en los IP 27,6% y las Universidades de 21,1% para la cohorte 2018. Al margen de lo anterior, algunos de los estudiantes que abandonan pueden haber continuado su educación en otra institución, revelando la complejidad de efectuar seguimiento a aquellos estudiantes que “salen del sistema” y aquellos que continúan estudios en otra institución (Fonseca y García, 2016). La tabla 1, muestra los porcentajes de retención de estudiantes pertenecientes a carreras que son de particular interés para este estudio. En ella se observan porcentajes de retención al primer año que fluctúan entre 57.1% y 71.5%, lo que llama la atención puesto que las tasas más bajas de retención se presentan en carreras Técnicas de Nivel Superior ofrecidas por Universidades. Por cierto, las carreras profesionales con licenciatura poseen una tasa de retención superior en más de 10 puntos porcentuales

que las carreras Técnicas de Nivel Superior ofrecidas por los tres tipos de instituciones prácticamente para todo el período 2008-2017. Lo anterior, preocupa a lo menos por dos situaciones: en primer lugar, por el perfil de los jóvenes que estudian carreras Técnicas de Nivel Superior, quienes en su mayoría provienen de sectores

socioeconómicos más bajos en busca de una formación que les permita alcanzar movilidad social en corto plazo y, en segundo lugar, porque dicho indicador está calculado sólo al primer año, lo que indudablemente aumenta en los años siguientes pudiendo alcanzar tasas de abandono alarmantes en algunas carreras.

Tabla 1: Evolución de la Retención al 1º año de carreras Técnicas de Nivel Superior y Profesional con Licenciatura por tipo de institución.

Tipo de institución y carrera	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA	62,6%	67,2%	64,7%	61,6%	63,4%	63,9%	64,5%	65,7%	66,7%	68,7%
Técnico de Nivel Superior	62,6%	67,2%	64,7%	61,6%	63,4%	63,9%	64,5%	65,7%	66,7%	68,7%
INSTITUTOS PROFESIONALES	63,0%	64,2%	64,5%	64,1%	64,6%	66,1%	67,3%	67,6%	68,5%	70,9%
Técnico de Nivel Superior	64,5%	64,9%	64,4%	64,4%	63,5%	65,7%	66,7%	66,7%	67,4%	69,7%
UNIVERSIDADES	75,3%	76,5%	78,3%	74,5%	74,6%	75,0%	76,3%	76,9%	77,9%	78,7%
Técnico de Nivel Superior	57,1%	58,2%	66,5%	59,9%	63,2%	61,5%	63,5%	64,8%	71,5%	69,5%
Profesional con licenciatura	77,7%	78,8%	80,3%	76,9%	76,3%	77,3%	78,4%	78,8%	79,2%	80,5%

Fuente: Elaboración en base a Estadísticas del Servicio de Información de Educación Superior (2017).

### Innovaciones Curriculares en Educación Superior

En Chile las innovaciones curriculares implementadas en Educación Superior han sido impulsadas por el denominado Proyecto Tuning Educational Structures in Europe desde el año 2000. Las instituciones de Educación Superior (incluyendo CFT, IP y U) han desarrollado una agitada agenda de transformaciones curriculares para favorecer el éxito en la trayectoria de los estudiantes y en consecuencia permitir una expedita finalización de los estudios. Al margen de lo anterior, existe una especie de

“caja negra” en cuanto al verdadero impacto del currículo de las carreras técnico-profesionales en las trayectorias de permanencia y abandono que experimentan los jóvenes. En este contexto, este estudio aborda preguntas tales como: ¿Cuál es el impacto del currículo de carreras Técnico Profesionales en la permanencia y abandono de sus estudiantes?, ¿Cuáles son las principales diferencias entre los estudiantes que permanecen y abandonan?, ¿Cuál es el sentido que otorgan al currículo de sus carreras ambos grupos de estudiantes?

## 2

# REVISION DE LITERATURA

Las trayectorias de permanencia y abandono estudiantil en Educación Superior se han estudiado principalmente desde dos grandes perspectivas. Por un lado, la teoría explicativa, perteneciente al movimiento funcionalista norteamericano representada por autores como Tinto (1975, 1987, 1993, 2006, 2012), Bean y Metzner (1985), Pascarella y Terenzini (1991) y Bean y Kuh (1984), entre otros, quienes han utilizado aproximaciones cuantitativas para el estudio del fenómeno. Por otro lado, la teoría comprensiva, representada por autores de la sociología francesa entre quienes destacan Coulon (2005) y Dubet (2005), cuyas investigaciones han privilegiado acercamientos cualitativos. Ambas escuelas coinciden en que la insuficiente integración de los estudiantes en los sistemas sociales y académicos de la institución, constituyen las dimensiones que más se relacionan directamente con la permanencia en esa Institución o lo que Coulon (2005) denomina la afiliación estudiantil. Sin desconocer el aporte efectuado por ambas escuelas, el estudio de esta problemática en estudiantes de carreras técnico-profesionales aun es escaso.

Al margen de lo anterior, se efectuó una síntesis de los principales hallazgos de investigaciones publicadas entre los años 2015 y 2020 que abordan la problemática de la permanencia y abandono en estudiantes de carreras técnicas de Educación Superior. Dichos estudios constituyen una señal del interés que ha generado en la comunidad científica la consideración de grupos estudiantiles que hasta aquí habían sido menormente representados por la investigación. El cuadro 1 presenta un resumen de 22 artículos científicos consultados en el marco de este estudio, todos ellos comunican resultados de investigaciones desarrolladas en la región Latinoamericana y publicados en idioma español.

Cuadro 1: Variables que intervienen en la permanencia y abandono de estudios de carreras Técnico Profesionales en base 22 artículos científicos consultados.

Autor	Metodología empleada	Variables que inciden en la permanencia y abandono de carreras Técnico Profesionales de Educación Superior
Albán, Astudillo, Estrada, Naula (2018)	Mixta	Una situación económica estable, estabilidad psicológica del estudiante, un buen contexto educativo de la Institución y el desarrollo de acciones de seguimiento u orientación estudiantil constituyen variables asociadas a la permanencia.
Albornoz (2019)	Cuantitativa	Las variables institucionales; ser hombre, escasa socialización, presencia de problemas como estrés y depresión; y trasladarse a otra ciudad para cursar sus estudios, constituyen factores asociados al abandono.
Alirio y Amaya (2018)	Cuantitativa	Asistencia irregular a clases, causas personales no especificadas y motivos económicos son variables asociadas al abandono.
Blanco, Meneses, Paredes (2018)	Mixta	Ser hombre, la edad (>25), pertenecer a los quintiles de socioeconómicos más bajos, provenir de establecimientos públicos, bajos puntajes en pruebas estandarizadas y ausencia de ayudas estudiantiles (créditos o becas) se asocian al abandono.
Bordón, Canals, Rojas (2015)	Cualitativa	Se asocia con la permanencia tener un buen ranking en su Institución de Educación Secundaria, particularmente en el último nivel. Además, recibir una beca o acceso a crédito y mayores puntajes en el examen de admisión a Educación Superior.
Carmona (2016)	Cuantitativa	Problemas económicos, vocacionales, ser trabajador, insuficientes relacionales sociales y bajo rendimiento académico son variables asociadas al abandono.
Erdozáin (2019)	Mixta	Ser hombre, estudiar en jornada vespertina, tener bajo rendimiento académico en la Educación Secundaria, bajo nivel socioeconómico, ser su propio aval y tener dificultades de integración en la Institución, constituyen variables asociadas al abandono.
González y Arismendi (2018)	Cuantitativa	Ser mujer y estudiar en jornada vespertina son variables asociadas al abandono de los estudios.
González y Navarro (2019)	Mixta	Una adecuada planificación y autonomía personal constituyen variables asociadas a la permanencia en la Institución.
Jiménez y Oviedo (2019)	Mixta	Una favorable convivencia familiar y social, vocación por su carrera, recursos económicos suficientes para desarrollar los estudios y un buen rendimiento académico constituyen factores asociados a la permanencia.
Mejía y Vanegas (2018)	Cuantitativa	Las variables asociadas al abandono son el capital cultural y académico que posee el estudiante al momento de ingresar a la institución.
Mestanza y Pinedo (2018)	Cuantitativa	Una mayor presencia de competencias cognitivas, destrezas y habilidades sociales en los estudiantes, se asocia a la permanencia.

Miranda, Quiroz, y Bazalar (2018)	Cuantitativa	Factores de riesgo como el económico, el académico y el institucional se asocian al abandono.
Mori (2019)	Cuantitativa	Factores de riesgo personales, académicos y socioeconómicos pueden promover el abandono.
Murillo (2019)	Mixta	Un buen rendimiento académico y el apoyo institucional constituyen variables asociadas a la permanencia.
Olarte (2020)	Cuantitativa	Las variables que inciden en la permanencia son la edad y el estrato social.
Olejnik y Mosqueda (2017)	Cuantitativa	El plan de estudios y la insuficiente comunicación con la institución son factores que inciden en el abandono estudiantil.
Sandoval (2020)	Cuantitativa	Ser hombre y pertenecer a la jornada vespertina se asocia al abandono. Por otra parte, estudiar en la modalidad a distancia se asocia con la permanencia.
Sotomayor y Rodríguez (2018)	Cuantitativa	Las variables asociadas al abandono son el bajo nivel socioeconómico, la falta de integración con su entorno estudiantil y el menor conocimiento previo específico.
Torres, Arteaga y López (2017)	Mixta	Pertenecer a la jornada vespertina, una percepción deficiente de la enseñanza, orientación pedagógica insuficiente, dificultades económicas, desmotivación y falta de vocación son variables asociadas al abandono.
Villamarín (2017)	Mixta	Ser hombre, tener entre 18 y 22 años, bajos puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas e insuficiente ingreso familiar son variables asociadas al abandono.
Yépez y Umaquinga (2019)	Cuantitativa	El bajo ingreso familiar, la desintegración familiar, problemas personales, motivacionales, el bajo desempeño académico, la calidad de enseñanza y el traslado de ciudad para cursar sus estudios, son variables asociadas al abandono.

El cuadro 1 muestra que tanto la permanencia como el abandono estudiantil son fenómenos multidimensionales y multifactoriales en donde influyen en mayor o menor medida diversas variables. Al revisar dicho cuadro, las variables pueden ser clasificadas principalmente en: socioeconómicas, institucionales, individuales, académicas, contextuales y personales. Respecto a los factores socioeconómicos, definitivamente el ingreso económico de los estudiantes y sus familias es un antecedente relevante para las decisiones de permanencia o abandono que adoptan los jóvenes. De allí que quienes pertenecen a grupos sociales con menos recursos requieran recibir ayudas financieras principalmente becas, para avanzar y finalizar exitosamente sus estudios. Cabe mencionar que, de las 22 investigaciones abordadas, en 16 de ellas se considerada como una variable que incide tanto en el abandono (bajos ingresos) como en la permanencia (mayores ingresos).

Con relación a las variables institucionales, tales como: organización institucional, infraestructura, uso de tecnologías, mallas curriculares, tipo de jornada, insatisfacción con las normas académicas, nivel de docencia, soporte estudiantil y grado de relación interpersonal entre docente y alumno/a, ocupan el segundo lugar de las variables que más inciden en ambas trayectorias. Al respecto, son consideradas como un factor influyente en la permanencia y el abandono en 14 de los 22 estudios revisados.

Por su parte, entre las variables individuales se encuentran el sexo, la edad y el lugar de residencia. Quienes más tienden a abandonar de acuerdo con los estudios revisados son los hombres. Respecto a la edad, quienes presentan mayor tasa de abandono son principalmente quienes tienen 25 años o más, lo que probablemente se asocia a las responsabilidades asumidas por las personas adultas (maternidad, paternidad, trabajo, responsabilidades del hogar, entre otras). Con relación al lugar de residencia del estudiante, quienes deben movilizarse y cambiar de domicilio por sus estudios tienen mayor posibilidad de abandonar, condición que se asocia a problemas económicos y/o emocionales que enfrentan los estudiantes.

En relación con los factores académicos, los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas de ingreso a la Educación Superior, el tipo de establecimiento secundario, el rendimiento académico en la institución secundaria, el grado de vocación al momento de ingresar a una carrera, el rendimiento académico una vez cursado el programa, las capacidades intelectuales, el nivel de capital cultural adquirido previamente y las estrategias de estudio constituyen algunas de las variables consideradas en los estudios desarrollados. De lo anterior se puede decir que el tipo de establecimiento, el rendimiento y conocimiento académico previo al ingreso a una carrera Técnico-Profesional son variables asociadas a la permanencia estudiantil, más no determinantes, puesto que, si bien resultan más afectados aquellos estudiantes que recibieron una formación secundaria más precaria, también puede contribuir a la permanencia el grado de motivación, disciplina y esfuerzo que se posea a lo largo del programa escogido.

Respecto a las variables interaccionistas, vale decir, las relaciones que tiene el estudiante con su entorno familiar, social y académico, pueden observarse que en los ambientes donde se generan mejores relaciones interpersonales y, por ende, una mejor integración del individuo son un factor protector para la permanencia estudiantil. Por el contrario, si los entornos en donde se desenvuelve el estudiante no son óptimos ni sanos, pasan a ser un factor de riesgo el cual influirá en el abandono de sus estudios. Las relaciones interpersonales afectan a la persona en la seguridad, comunicación, confianza, autoestima y representan un estímulo para lograr los objetivos académicos.

En cuanto a las variables personales, representan un factor importante al momento de tomar decisiones asociadas al abandono estudiantil, sin embargo, en comparación con las otras variables, no poseen un alto impacto en dicha decisión. En muchos casos las variables personales no se encuentran especificadas, por lo que resulta fundamental profundizar aquello en futuras investigaciones. Sin embargo, los estudios donde se detallan las causales personales, estas se relacionan con el estado de salud del estudiante (físico y mental), la situación de embarazo y el factor laboral.

En síntesis, la revisión de literatura evidencia tres elementos que motivaron el desarrollo de este estudio:

- a. Aspectos curriculares asociados a las decisiones estudiantiles de permanencia y abandono menormente considerados por la literatura consultada.
- b. Insuficientes estudios sobre esta problemática en estudiantes de carreras Técnico Profesionales de Educación Superior.
- c. Los estudios desarrollados consideran perspectivas acotadas a ciertas variables específicas para el estudio de la problemática, lo que motiva el desarrollo de un estudio que recoja un conjunto de variables presentes en la literatura sobre el tema.

# 3

## MÉTODO

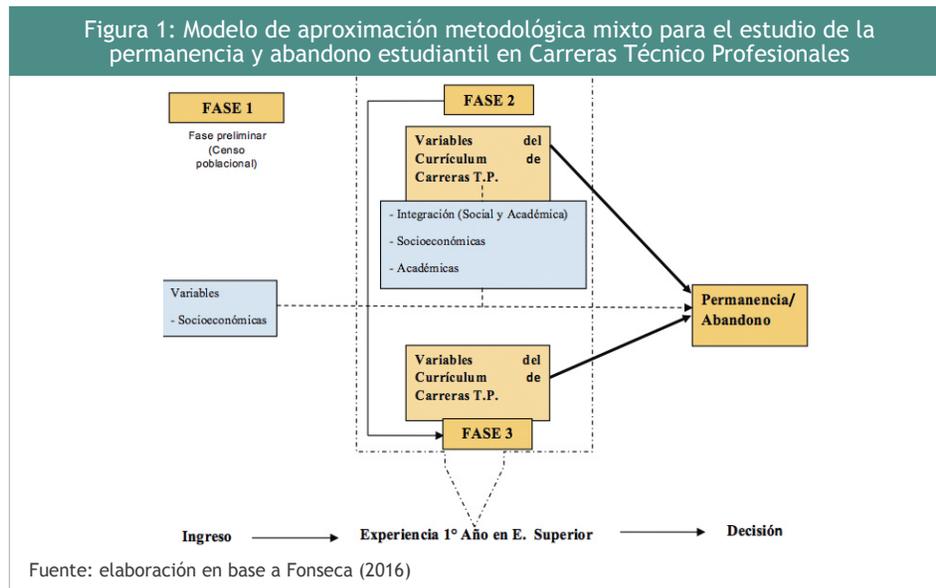
Los objetivos propuestos por la investigación desarrollada fueron los siguientes:

**General:** Explicar y comprender el impacto del currículum de carreras Técnico Profesionales y otras variables consideradas en la literatura en las trayectorias de permanencia y abandono de sus estudiantes.

**Específicos:**

1. Identificar elementos facilitadores y obstaculizadores del currículum de carreras Técnico Profesionales en las trayectorias de permanencia y abandono de sus estudiantes.
2. Analizar diferencias y similitudes que presentan estudiantes que permanecen y abandonan carreras Técnico Profesionales.
3. Comprender el sentido que otorgan al currículum de carreras Técnico Profesionales estudiantes que permanecen y abandonan.

A partir de las inquietudes generadas por la revisión de literatura y los objetivos formulados, se utilizó un modelo de aproximación metodológica mixto compuesto por tres fases tomando en consideración el carácter longitudinal que presentan los estudios de Tinto (1975, 1987, 2012) y las orientaciones de Creswell (2012). Es decir, recoge información cuantitativa y/o cualitativa antes del inicio de la experiencia académica y con posterioridad a la experiencia del primer año, una vez que el estudiante ha decidido permanecer o abandonar sus estudios. El modelo metodológico y las fases que lo componen se representa en la figura 1:



### FASE 1

Etapa cuantitativa inicial que indagó las características de entrada de los estudiantes a la Educación Superior mediante el análisis de información registrada en una base de datos Institucional que contenía antecedentes de todos los estudiantes que ingresaron a primer año. Se accedió a información de toda la población estudiantil que consideró variables socioeconómicas y académicas que podrían tener relación con las trayectorias de permanencia o abandono (ver Figura 1).

**Muestra:** Fase censal que consideró 2.788 estudiantes

pertenecientes a carreras Técnico Profesionales que cursaron primer año durante 2018 en un Instituto Profesional de la Región del Biobío y que con posterioridad al primer año se encontraban en situación de permanencia (71%) o abandono (29%) de sus estudios.

**Instrumento Recolector de Información:** Base de datos Institucional.

**Tipo de Análisis:** Chi Cuadrado, Regresión logística.

### FASE 2

Profundizó en las percepciones de los estudiantes respecto a cómo perciben el impacto del currículo en sus decisiones de permanencia y abandono. Consideró seis conjuntos de variables: Socioeconómicas, Disposición y Tendencia (Motivación), Integración Social, Integración Académica, Curriculum y Experiencia en Educación Secundaria. Dichas variables fueron incluidas debido a su presencia en otros estudios sobre este fenómeno presentes en la literatura y el interés de este estudio en la variable currículum (ver Figura 1).

**Muestra:** 309 estudiantes voluntarios e incluidos en la Fase 1, quienes cursaron a lo menos un semestre académico en la institución, de los cuales, 206

permanecieron y 103 abandonaron.

**Período:** Se llevó a cabo luego de finalizado el primer año de estudios, una vez que los estudiantes tuvieron definida su situación de permanencia o abandono.  
**Instrumento Recolector de Información:** Cuestionario de permanencia y abandono estudiantil (preguntas con categorías de respuesta estructurada). Dicho cuestionario fue adaptado de un estudio desarrollado por Fonseca (2018).

**Tipo de Análisis:** correlaciones, regresión logística, análisis factorial.

### FASE 3

Su propósito fue comprender el sentido que otorgan al currículum de carreras Técnico Profesionales los estudiantes que permanecen y abandonan sus estudios, a través de las vivencias de los propios jóvenes (ver Figura 1). Se llevó a cabo una vez finalizada la fase 2.

**Muestra:** 12 estudiantes (6 que permanecen y 6 que abandonan) pertenecientes a la muestra de 309 incluidos en la FASE 2.

**Período:** Una vez aplicado el cuestionario de la Fase 2.

**Instrumento Recolector de Información:** Dos Grupos Focales. Uno con estudiantes que permanecieron y otro con estudiantes que abandonaron sus estudios.

**Tipo de Análisis:** Teoría Fundamentada.

# 4 RESULTADOS

Los hallazgos alcanzados en el desarrollo del estudio se presentan a continuación. Dichos resultados, se organizan en base a cada una de las tres fases llevadas a cabo en la investigación.

## 1. RESULTADOS FASE 1

El análisis bivariado llevado a cabo, estudió la relación de variables socioeconómicas y académicas de los y las estudiantes incluidas en la base de datos consultada, con la decisión de permanencia o abandono de estudios (variable dependiente). Previo al análisis multivariado se realizaron Tablas de Contingencia y Pruebas Chi Cuadrado a fin de evaluar la relación preliminar entre las

variables y las trayectorias de permanencia y abandono (con énfasis en esta última) y contrastar la hipótesis de independencia. A continuación, se muestran las tablas de contingencia de proporciones y el nivel de significación (valor-p) del estadístico de prueba. Dichos análisis fueron efectuados con apoyo del Software estadístico SPSS.

### VARIABLES SOCIOECONÓMICAS:

La tabla 1 muestra la asociación entre la variable sexo y abandono de estudios. La proporción de estudiantes que abandona es significativamente mayor entre los hombres que entre las mujeres ( $p=0,001$ ).

Sexo	Permanece		Abandona		Test Chi-Square p-valor
	n	%	n	%	
Mujer	1094	55,7%	370	46,9%	0,000 < 0,05 Sig.
Hombre	870	44,3%	419	53,1%	

En la tabla 2 se observa que, al estudiar el comportamiento de la edad de inicio de estudios frente al evento de abandonar, se encuentra que, a mayor edad de inicio de estudios, el porcentaje de estudiantes que abandona entre los que tienen 21 y 25 años es levemente mayor, concluyendo que hay diferencias significativas ( $p=0,024$ ).

Tabla 2: Clasificación estudiantes según edad inicio estudios y abandono de estudios					
Edad inicio estudios	Permanece		Abandona		Test Chi-Square p-valor
	n	%	n	%	
<=20 años	969	49,3%	344	43,6%	0,024< 0,05 Sig.
21-25 años	598	30,4%	268	34,0%	
>=26 años	397	20,2%	177	22,4%	

La tabla 3 muestra la asociación entre la variable indicadora de estudiantes que tienen hijos y el abandono de estudios. Se observa que el porcentaje entre estudiantes que tienen hijos es mayor en quienes abandonan, que aquellos que no tienen hijos, lo que muestra diferencias significativas ( $p=0,000$ ).

Tabla 3: Clasificación estudiantes que tienen hijos y abandono de estudios					
Estudiantes con hijos	Permanece		Abandona		Test Chi-Square p-valor
	n	%	n	%	
Sí	455	22,9%	232	28,8%	0,000< 0,05 Sig.
No	1483	74,8%	539	67,0%	
No informa	45	2,3%	34	4,2%	

La tabla 4 muestra una asociación entre la dependencia económica del estudiante y el abandono de estudios, observándose que el porcentaje de estudiantes que abandona entre estudiantes que dependen de sí mismo económicamente es significativamente mayor en aquellos que dependen del Padre y/o Madre ( $p=0,000$ ).

Tabla 4: Clasificación estudiantes según dependencia económica y abandono de estudios					
Dependencia económica	Permanece		Abandona		Test Chi-Square p-valor
	n	%	n	%	
De sí mismo	579	30,0%	327	42,5%	0,000< 0,05 Sig.
Padre y/o Madre	879	45,5%	268	34,8%	
otro	474	24,5%	175	22,7%	

Las tablas 5 y 6 muestran una asociación entre la variable CAE (Crédito con Aval del Estado) y la variable indicadora de abandono de estudios, observándose que la proporción de estudiantes desertores entre los que tienen CAE es significativamente menor que los que no tienen. Por otro lado, existe una asociación entre la variable Beca y la variable indicadora de abandono de estudios, de manera que la proporción de estudiantes que abandona entre los que tienen beca es significativamente menor, en aquellos que no la tienen, se concluye que no contar con una beca o crédito hace que se incremente el riesgo de abandonar los estudios.

Tabla 5 y 6 Respectivamente: Estudiantes según beneficio de CAE y BECA y abandono de estudios					
CAE	Permanece		Abandona		Test Chi-Square p-valor
	n	%	n	%	
Sí	593	29,9%	120	14,9%	0,000< 0,05 Sig.
No	1390	70,1%	685	85,1%	

BECA	Permanece		Abandona		Test Chi-Square p-valor
	n	%	n	%	
Sí	1309	66,0%	438	54,4%	0,000< 0,05 Sig.
No	674	34,0%	367	45,6%	

La tabla 7 indica una asociación entre la variable situación laboral del estudiante y abandono de estudios. Se observa que es más factible que abandonen estudios aquellos que se encuentran trabajando frente a quienes no.

Tabla 7: Clasificación estudiantes según estudiantes que trabajan y abandono de estudios					
Situación laboral del estudiante	Permanece		Abandona		Test Chi-Square p-valor
	n	%	n	%	
Sí trabaja	790	40,8%	347	45,1%	0,041< 0,05 Sig.
No trabaja	1.148	59,2%	423	54,9%	

## 1.2. Variables académicas

La tabla 8 muestra la asociación entre la variable tipo de enseñanza media y la variable indicadora de abandono de estudios. El porcentaje de estudiantes que abandona y que recibió una educación Humanista-Científico es significativamente mayor que en estudiantes con Educación Técnica de Nivel Medio, por lo tanto, la formación de estudios recibida durante la Enseñanza Media es un factor que se relaciona con el abandono de estudios.

Tabla 8: Clasificación estudiantes según tipo de enseñanza media y abandono de estudios

Tipo de enseñanza	Retenido		Desertor		Test Chi-Square p-valor
	n	%	N	%	
Humanista-Científico	1149	58,8%	503	64,1%	0,010<0,05 Sig.
Técnico Profesional	806	41,2%	282	35,9%	

Las tablas 9 y 10 muestran una asociación entre la variable tipo de carrera/jornada de estudio y la variable indicadora de abandono de estudios, de manera que la proporción de estudiantes que abandona entre los que estudian una carrera con régimen vespertino es significativamente mayor. Con respecto al tipo de carrera técnica, se observa una diferencia en el porcentaje de estudiantes que abandona y que continúan estudios, sin embargo, esta diferencia es significativa (valor-p asociado a 0,000), concluyendo que el tipo de carrera se asociada con la deserción.

Tabla 9 y 10 Respectivamente: Estudiantes según tipo de carrera / jornada y abandono de estudios

Tipo carrera	Retenido		Desertor		Test Chi-Square p-valor
	N	%	n	%	
Técnica	1750	88,3%	742	92,2%	0,002< 0,05 Sig.
Profesionales/licenciatura	233	11,7%	63	7,8%	

Jornada	Retenido		Desertor		Test Chi-Square p-valor
	N	%	n	%	
Diurna	1419	71,6%	483	60,0%	0,000< 0,05 Sig.
Vespertina	564	28,4%	322	40,0%	

Respecto a la calificación final obtenida ya sea en el primer semestre o al término del año, ambas se encuentran relacionadas con el abandono, evidenciándose que las notas más bajas del primer semestre y del primer año se concentran en estudiantes que abandonan. Concretamente, quienes permanecen poseen un promedio 5,6 (en escala de 1,0 a 7,0) al final del primer año de estudios y quienes abandonan poseen un promedio 4,0 en la misma escala para el mismo período. Cabe mencionar que prácticamente el 40% de quienes abandonaron poseen un promedio bajo 4,0 que es la calificación aprobatoria para las distintas asignaturas del plan de estudios. Para evidenciar si existe relación entre las variables continuas con el abandono de estudios, se realizó una prueba de igualdad de medias. Los resultados que se presentan en la tabla 11 evidencian que existen diferencias significativas (valor p =0,000) en el promedio de la Nota Final del primer semestre y el promedio final del primer año de los estudiantes que abandonan estudios y los que continúan.

Tabla 11: Prueba igualdad de medias									
Estadísticos de grupo					Prueba de muestras independientes				
Prueba T para la igualdad de medias									
variable indicadora de deserción al 1er año		N	Media	Desviación típ.	t	gl	Sig. (bilateral, valor p)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
NEM	Permanece	1.969	5,476	,3996	10,563	2761	,089	,1723	,0163
	Abandona	794	5,304	,3576	11,073	1626,821	,089	,1723	,0156
NOTA Final Semestre 1	Permanece	1.980	5,620	,6491	35,293	2720	,000	1,6747	,0475
	Abandona	742	3,945	1,8264	24,406	812,123	,000	1,6747	,0686
NOTA Final 1er año	Permanece	1.956	5,531	,6345	33,825	2310	,000	1,4975	,0443
	Abandona	356	4,034	1,2745	21,685	387,602	,000	1,4975	,0691

Sig. (significativo): valor  $p < 0,05$ ; No sig: valor  $p > 0,05$

Finalmente, un modelo de regresión logística permitió estudiar en forma multivariada las variables que resultaron estar asociadas al abandono. Los indicadores generales del modelo se presentan en la tabla 12 y permiten concluir que el conjunto de variables explicativas analizadas contribuye significativamente a explicar la probabilidad de abandonar los estudios de los estudiantes, lo cual se refleja en el porcentaje de predicción alcanzado (del orden del 91%) y una prueba de bondad de ajuste satisfactorio (Hosmer Lemeshow, valor- $p=0,859$ ). Sin embargo, la proporción de la variabilidad de la variable abandono de estudios (abandono), que es explicado por este modelo según el R cuadrado de Nagelkerke (51%) evidencia que sigue existiendo un porcentaje importante de “influencia” sobre el hecho de que un estudiante abandone sus estudios que no depende de las variables analizadas.

Tabla 12: Resultados del modelo de Regresión Logística			
Test Global coeficientes	R <sup>2</sup> Logit (R <sup>2</sup> de Nagelkerke)	Porcentaje Correcto	Prueba de Hosmer y Lemeshow
$\chi^2 = 773,569$ $p = 0,000$	0,513	91	$\chi^2 = 3,908$ $p = 0,859$

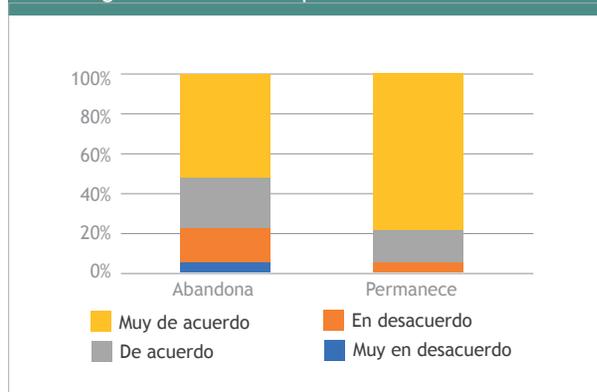
El modelo estimado concluyó que los estudiantes hombres tienen 1,7 veces más probabilidad de abandonar sus estudios que las mujeres. Dependiendo económicamente de los padres al ingresar a estudiar hace que disminuya en 0,6 veces la probabilidad de abandonar los estudios que depender económicamente de sí mismo. Estudiantes sin BECA y CAE tienen respectivamente 1,6 y 0,5 veces más la probabilidad de abandonar los estudios que los estudiantes que tienen estos beneficios. Estudiar en régimen diurno hace que disminuya en 0,6 veces la probabilidad de abandonar los estudios que estudiar en régimen vespertino. Estudiar una carrera profesional (sin licenciatura) hace que disminuya en 0,5 veces la probabilidad de abandonar los estudios que estudiar una carrera técnica y respecto a la calificación promedio final del primer semestre, se establece que una disminución de una unidad incrementa el riesgo de abandono en 4 veces.

## 2. RESULTADOS FASE 2

Previo al análisis multivariado realizado, se validó el instrumento y se estudió, mediante la aplicación de pruebas estadísticas, la relación de cada variable evaluada en el cuestionario con la variable abandono de estudios. Lo anterior, con el objetivo de considerar en el modelo de regresión logística solo las variables relacionadas. El cuestionario incorporó información de variables que pudieran haber afectado la decisión de permanecer o abandonar los estudios de primer año. Dichas variables fueron agrupadas en 6 dimensiones o secciones: Socioeconómicas, Disposición y Tendencia (Motivación), Integración Social, Integración Académica, Currículum y Experiencia en Educación Secundaria, cuyos principales resultados se describen a continuación.

Respecto de los antecedentes socioeconómicos, la situacional laboral del estudiante influye en la permanencia o abandono de estudios, ya que tienen 1,04 veces más probabilidad de abandonar aquellos estudiantes que encuentran trabajando en el primer año académico frente a quienes no. En relación con el principal recurso para financiar estudios, el 51% lo hace por medio de una beca o un crédito, el 24% con apoyo de sus padres y el 21% con recursos propios. Al respecto, estudiantes que financian estudios con Beca o CAE disminuyen la probabilidad de abandonar estudios frente aquellos que financian sus estudios con recursos propios. En cuanto al apoyo afectivo recibido por parte de los padres y cónyuge, estudiantes que permanecen presentan mayores niveles de satisfacción que los que abandonan.

Figura 2: Motivación por estudiar la carrera



Respecto de las variables de Disposición y tendencia (motivación) representadas en la figura 2, quienes permanecen valoran favorablemente la motivación entregada por su familia y están mucho más de acuerdo en querer estudiar la carrera, consideran que les gustó la carrera, que tienen las competencias para cursarla y la eligieron por vocación. Sin embargo, la variable que logró significancia en el modelo corresponde a la motivación por estudiar su carrera, concluyendo que estar de acuerdo en estudiar la carrera disminuye en 0,5 veces la probabilidad de abandonar los estudios frente a los estudiantes que están en desacuerdo. Querer estudiar la carrera presenta un grado de desacuerdo del 5% en estudiantes que permanecen, a diferencia de los que abandonan que presentan un 17%.

Figura 3: Apoyo recibido de la Institución

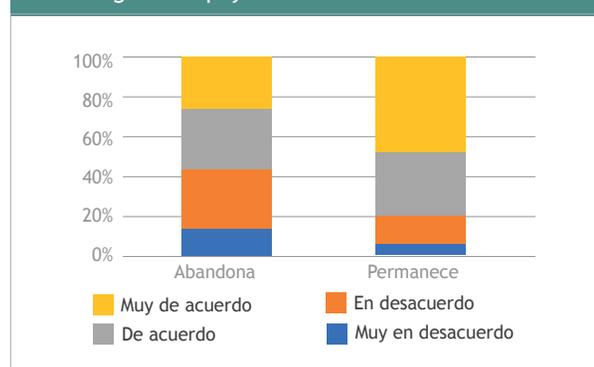
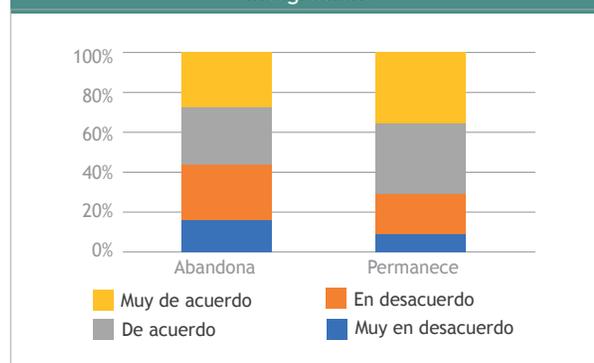
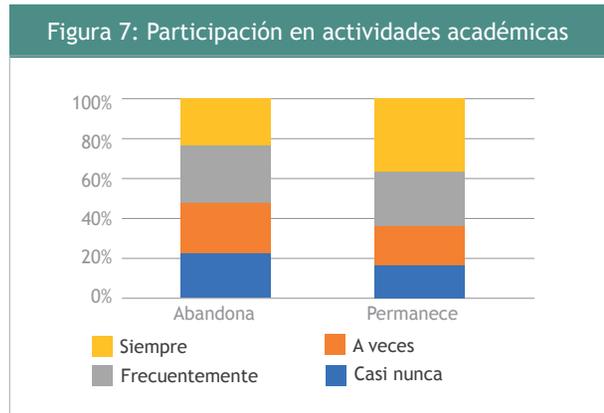
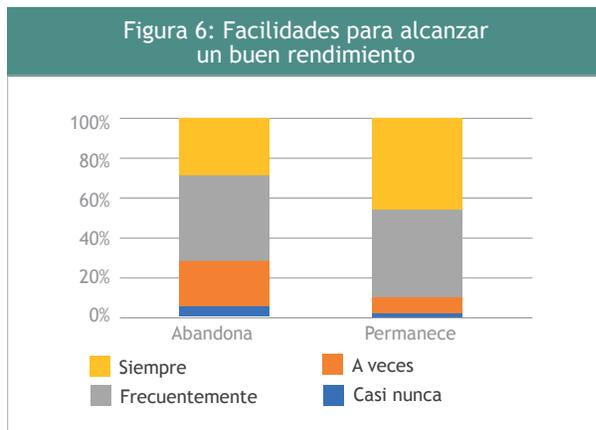
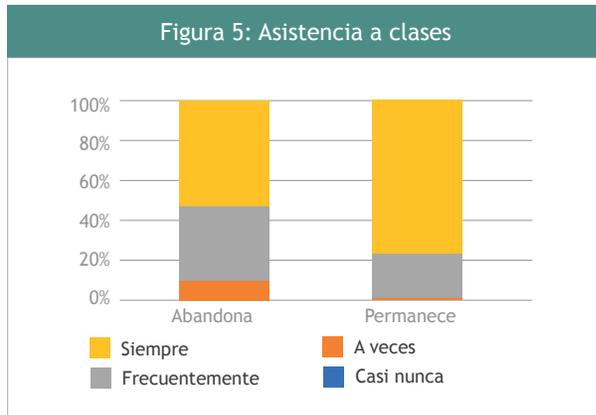


Figura 4: Participación en espacios que favorecen la integración.



En relación con la integración social, recibir apoyo institucional (consejería, atención del jefe de carrera u otro) y la participación en espacios generados por la Institución para favorecer la integración de los estudiantes, si bien no fueron significativas en el modelo, en el análisis bivariado resultaron tener relación positiva con la permanencia, observando en las figuras 3 y 4 que estudiantes que permanecen presentaron un mayor nivel de acuerdo frente a los que abandonaron.



Con respecto a las variables de Integración Académica, en el análisis bivariado se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes que permanecen y abandonan en cuanto a la frecuencia de asistencia a clases, las facilidades para alcanzar un buen rendimiento y la participación en actividades académicas, concluyendo que mientras menos frecuente sean estas variables en los estudiantes, mayor es la posibilidad de abandonar estudios (figuras 5, 6 y 7).

Por otro lado, sobre el nivel de importancia que tuvieron los problemas económicos en la incidencia del desempeño académico, tanto quienes permanecen (56%) como quienes abandonan (75%) consideran que efectivamente fue así. El modelo evidencia que la probabilidad de abandonar los estudios aumenta 15 veces más en estudiantes que consideran muy importante los problemas económicos en su desempeño académico frente a los que no tuvieron problemas. Otra variable que también presentó diferencia entre los grupos fue el ítem asociado a la falta de interés por la carrera, el 37% los estudiantes que abandonaron consideran importante este factor en su desempeño académico a diferencia de un 15% que permanecieron.

Con respecto a las variables relacionadas con el currículo, el análisis bivariado y multivariado evidenció una relación estadísticamente significativa entre el apoyo recibido para cursar las asignaturas y la permanencia, concluyendo que una elevada satisfacción por este apoyo hace que disminuya en 19 veces la probabilidad de abandonar estudios frente aquellos estudiantes que se sienten muy insatisfechos por no recibir apoyo para cursar las asignaturas.

En cuanto a la experiencia en la Educación Media, la percepción negativa o grado de insatisfacción de los estudiantes, en cuanto a la orientación e información recibida por parte de sus padres o familiares sobre el ingreso a la Educación Superior durante su Enseñanza Media hace que aumente en 13 veces la probabilidad de abandonar los estudios en relación con los estudiantes que valoran positivamente (alto grado de satisfacción) la información entregada por sus padres o familiares.

Los indicadores globales del modelo permiten concluir que el conjunto de variables explicativas analizadas e introducidas al modelo, contribuyen significativamente

a explicar la probabilidad de abandonar los estudios, lo cual se ve reflejado en la tabla 13. Se evidencia que el porcentaje de predicción alcanzado (del orden del 86% un porcentaje de buena clasificación) y una prueba de bondad de ajuste satisfactorio (Test de Hosmer Lemeshow, valor-p=0,301). Por su parte, la proporción de la variabilidad de la variable abandono de estudios explicada por este modelo de regresión logística según el R cuadrado de Nagelkerke es de 63%, si bien el modelo permite pronosticar con un buen ajuste el abandono de estudios, sigue existiendo un porcentaje de “influencia” sobre el hecho de que un estudiante abandone sus estudios que no depende de las variables o factores analizados.

**Tabla 13: Resultados del modelo de Regresión Logística**

Test Global coeficientes	R <sup>2</sup> Logit (R <sup>2</sup> de Nagelkerke)	Porcentaje Correcto	Prueba de Hosmer y Lemeshow
xx <sup>2</sup> = 118,381 valor-p = 0,000	0,63	86,3	xx <sup>2</sup> = 9,516 valor-p = 0,301

En función de los estadísticos obtenidos para cada variable, la probabilidad de abandonar estudios es mayor en quienes trabajan en primer año académico, quienes no cuentan con una beca o crédito, quienes no reciben apoyo de sus padres y cónyuge, quienes carecen de motivación por sus estudios, quienes asisten irregularmente a clases, quienes consideran haber recibido escaso apoyo de la Institución, quienes consideran que sus problemas económicos afectaron su desempeño académico, quienes no están satisfechos con el apoyo recibido para cursar las asignaturas y finalmente quienes no están conformes con la información entregada por padres o familiares durante la Educación Media en relación con la Educación Superior.

### 3. RESULTADOS FASE 3

Los datos recolectados en los dos grupos focales llevados a cabo fueron analizados mediante el uso de teoría fundamentada. Esta estrategia de análisis busca generar marcos interpretativos e hipótesis conceptuales (Carrero Soriano y Trinidad, 2012) a partir de los patrones identificados en los datos, construyendo de manera inductiva, a través del diálogo entre teoría y datos, teorías de rango medio que encuadren los resultados obtenidos. El análisis separó a los estudiantes que permanecen de quienes abandonan, a pesar de haberse aplicado la misma estrategia de recolección de datos. Ambos grupos focales consideraron como categorías apriorísticas las fases de adaptación a la Educación Superior identificadas por Coulon (2005): extrañeza o quiebre, aprendizaje y afiliación/desafiliación. Lo anterior, permitió profundizar en la adaptación o desadaptación experimentada por ambos grupos al enfrentarse al currículum de la Institución, dimensión de interés para este estudio.

#### 3.1. Estudiantes que permanecen

La fase de extrañeza o quiebre se aborda desde dos ángulos distintos: las diferencias curriculares con otras instituciones educativas (media o superior) y las dificultades resultantes de esas diferencias. Dada la composición del grupo focal (con personas ingresando a su primera carrera directamente desde la Educación Media, otras que migraron desde la universidad o instituto hacia la actual institución y algunas estudiando una segunda carrera), se dividen los resultados entre quienes comparan con la educación media y quienes comparan con otras Instituciones de Educación Superior. Entre quienes comparan su actual formación con la Educación Media, las principales diferencias tienen relación con los estilos de enseñanza. En la Educación Técnico Profesional reconocen un estilo gradual, con una integración profunda de contenidos que se orientan hacia lo práctico, a diferencia de la Educación Media, donde las asignaturas, organizadas como “bloques” que no dialogan entre sí. Respecto a las evaluaciones, perciben que están orientadas hacia el aprendizaje y no a la memoria, buscando asegurar las bases para los siguientes contenidos. Consideran además una asimilación con los

ritmos de aprendizaje de cada alumno, a diferencia de la Educación Media, donde se mantiene un ritmo uniforme y unidireccional, orientado al cumplimiento de los contenidos curriculares.

Las comparaciones con otros establecimientos de Educación Superior permiten distinguir que quienes estudian carreras técnicas perciben a sus docentes como activos en el mercado laboral y la empresa privada: a diferencia de instituciones donde la docencia se relaciona con carreras académicas, quienes dictan las asignaturas suelen estar orientados por un aprendizaje más bien teórico. De esta manera, las y los estudiantes sienten tener contacto con las necesidades de formación requeridas por el mercado laboral y, en consecuencia, vincular esa demanda con sus procesos de formación. Por cierto, la relación entre docentes y estudiantes se reconocen por mantener cercanía y trato menos protocolar que en otras instituciones de Educación Superior, caracterizadas por la distancia (en el caso de la universidad).

La fase de aprendizaje es el segundo momento dentro del proceso de adaptación a la Educación Superior de acuerdo con Coulon (2005). Como facilitadores del proceso se reconoce la integración de contenidos orientado hacia lo práctico, lo que supone una ventaja dentro de la formación pues los efectos de aprender se ven demostrados directamente en los desempeños laborales de los estudiantes-trabajadores. La presión derivada del exigente ritmo de educación superior fuerza la creación de hábitos de estudio y aprendizaje efectivos, que pueden acompañar durante toda la carrera e incluso, en ámbitos más allá de los límites curriculares. Por otro lado, la organización del trabajo en sala en torno a grupos de estudiantes genera habilidades para el trabajo en equipo, siendo valorado como una potencial herramienta dentro del mundo laboral.

Respecto a los obstaculizadores del proceso, se percibe la dificultad de aprender a estudiar contenidos específicos, integrados y profundos, en virtud de la misma exigencia señalada en el punto anterior, cuya presión termina por forjar una ventaja. La incorporación de este ritmo y forma de estudio, interconectada y especializada,

supone una dificultad inicial al romper con la linealidad característica de las organizaciones curriculares a nivel general. Por otro lado, adaptarse a distintas metodologías de docencia genera desventajas durante el proceso puesto que si bien existen lineamientos institucionales a nivel curricular, que organizan la enseñanza, existen distintas maneras de aplicarse en la práctica, en función de los distintos docentes involucrados.

En la etapa de afiliación se indaga sobre los principales motivos que impulsaron la decisión final de permanecer, los que pueden ser de dos tipos. En primer lugar, aquellos personales, relacionados con diversos aspectos del momento biográfico, como la integración de los estudios superiores dentro de una trayectoria definida hacia el futuro, con miras al proyecto de vida o la madurez emocional y el compromiso con este mismo proyecto. Por otro lado, aparecen aspectos como la vocación por la carrera escogida, y la sensación de poseer las habilidades necesarias para su profesionalización en el área. En segundo lugar, los motivos institucionales, particularmente el proyecto educativo de la institución, en particular genera adhesión dentro de sus estudiantes. Uno de los pilares tiene relación con la formación profesional integral, que incorpora elementos no exclusivamente técnicos bajo la forma de asignaturas de formación general. De la misma manera, las expectativas y proyecciones laborales juegan un importante rol, pues más allá de la creencia, las mejoras laborales se empiezan a materializar desde los primeros años de estudio.

### 3.2. Estudiantes que abandonan

La fase de quiebre o extrañeza de los estudiantes que abandonan también se caracteriza por representar las diferencias entre otras instituciones de educación y la institución actual. Entre las diferencias con la Educación Media, se encuentran aquellas vinculadas a contenidos integrados y progresivos, tal como en quienes permanecen.

Este grupo de estudiantes reconoce una diferencia elemental con sus establecimientos de Educación Media, pasando desde una educación segmentada en bloques y que no se conecta, a una educación de contenidos interconectados. Se percibe una enseñanza focalizada para fines específicos puesto que se reconoce un cambio en la orientación de los contenidos. En un sentido similar, las diferencias con otras instituciones de Educación Superior identifican las condiciones para una participación espontánea en clases, a diferencia de las universidades, caracterizadas por el mencionado trato distante del estamento académico. El trato de los docentes del instituto es considerado empático, cercano y orientado al aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje orientado a lo práctico también es un elemento distintivo de la Educación Técnico Profesional, buscando traspasar lo aprendido hacia la acción.

En la fase de aprendizaje, quienes abandonan sus estudios marcan diferencias con quienes permanecen, pues aparecen de manera más explícita las complicaciones por sobre las facilidades. La mediación entre estudio-trabajo-familia, parece ser el eje central de las transformaciones en ambos grupos (permanecen y abandonan). Por su parte, las dificultades encontradas en el proceso se vinculan a los ámbitos personales, una de ellas es la disminución de la carga laboral, con las consecuencias que esto tiene en la salud financiera de los hogares de los estudiantes-trabajadores. Por otro lado, la incorporación de hábitos de estudio efectivos, que implica “aprender a aprender”, disminuye la cantidad de tiempo dedicado a la familia.

Para finalizar, en la fase final de “desafiliación”, se reconocen exclusivamente motivos familiares. Incluso quienes abandonan mantienen una buena opinión sobre el proyecto educativo de la institución, pero a veces no cumplen sus expectativas de formación. Más allá de las influencias curriculares en la decisión, lo que primó fue la diferencia entre expectativa original y lo ofrecido en concreto por la Institución.

## 4 CONCLUSIONES

La investigación llevada a cabo permitió afirmar la diversidad de motivos por los cuales los estudiantes de Carreras Técnico Profesionales deciden permanecer o abandonar sus estudios, situación que en general coincide con los trabajos de Tinto (2006, 2012). Específicamente el modelo metodológico mixto llevado a cabo consintió, por un lado, complementar datos de naturaleza distinta que robustecieron los hallazgos y por otro, confirmar aquellas variables que resultaron relevantes en las tres fases llevadas a cabo.

Respecto a los elementos obstaculizadores del currículum de carreras Técnico Profesionales, se puede concluir que definitivamente el apoyo recibido para cursar las asignaturas durante la trayectoria estudiantil es clave. En este sentido, la diversidad de perfiles que poseen los estudiantes es un factor relevante para entender los apoyos que demandan para tener éxito en las asignaturas que cursan. Estudiantes padres, madres, responsables de hogar, trabajadores, trabajadoras, estudiantes que autofinancian sus estudios, etc., constituyen algunos de los perfiles de quienes estudian carreras Técnico Profesionales. La dinámica estudio-trabajo-familia entre otras que pueden exhibir los estudiantes, constituye una condición que requiere ser atendida por las instituciones.

Por otro lado, los facilitadores del currículum de carreras Técnico Profesionales, giran principalmente en torno al énfasis práctico evidenciado por la formación. Se observa que el currículum posee una concepción integral en esta materia puesto que se percibe como un conjunto de actividades académicas o asignaturas totalmente interconectadas para alcanzar un determinado fin, vinculado a la formación para el trabajo. Al respecto, un eje clave en este proceso lo constituyen los docentes formadores, quienes en su gran mayoría evidencian un perfil asociado al mundo productivo, haciendo que las actividades docentes que desarrollan sean muy

coherentes con la formación que demanda este tipo de carreras.

Respecto a las diferencias y similitudes entre quienes permanecen y abandonan, definitivamente los problemas económicos que enfrentan constituyen un factor presente en la mayoría de quienes abandona, lo que, sumado a la ausencia de una beca o crédito para financiar sus estudios, confina a una situación muy compleja a los estudiantes. Estas dificultades de financiamiento obligan a la mayoría de ellos a optar por un trabajo para encontrar el financiamiento necesario. Sin embargo, esta situación los desconcentra de sus estudios y limita los tiempos para asistir regularmente a clases, lo que termina por ausentarlos de sus actividades académicas con las consecuencias negativas que ello implica. Por cierto, la insuficiente orientación vocacional que tuvieron en la Educación Secundaria, no les permite transitar de manera expedita de un nivel a otro, con la seguridad que exige una decisión de esta naturaleza. Al margen de la valoración que tienen de la Institución, la ausencia de apoyo y orientación en lo más íntimo de su entorno cercano, sumado a las diversas responsabilidades extraacadémicas asumidas, generan la suficiente frustración para considerar que no podrán concretar la finalización de sus estudios y deciden abandonar.

Respecto a las similitudes entre ambos grupos, la fase cualitativa entregó luces respecto de la ruptura vivida por los estudiantes al ingresar a la Institución. Esta situación inicial, debido a las nuevas normas que ofrece una carrera Técnico Profesional, es superada por algunos estudiantes durante la primera parte de la trayectoria y otros definitivamente no lo logran y abandonan tempranamente. Sin embargo, quienes permanecen avanzan con mayor celeridad amparados en el apoyo y orientación que encuentran en sus redes más cercanas, la motivación que demuestran hacia la carrera y el haber

contado con una buena experiencia en la Educación Media. Por cierto, contar con beneficios económicos como becas y créditos constituye una condición relevante para que los estudiantes se dediquen a sus estudios con la tranquilidad necesaria para sortear con éxito los desafíos que enfrenta.

Al indagar el sentido que otorgan los estudiantes al currículum de sus carreras, se perciben con nitidez las tres etapas identificadas por Coulon (2005) para quienes ingresan a la Educación Superior. Respecto a la extrañeza o ruptura inicial al ingresar a la carrera Técnico Profesional, son evidentes las diferencias percibidas por los estudiantes en relación con su estatus anterior, incluso si son estudiantes que ya han cursado una carrera en otra institución. Al respecto, se valora la coherencia con la que está construido e implementado el currículum de las carreras Técnico Profesionales, siempre con sentido y enfocado en la preparación para el mundo laboral, lo que es reconocido por quienes permanecen y abandonan.

Al margen de la valoración anterior, quienes abandonan reconocen la calidad que ofrece la institución en la formación, pero no logran lidiar con las situaciones familiares que enfrentan tales como postergación de la familia, responsabilidades laborales, insuficientes recursos económicos, etc. y como consecuencia, decaen al enfrentar sus obligaciones académicas. Por su parte, quienes permanecen avanzan en integración en sus estudios, aparece un proyecto futuro claro y el compromiso con este. La valoración de la institución continúa siendo alta, especialmente el reconocimiento a la formación profesional integral que no solo considera formación para el trabajo. Definitivamente las expectativas y proyecciones laborales comienzan a forjarse desde los estudios en la Educación Superior y esa materialización promueve finalmente que los estudiantes decidan permanecer.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albán, M., Astudillo, S., Estrada, D. y Naula, M. (abril de 2018). Factores teóricos de la deserción y permanencia estudiantil de la modalidad dual en los Institutos Técnicos y tecnológicos. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/desercion-permanencia-estudiantil.html>
- Albornoz, N. (2019). *Análisis de la deserción estudiantil en Institutos de Educación Superior Tecnológicos durante el periodo 2014 - 2017, Región Junín - Perú* (tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Recuperado de: [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39812/Albornoz\\_RN.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39812/Albornoz_RN.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alirio, M. y Amaya, C. (2018). Seguimiento a la deserción de aprendices del Centro Agroempresarial y Desarrollo Pecuario del Huila 2014-2017. SENA. Recuperado de: <https://repositorio.sena.edu.co/handle/11404/5214>
- Altbach P. y McGill P., Ed. (2000). *Educación Superior en el siglo XXI; Desafío Global y Respuesta Nacional. Biblio*.
- Bean, J. and Kuh, G. (1984) The reciprocity between student-faculty informal contact and academic performance of university undergraduate students. *Research in Higher Education*. Agathon Press, Inc. 21(4), 461- 477. <https://doi.org/10.1007/BF00992637>
- Bean, J. and Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Students' Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.2307/1170245>
- Blanco, C., Meneses, F. y Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la educación*, (49), 137-187. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.579>
- Bordón, P., Canals, C. y Rojas, S. (2015). *Retención en los programas e instituciones de educación superior. Nueva evidencia para Chile*. Recuperado de: <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/261>

- Bourdieu P. y Passeron J. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Ediciones Argentina S.A.
- Carmona, M. (2016). *Gestión para disminuir deserción en Centro de Formación Técnica ENAC* (tesis de magister. Universidad de Chile). Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143476>
- Carrero, V., Soriano, R. M., y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Consejo Nacional de Educación (2020). Matrícula Sistema de Educación Superior <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Coulon, A. (2005) *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Económica.
- Creswell, J. (2012) *Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Díaz F. y Barrón C. (2012). Innovation in education and Curriculum Reform in Mexico. Transnacional Currículo Inquiry. *The Journal of the international Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 9(2) 67 - 81. <https://doi.org/10.14288/tci.v9i2.183765>
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*. 1, 1- 78 <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i1.148>.
- Erdozain, J. (2019). *Desafíos institucionales de la deserción en la educación superior técnico profesional en Chile: construcción de un modelo explicativo-predictivo como estrategia de intervención y apoyo estudiantil. La experiencia del Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica Santo Tomás* (tesis de magister, Universidad del Desarrollo). Recuperado de: <https://repositorio.udd.cl/handle/11447/3455>
- Fonseca, G. (2016) Articulación Teórico- Metodológica para el Estudio de la Retención Estudiantil Universitaria. *Revista Pertinencia Académica*. 1, 25 - 36. <http://revista-academica.utb.edu.ec/index.php/pertacade/article/view/3>
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*. 45(179), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Fonseca, G. (2018) Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictorias. *Educación y Educadores*. 21(2), 239 - 256. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.4>

- González, F. y Arismendi, K. (2018). Deserción Estudiantil en la Educación Superior Técnico-Profesional: Explorando los factores que inciden en alumnos de primer año. *Revista de la educación superior*, 47(188), 109-137. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n188/0185-2760-resu-47-188-109.pdf>
- González, J. y Navarro, L. (2019). *Relación entre variables de personalidad medidas a través del test de Edwards y la retención de estudiantes de Mecánica automotriz de la sede INACAP Renca*. Psychology Investigation. Recuperado de:  
[https://cdn-cms.f-static.net/uploads/3743669/normal\\_5f02291da9c63.pdf](https://cdn-cms.f-static.net/uploads/3743669/normal_5f02291da9c63.pdf)
- Jiménez, N. y Oviedo, G. (2019). *Factores que inciden en la deserción de los aprendices del Centro de Gestión Tecnológica de Servicios CGTS, SENA Regional Valle* (tesis de maestría, Universidad Santiago de Cali). Recuperado de:  
<https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/1708/1/FACTORES%20QUE%20INCIDEN.pdf>
- Mejía, J. y Vanegas, J. (2018). *La deserción de aprendices SENA*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de:  
<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/6801>
- Mestanza, S. y Pinedo, D. (2018). *Formación Profesional Técnica y Factores de Deserción en Estudiantes de Secretariado Ejecutivo - Instituto de Educación Superior Tecnológico Público "Pedro Antonio Del Águila Hidalgo", de Iquitos - 2018* (tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Recuperado de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/32852>
- Miranda, V., Quiroz, M. y Bazalar, J. (2018). *Identificar los factores que influyen en la deserción de los estudiantes en un Instituto de Educación Superior Tecnológica privada en la ciudad de Lima* (tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú). Recuperado de:  
[http://146.20.92.109/bitstream/UTP/1770/1/Victor%20Miranda\\_Mario%20Quiroz\\_Jose%20Bazalar\\_Trabajo%20de%20Investigacion\\_Maestria\\_2018.pdf](http://146.20.92.109/bitstream/UTP/1770/1/Victor%20Miranda_Mario%20Quiroz_Jose%20Bazalar_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2018.pdf)
- Mori, J. (2019). *Factores asociados al riesgo en la deserción estudiantil del Instituto Tecnológico "María Rosario Araoz Pinto", Maranga 2018* (tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Recuperado de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37347>
- Murillo, A. (2019). *Perspectiva de la situación actual en permanencia estudiantil para programas del nivel de formación técnica profesional en educación superior en el Politécnico Internacional Bogotá, Colombia* (tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=275023>

- OCDE (2010). Panorama de la educación 2010. Indicadores de la OCDE. Santillana.
- Olarte, J. (2020). Factores que predicen la permanencia estudiantil: Análisis en un escenario de educación técnica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1), 25-38. Recuperado de: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2640>
- Olejnik, D. y Mosqueda, J. (2017). *Factores organizacionales y personales, que inciden en el abandono académico de los estudiantes del Centro de Formación Técnica Ecole, Escuela Culinaria Francesa* (tesis de magíster, Universidad Mayor). Recuperado de: <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/4856>
- Pascarella, E. and P. Terenzini (1991). *How college affects students*. Jossey-Bass.
- Sandoval, P. (2020). Permanencia y titulación en la Educación Superior Técnico Profesional en Chile. Seguimiento de cohortes 2009 a 2017 empleando datos abiertos. *Revista Educación las Américas*. 10 (1) 46-62. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.76>
- SIES (Servicio de Información de Educación Superior). (2017). *Retención de Primer Año en Educación Superior: Programas de Pregrado*. [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl)
- SIES (Servicio de Información de Educación Superior). (2019). *Informe Retención de 1er año de Pregrado - Cohortes 2014 - 2018*. Recuperado de: [https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/10/Informe-de-Retencion\\_SIES\\_2019-octubre.pdf](https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/10/Informe-de-Retencion_SIES_2019-octubre.pdf)
- SIES (Servicio de Información de Educación Superior). (2020). Informe 2020 Matrícula en Educación Superior. Recuperado de [https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/07/Informe-matricula\\_2020\\_SIES.pdf](https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2020/07/Informe-matricula_2020_SIES.pdf)
- SIES (Servicio de Información de Educación Superior). (2021). Informe 2021. Matrícula en Educación Superior. Recuperado de [https://diario.uach.cl/wp-content/uploads/2021/06/Informe-Matricula-Pregrado-2021\\_SIES.pdf](https://diario.uach.cl/wp-content/uploads/2021/06/Informe-Matricula-Pregrado-2021_SIES.pdf)
- Sotomayor, P. y Rodríguez, D. (2018). Educación Superior Técnico Profesional ¿un ámbito olvidado en el estudio de la deserción académica? VIII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior CLABES. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2031/2981>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*. 45, 89-125. <https://doi.org/10.2307/1170024>
- Tinto, V. (1987). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. The University of Chicago Press. Chicago and London.

- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*. 62, 56-63. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1993-62-56-63>
- Tinto, V. (2006). Student Success and the Building of Involving Educational Communities. Syracuse University. 1 - 11. <https://www.seattleu.edu/media/center-for-faculty-development/files/PromotingStudentSuccess0798.pdf>
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*. 3(1). 1-8. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.119>
- Torres, K., Arteaga, A. y López, L. (2017). *Indagación de variables internas y externas al SENA-CSF que inciden en el riesgo de deserción de los aprendices*. (Ponencia). 5° Simposio Internacional de Investigación en Ciencias Económicas, Administrativas y Contables - Sociedad y Desarrollo y 1er Encuentro Internacional de estudiantes de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2017/5sim/83D.pdf>
- UNESCO. (2009). Compendio Mundial de la Educación 2009. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2009-comparing-education-statistics-across-the-world-sp.pdf>
- Villamarín, J. (2017). *Análisis de la deserción estudiantil en la FCECEP utilizando machine learning específicamente mapas auto organizados de kohonen* (tesis de maestría, Universidad Autónoma de Occidente). Recuperado de: <http://red.uao.edu.co/handle/10614/9618>
- Yépez, J. y Umaquina, A. (2019, septiembre 10 - 13). Estudio analítico y situacional de los factores relacionados con la deserción estudiantil en el Instituto Superior Tecnológico “Ibarra” (ISTI). (Ponencia). *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACDFI*, Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de: <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/103>

## CAPÍTULO 8

# INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

· **María José Solís Grant**  
· Universidad de Concepción  
· mariajsolis@udec.cl

· **Cristóbal Sepúlveda Carrasco**  
· Universidad de las Américas  
· csepulvedac@udla.cl

· **Camila Espinoza Parcet**  
· Universidad de Concepción  
· cespinoza@udec.cl

· **Cristhian Pérez Villalobos**  
· Universidad de Concepción  
· cperezv@udec.cl

· **María José Bretti López**  
· Universidad de Concepción  
· mariajosebretti@gmail.com

· **Iván Rodríguez Nuñez**  
· Universidad de Concepción  
· ivanrodriguez@udec.cl

· **Cristian Pincheira Martínez**  
· Universidad de Concepción  
· cristpincheira@udec.cl

· **Paulina Valdés Hidalgo**  
· Universidad Católica de la Santísima Concepción  
· pvaldes@ucsc.cl

· **María Cristina Flores Negrón**  
· Universidad de Los Lagos  
· mariacristina.flores@ulagos.cl

· **Carolina Alda Yáñez**  
· Universidad Católica del Norte  
· calda@ucn.cl

· **Josselinne Toirkens Niklitschek**  
· Universidad Católica de Temuco  
· jtoirkens@uct.cl

· **Rodrigo Del Valle Martín**  
· Universidad Católica de Temuco  
· rvalle@uct.cl

· **Rodrigo Vera Angulo**  
· Universidad Andrés Bello  
· rodrigo.vera@unab.cl

# RESUMEN

En las últimas décadas, las universidades han asumido un compromiso con la calidad y la equidad. Esto se ha constituido en un espacio diverso, para que las Instituciones de Educación Superior incorporen procesos de autoevaluación que permitan conocer la diversidad de la comunidad educativa y las percepciones de sus integrantes en cuanto a la inclusión institucional. El propósito de este proyecto fue analizar la relación entre la diversidad de los actores de la comunidad universitaria y su percepción de inclusión institucional en organizaciones de educación superior chilenas. Se combinaron métodos cualitativos y cuantitativos, empleando un diseño explicativo secuencial de métodos mixtos. Los resultados descriptivos de la fase cuantitativa mostraron las características de diversidad de los participantes y los resultados generales de la fase cualitativa se agrupan en 6 categorías que describen el fenómeno de estudio.

## PALABRAS CLAVE

Inclusión, Educación Superior, Diversidad, Políticas Inclusivas.

# 1 INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, tanto en Chile como en gran parte del mundo, la mayoría de las universidades han asumido un compromiso con la calidad y la equidad en la educación, para todo el estudiantado, de esta forma la universidad busca constituirse como un espacio de diversidad (Gil y Rahmer, 2016), contexto en el cual, cobra especial importancia el concepto de inclusión en el ámbito educativo, definido como un medio para lograr el acceso equitativo de los estudiantes a una educación de calidad, sin discriminación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005), es decir, la equidad está estrechamente relacionada con la inclusión de la diversidad, y es considerada un elemento central en el aseguramiento de la calidad educativa (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC]/UNESCO, 2009).

En la sociedad del siglo XXI, la inclusión y la diversidad en la educación universitaria, se sitúa como un pilar fundamental hacia la consecución de una convivencia democrática (UNESCO, 1998). Esto porque el respeto y la aceptación de las diferencias contribuye a mitigar de forma efectiva la desigualdad social (Abdullah et al., 2015). Así pues, participación ciudadana e igualdad social, son requisitos esenciales en el proceso de transformación de culturas educacionales homogéneas hacia culturas educacionales inclusivas que valoren la diversidad.

Una de las iniciativas que se han adoptado a escala global por salvaguardar la democratización de la educación universitaria se materializa en el listado de Objetivos Desarrollo Sostenible (ODS) y sus respectivas metas de la agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015). Desde aquí surge un compromiso mundial que busca poner fin a la pobreza, luchar contra desigualdad e injusticia y hacer frente al cambio climático. Uno de los objetivos con el que Naciones Unidas se compromete es el de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de

calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos” (ODS n°4) y más aún, dentro de sus metas, se refiere específicamente al acceso igualitario a la formación técnico profesional, además de eliminar todas las formas de exclusión y marginalización en educación. Dentro de ellos se menciona a las personas con discapacidad, pueblos indígenas y disparidades de género, además de otros colectivos que puedan ser foco de discriminación. Es por lo que considera como uno de sus indicadores principales “el aseguramiento de la equidad y la inclusión dentro y a través de la educación, promoviendo un enfoque de derechos humanos, una cultura de paz y no violencia con valoración de la diversidad” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015).

La educación universitaria chilena, ha experimentado durante las últimas décadas, un incremento en el número de instituciones, en la diversificación de los programas educativos y por supuesto, en el número de matrículas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] y Gobierno de Chile, 2006). Sin embargo, también existe una creciente demanda por acceder a este nivel educativo y, por lo tanto, al igual que en muchos países del mundo, la inclusión educacional efectiva de grupos sociales históricamente postergados de la educación universitaria, sigue estando dentro de las demandas públicas más reiteradas. Como consecuencia de lo anterior han surgido normativas nacionales y se ha realizado adscripción a tratados y convenciones internacionales, que promueven una educación inclusiva y de calidad. Dicha educación inclusiva, debe traducirse en acciones concretas por parte de las instituciones de educación superior y lograr permear la cultura institucional, eliminando todas las formas de discriminación arbitraria y tomando medidas para adaptar el ambiente físico, social y actitudinal para permitir la participación efectiva de todos y todas (Ley de Educación Superior, 2018; Ley

que establece medidas contra la discriminación, 2012; Ley sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, 2010). Directrices que tuvieron su origen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y en posteriores adhesiones a convenciones y tratados internacionales, tal como la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en que la educación, es concebida como un derecho humano (UNICEF-UNESCO, 2008). No obstante, el reconocimiento de derechos fundamentales en los que no exista discriminación por motivos de género, interculturalidad, orientación sexual o discapacidad, entre muchos otros, es sabido que aún presenta limitaciones y se requiere generar contextos que promuevan un ambiente que valore la diversidad en la educación universitaria.

En virtud de los antecedentes presentados, el propósito de este estudio fue analizar la relación entre la diversidad de los actores de la comunidad universitaria y su percepción de inclusión institucional en organizaciones de educación superior chilenas.

La metodología empleada en el estudio combinó métodos cualitativos y cuantitativos (Bericat, 1998) empleando un diseño explicativo secuencial de métodos mixtos (Creswell, 2012).

En una primera fase cuantitativa, se aplicó un diseño no experimental transversal, y en una segunda fase cualitativa se desarrolló, el método fenomenológico (Vieytes, 2004).

La muestra del estudio estuvo conformada por participantes de las comunidades educativas de instituciones de educación superior de Chile, acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), y distribuidas a lo largo del territorio nacional (norte, centro y sur del país). Las comunidades educativas fueron desagregadas en cinco grupos: estudiantes de pregrado, estudiantes de post grado, funcionarios docentes, funcionarios no docentes y directivos.

Algunos de los resultados de la investigación se relacionan con la caracterización de los integrantes de la comunidad educativa en cuanto al perfil de diversidad, las percepciones y desafíos sobre inclusión en educación superior y la propuesta de un nuevo instrumento para evaluar la gestión institucional inclusiva en este nivel educativo.

## REVISIÓN DE LITERATURA Y MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva considera un conjunto específico de valores y principios éticos vinculados a temas tan importantes como el posicionamiento frente la diversidad humana, la sostenibilidad del planeta, la participación, los derechos, el bienestar de las personas de contextos más vulnerables, entre otros (Booth y Ainscow, 2015). Todos estos aspectos constituyen concepciones fundamentales para la vida en sociedad en favor de un mundo más justo (Slee, 2012).

Las enunciaciones sobre la desigualdad que abogan por una educación de calidad, deberían estar guiadas por el principio de que ninguna circunstancia personal, fuera por sí sola o en intersección con otras, un factor determinadamente negativo para el acceso a la educación, la convivencia, reconocimiento y democracia, (capacidad, origen, género, lengua, orientación afectivo sexual o estado de salud, condición socioeconómica o vinculada al entorno/lugar en el que se vive (urbano, rural), o al centro educativo al que se asiste (público/ concertado, grande/pequeño, de reciente creación o con historia). Es decir, no se puede concebir la idea de calidad sin tener como componente intrínseco el principio de la equidad (Echeita, 2019). En efecto, la educación es de calidad en la medida que logre dar respuesta a la diversidad del alumnado (Blanco, 2006). Así pues, el éxito de la inclusión en educación está íntimamente ligado al compromiso y la coherencia que se asume desde la gestión y promoción de la accesibilidad e inclusión para toda la comunidad educativa, como premisa institucional (Dos Santos, 2019).

En el marco de las demandas públicas de la educación superior, específicamente desde principios del siglo XXI, más que en cualquier otro momento de la historia, los estudiantes universitarios son cada vez más heterogéneos y esto obliga a las instituciones a evaluar si cuentan con los mecanismos adecuados para entregar equidad en la educación (Visser y Stokes, 2003). Es así como,

“en el ámbito educativo no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en condiciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades” (UNESCO, 1998). Sobre la base de estos principios, el concepto de inclusión en educación, se relaciona con una amplia variedad de procesos cuyo propósito es aminorar o eliminar las barreras que restringen la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, generando políticas, cultura y prácticas que promuevan esta visión, transversalmente en las instituciones (Booth y Ainscow, 2011). En tal sentido, es posible destacar que la inclusión es un proceso dinámico, participativo, alcanzable y mediado por valores, políticas y prácticas de justicia social y educativo (Lustosa y Ribeiro, 2020).

En el actual contexto educativo universitario, ocurre lo mismo que a nivel de las escuelas. La inclusión de la diversidad del estudiantado, pasa por el modo en que se aborda y resuelve el reconocimiento de la diferencia en los procesos de inclusión, así se evidencia que las dificultades que experimentan muchos estudiantes, se relacionan principalmente con la configuración excluyente de las culturas, las políticas y las prácticas, más que con las características personales o necesidades educativas del estudiantado (Echeita, 2019). Cabría apuntar entonces, que la inclusión de todas y todos, en el contexto educativo, se imbrica en prácticas y en modos de gestión institucional. Así pues, una educación que no es para todas las personas no podría llamarse de calidad, es por esto que la inclusión debe abordarse como un prerrequisito de la calidad, ambos términos son ontológicamente dependientes (Naradowsky, 2008). Es por esto, que promover la educación inclusiva es un objetivo prioritario en la sociedad actual (Navarro-Mateu et al, 2019).

Con el objetivo de avanzar hacia culturas educacionales inclusivas, se desarrollan estrategias que pueden

colaborar en el proceso de inclusión de la diversidad del estudiantado. Es así como se han identificado 6 dimensiones desde las que cualquier institución de educación superior puede comenzar a avanzar hacia la inclusión: cultura institucional, acceso equitativo, aprendizaje centrado en el estudiantado, bienestar y participación, empleabilidad y movilidad y logro para culminar los estudios. Dichas dimensiones forman parte de un todo, pero las instituciones pueden elegir avanzar en algunas más que en otras o elegir con cuál de ellas consideran más oportuno comenzar (Marquez et al, 2021). En este sentido, cabe considerar que la educación superior, es cada vez más diversa, dejando atrás su composición privativa para las elites como fue en antaño, a diferencia de eso, hoy en día sus estudiantes provienen de diversos sectores sociales y culturales (Brito et al, 2019).

Tanto en el contexto universitario internacional, como en el nacional, la diversidad en el estudiantado se ha desarrollado principalmente desde la dimensión de discapacidad. Sin embargo, en la actualidad, se ha tomado como referente el modelo social de discapacidad para aplicarlo a otras formas de diversidad y debería promoverse en la formación universitaria. No obstante, esto no sólo requiere un cambio actitudinal, sino el aprendizaje de estrategias para incluir al otro cuando, por ejemplo, su comunicación, su etnia o su credo son distintos a los míos, la inclusión educativa es una cuestión importante a tener en cuenta por las universidades (Matus-Betancour et al, 2020). Al respecto se hace necesario tener presente que, para lograr una educación universitaria más inclusiva a largo plazo, es necesario considerar las situaciones individuales de cada estudiante. En este sentido, la literatura académica sugiere los métodos inclusivos de enseñanza, como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), ya que ayudan a gestionar proactivamente los requerimientos distintos de todo el estudiantado (Bartz, 2020).

En la misma línea, otro de los factores necesarios a tener en cuenta, son las competencias docentes para la atención a la diversidad. Éstas deben ser incluidas en los programas de formación inicial y permanente del profesorado que se desempeña en la educación superior, en respuesta al tipo de estudiantes que sean abordados, políticas públicas y el contexto geográfico en donde desarrollen las prácticas pedagógicas. Por tanto, el profesorado universitario

debe poder desarrollar competencias didácticas, pedagógicas, genéricas, de planificación, metodológicas, de evaluación, investigación y gestión para la inclusión. Estas capacidades se complementan junto con las competencias personales y de formación ciudadana. Entre todas ellas, son las competencias transversales, las que contribuyen más a generar transformaciones actitudinales para entender y atender al estudiantado. A esto se agrega, que la diversidad puede ser considerada desde múltiples perspectivas, por ejemplo, cultural, física, ideológica, religiosa, racial y política (Maldonado, 2018).

Desde estos planteamientos, se evidencia que es necesario un nuevo enfoque de política que no reduzca la educación superior a su valor económico en los mercados o cuasi mercados. De esta forma la educación, debiese entenderse como un proceso de desarrollo del aprendizaje que también abarca otras dimensiones y beneficios sociales hacia individuos, grupos y sociedades, entre ellos, especialmente a aquellos colectivos previamente subrepresentados en este nivel educativo y que actualmente tienen un mayor acceso (Smolentseva, 2017). Es así, como se identifica desde las universidades, múltiples aspectos a considerar en el ámbito de la diversidad, dentro de ellos: nivel socioeconómico, discapacidad, interculturalidad y etnias, religión sexo y género. De igual modo, se identifica la presencia de prácticas poco inclusivas que afectan negativamente el aprendizaje y participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Matus-Betancour et al, 2018). Este tipo de situaciones pueden residir en las posibles desconexiones entre los mandatos administrativos, el campus, culturas, y los aspectos específicos de la implementación en el aula, las cuales pueden tener un fuerte impacto en los resultados (Lawrie et al, 2017). En tal sentido, en educación superior todavía se necesitan políticas para promover la inclusión y celebrar la diversidad de las personas (Matus-Betancour et al, 2018).

En América Latina, la incorporación de políticas y programas que están a favor de la inclusión social y equidad han planteado retos similares a los observados en otras áreas del desarrollo, ya que esta región, aún conserva profundas desigualdades sociales (Rodríguez y Mallo, 2012; Mato, 2008). En tal sentido, es posible destacar en los países de Iberoamérica el papel de las Organizaciones No Gubernamentales y organizaciones

de la sociedad civil en la dinamización y promoción de las políticas públicas sobre inclusión (Fajardo, 2017). Esfuerzos de este tipo, han promovido el rechazo absoluto a toda discriminación arbitraria, distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes. En particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la maternidad, la lactancia materna, el amamantamiento, la orientación sexual, la identidad y expresión de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad (Ley Antidiscriminación, 2012).

Para alcanzar la educación inclusiva que todas y todos deseamos de cara al futuro, es necesario instalar modelos que enfatizan la importancia de colaboraciones entre diversos grupos de actores en contextos locales, departamentales e institucionales trabajando juntos hacia la inclusión, ya que todos los actores institucionales son responsables de los avances en inclusión, por lo tanto, es importante desarrollar una cultura sistémica de inclusión (Lawrie et al, 2017). Para ello, tanto los docentes, como la sociedad en general deben enfrentar el desafío de promover una educación más inclusiva (Navarro-Mateu et al, 2019). Dichos retos pasan por lograr un entorno antirracista, equitativo e inclusivo, por lo cual las organizaciones deben identificar y seleccionar medidas válidas y confiables mediante las cuales evaluar el progreso de ese objetivo (Akpapuna et al, 2020). Esto porque muchas personas en la comunidad educativa han pasado años observando discriminaciones ejercidas desde posiciones de poder, con estereotipos culturales, sin consecuencias visibles y sin atreverse a denunciar dicha discriminación. Este silencio o indiferencia perpetúan el daño hacia los colectivos oprimidos, razón por la cual, es importante dar la oportunidad de expresarse a aquellos grupos subrepresentados, incluyendo opciones anónimas para expresar con tranquilidad situaciones de injusticia (Akpapuna et al, 2020).

En este contexto de reconocimiento de la inclusión de la diversidad presente en el contexto universitario, es en donde resulta de gran utilidad aplicar instrumentos que permitan analizar las actitudes, opiniones y creencias sobre la inclusión educativa y cómo responder a la diversidad, escuchando a los diferentes agentes que conforman la comunidad educativa (Azorín, 2016). Debido a que, en la actualidad, aún existe poca evidencia sobre instrumentos para evaluar la inclusión en instituciones de educación superior y que, además, se enfoquen a los diferentes actores de la comunidad educativa, si queremos avanzar en sociedades más justas y equitativas, se hace necesario abarcar este nivel educativo (De La Herrán et al, 2017; Salceda e Ibañez 2015; Márquez et al, 2021). En tal sentido, se recomienda que existan nuevas líneas de investigación en materia de atención a la diversidad y de educación inclusiva, que permitan avanzar y construir conocimiento particularmente, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje inclusivo institucional, toda vez que se evidencian más investigaciones en profesores y estudiantes, en lugar de estrategias o iniciativas institucionales, representando un vacío importante y persistente en la literatura (Lawrie, et al, 2017). De esta manera, se espera que futuras investigaciones sobre inclusión en educación superior, puedan proponer una combinación de procedimientos e instrumentos que logren reflejar el avance que la inclusión ha presentado, ya que pretender abarcar todas las complejidades relacionadas con la inclusión es una tarea compleja para utilizar un único instrumento o metodología (Márquez et al, 2021). Con todo, la autoevaluación en la comunidad educativa debe ser continua y no debe enfocarse en reaccionar a la defensiva o poner excusas, sino más bien fomentar la reflexión y el diálogo en torno a los propios prejuicios, privilegios y sesgos. Dicho propósito se logra analizando la cultura y comportamientos, las contingencias que lo mantienen y las formas en que esas relaciones ambientales pueden ayudar u obstaculizar desproporcionadamente a grupos específicos de personas. Al asumir esta autoevaluación continua, fomentamos entornos más equitativos e inclusivos, ya que como individuos tenemos el poder de influir en ello (Akpapuna et al, 2020). Así pues, realmente, es deseable abarcar una profunda autoevaluación de las instituciones educativas, que contemple sus múltiples dimensiones o escenarios (Arnaiz y Guirao, 2015).

La presente investigación tuvo como objetivo “Analizar la relación entre la diversidad de los actores de la comunidad universitaria y su percepción de inclusión institucional en organizaciones de educación superior de Chile”

En cuanto a la metodología utilizada, se combinaron métodos cualitativos y cuantitativos (Bericat, 1998) empleando un diseño explicativo secuencial de métodos mixtos (Creswell, 2012). En esta, se aplicó una primera fase cuantitativa, con un diseño no experimental transversal, y una segunda fase cualitativa, empleando el método fenomenológico (Vieytes, 2004).

Para la fase cuantitativa se incluyeron instituciones de educación superior acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) Chile, provenientes de diversas áreas del territorio nacional, comprendidas entre la región de Antofagasta en el norte de Chile, hasta la región de Los Lagos en el sur del país. Se abarcó, de esta forma un extenso territorio y por lo tanto, una amplia gama de contextos territoriales y las diversidades que de ellos subyacen.

La fase cualitativa en tanto, se realizó sólo en una de las instituciones participantes. En ella se utilizó la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), a fin de abarcar la multiplicidad de perspectivas de los actores alrededor del fenómeno de estudio a través del levantamiento y análisis sistemático de datos ir desarrollando teorías y conceptos (Strauss y Corbin, 2002).

### Fase Cuantitativa

La población para la fase cuantitativa de este estudio, estuvo conformada por todos los actores de las comunidades educativas participantes. Cada una de ellas, fue desagregada en cinco grupos: estudiantes de pregrado, estudiantes de post grado, funcionarios docentes, funcionarios no docentes y directivos. Como criterio de inclusión entre los estudiantes se consideró a aquellos alumnos regulares en el semestre de la aplicación de la encuesta de las carreras técnico-profesionales, de pregrado y los programas de postgrado de las instituciones. En el caso de los funcionarios docentes, se incluyó a aquellos que estuviesen contratados para dictar docencia en programas técnico-profesionales, de pregrado y de postgrado de la institución. En el caso de los funcionarios no docentes, se consideró a la planta profesional y no profesional contratada por cada institución para realizar funciones distintas a la docencia. Finalmente, en el caso de los directivos, se incluyó a aquellos integrantes que tengan a su cargo una unidad de gestión institucional reconocida por el organigrama de esta y tengan personal a cargo.

Se utilizó un muestreo no probabilístico por voluntarios, estimando un tamaño mínimo muestral de 1.250 participantes. Se consideró el tamaño necesario para realizar un análisis de regresión lineal múltiple con 30 predictores de la diversidad de los participantes, con un intervalo de confianza del 95% ( $1-\alpha=0,95$ ), una potencia de 80% ( $1-\beta=0,80$ ) y un tamaño del efecto pequeño ( $f^2=0,02$ ).

Para recoger los datos, se diseñó previamente una batería de cuestionarios de percepción de inclusión institucional conformados por: 1) Cuestionario de Concepciones sobre la Inclusión; 2) Cuestionario de Gestión Inclusiva; 3) Cuestionario de Satisfacción con el rol y 4) Un cuestionario

sociodemográfico para caracterizar la diversidad de los actores en términos de sexo, identidad de género, edad, situación de discapacidad, estado civil, adscripción a pueblo originario, orientación del deseo sexual, religión, entre otros.

La elaboración de esta batería, además de la revisión exhaustiva de la literatura, contempló la participación activa del equipo de investigación. Para el caso del Cuestionario de Concepciones sobre Inclusión y el de Satisfacción con el Rol, se analizaron instrumentos ya existentes y se seleccionaron los más pertinentes. Por otro lado, para el Cuestionario de Gestión Inclusiva y sociodemográfico, fueron elaborados por un panel interprofesional de expertos en inclusión educativa, educación superior y psicometría, que forman parte del equipo de investigadores. El cuestionario de Gestión Inclusiva fue, además, sometido a un proceso de juicio de expertos para evaluar su validez de contenido. Luego se realizó una aplicación piloto y, posteriormente, se evaluó su estructura factorial como evidencia de validez de constructo a través de Análisis Factorial Exploratorio (EFA) con método de ejes principales para la extracción de factores, luego se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) con método de máxima verosimilitud en el que se evaluó la calidad del ajuste de la solución teórica propuesta por los autores y la identificada en el EFA. La confiabilidad de los factores identificados se estimó con el coeficiente alfa de Cronbach y Omega de McDonald.

Por otro lado, los perfiles de diversidad se identificaron mediante un análisis de conglomerado, considerando las puntuaciones de todos los cuestionarios de percepción de inclusión institucional.

Para establecer la relación de los distintos cuestionarios de percepción de inclusión institucional con las características de los participantes, se utilizó estadística inferencial bivariada.

Finalmente, se generaron modelos de regresión lineal múltiple considerando cada puntaje de los cuestionarios como variable dependiente y las características sociodemográficas de los participantes como variables independientes.

La recolección de datos comenzó luego de cumplir con los resguardos éticos y respectivas autorizaciones de las organizaciones participantes. Cada institución envió un correo estandarizado, de forma masiva a toda la población de su respectiva comunidad educativa, con un hipervínculo a la Batería de cuestionarios en formato de encuesta en línea, incorporando la batería de los cuatro cuestionarios contrabalanceados aleatoriamente, de esta forma, cada participante accedía a ellos en un orden distinto. Antes de poder ingresar a los cuestionarios cada participante tuvo que leer y aceptar el consentimiento informado, en el que se explicaba el objetivo del estudio, la metodología empleada, las razones de su elección como participantes, el tipo de participación esperada y las garantías de anonimato, confidencialidad y participación libre y voluntaria. De no aceptar, eran redirigidos a una página de agradecimientos. Dicho consentimiento informado, fue previamente autorizado por el comité de ética de la Universidad de Concepción, entidad a la cual fue enviado el presente proyecto, contando con su aprobación.

### Fase Cualitativa

Para la fase cualitativa, como se mencionó anteriormente, se utilizó la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), cuyo conjunto particular de métodos sistemáticos, incluyen diferentes procedimientos de codificación, que se basan en el método de comparación constante, que apoyan la abstracción de los datos para desarrollar una teoría basada en los datos empíricos (Vollstedt y Rezat, 2019).

La población, para esta fase, estuvo compuesta por todos los actores de la comunidad educativa de una de las instituciones participantes. Dicha comunidad fue desagregada en los mismos cinco grupos de la fase cuantitativa: estudiantes de pregrado, estudiantes de post grado, funcionarios docentes, funcionarios no docentes y directivos, a su vez los criterios de inclusión también fueron los mismos que en la fase cuantitativa. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, a través de convocatorias abiertas. Posteriormente, tras acuerdo del equipo de investigación, se utilizó muestreo teórico, cuyo criterio de selección es incluir nuevos

casos, en función de su contribución potencial al mayor desarrollo y refinamiento de la teoría en evolución; incluyendo participantes hasta lograr la saturación teórica (Vollstedt y Rezat, 2019).

Como técnica de recolección y producción de datos se utilizó el Grupo Focal y una entrevista semiestructurada para un cargo directivo, apuntando a obtener un discurso socialmente compartido durante una conversación de 90 minutos, guiadas por 2 profesionales expertos, quienes utilizaron guiones temáticos, generados en conjunto con el equipo de investigación, desarrollando, además, notas de campo en cada sesión.

Los encuentros para los grupos focales, dada la contingencia sanitaria, fueron realizados y grabados en modalidad virtual, a través de la plataforma Zoom. Previo a estas reuniones y en un proceso similar al de la fase cuantitativa, se tomaron los resguardos éticos correspondientes, dados por la aprobación del comité de ética de esta institución y la firma de consentimiento informado individual, en donde se explicitaban los propósitos del estudio, el tipo de participación solicitada

y las garantías de participación libre y voluntaria, confidencialidad y retiro sin consecuencias.

Se realizaron 14 grupos focales dirigidos a participantes de los 5 grupos definidos para la investigación. Además, se efectuó una entrevista individual a un profesional que cumple un rol directivo en la institución.

El proceso de análisis de datos, en primer lugar, se llevó a cabo mediante codificación abierta, utilizando el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti 7.5.7 (San Martín, 2014). Con ello se logró identificar de manera inductiva, categorías que describen el fenómeno de estudio. Al momento de escribir este capítulo, el equipo de investigación se encuentra en etapa de análisis mediante codificación axial para conectar los conceptos y categorías que emergieron en la codificación abierta. Para esto, se está utilizando el paradigma de codificación (Strauss y Corbin, 2002), que se enfoca y relaciona las condiciones causales, el contexto, las condiciones que intervienen, las estrategias de acción/interacción y las consecuencias.

## 4 RESULTADOS

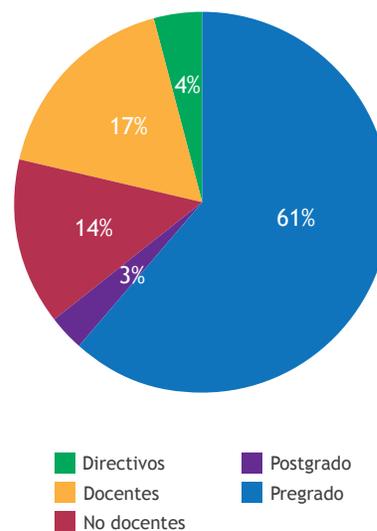
Dentro de la amplia cantidad de datos y resultados levantados desde este proyecto, cabe destacar que algunos de ellos ya se han utilizado para acciones concretas que aportan en el avance hacia instituciones de educación superior más inclusivas. Específicamente, en la Universidad de Concepción, los datos sobre caracterización de la diversidad han sido parte de la información diagnóstica en el proceso de generación de una Política de Inclusión para la institución, de igual forma, se han enviado a cada institución participante sus respectivos antecedentes para que puedan ser usados aplicándolos a sus realidades locales y procesos particulares.

A continuación, se darán a conocer parte de los resultados generales levantados desde la presente investigación.

### Resultados fase cuantitativa

Participaron 3953 encuestados en la fase cuantitativa, la mayoría de los cuales, pertenecieron al grupo de estudiantes de pregrado (61%), seguido del grupo de docentes (17%). Luego, los profesionales que no cumplen funciones de docencia con un 14%, directivos institucionales con un 4% y, finalmente, los estudiantes de post grado con un 3% de la participación total (Figura 1)

Figura 1: Perfil de participación por categoría.

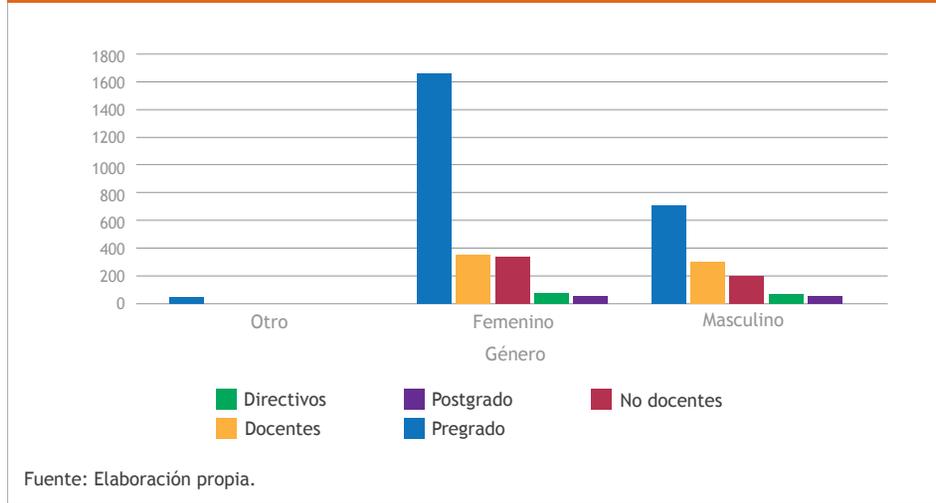


Fuente: Elaboración propia.

Las edades de los participantes fluctuaron entre los 17 y los 85 años. Dada la mayor participación de estudiantes de pregrado dentro de la muestra, el tramo etario entre 17 y 29 años fue el más amplio.

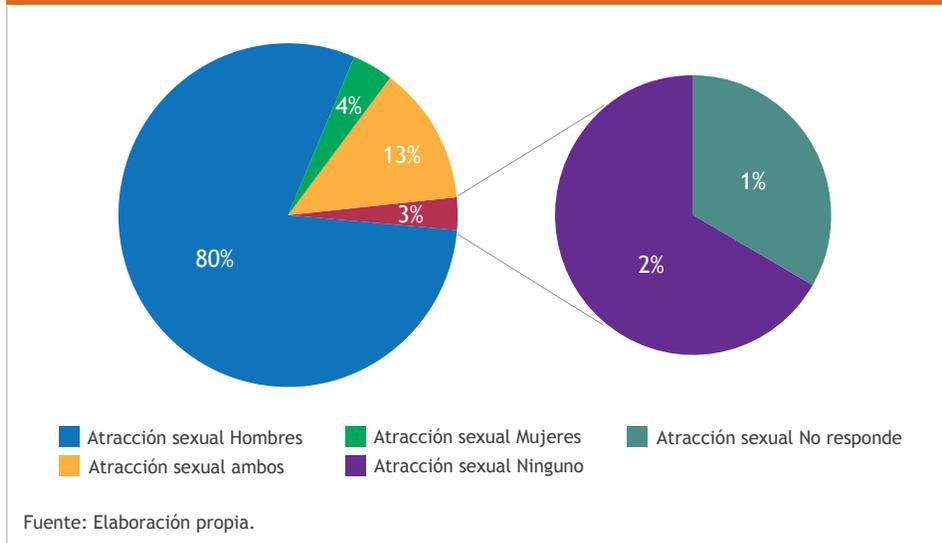
Al consultar por el género, se dejó un espacio abierto para quienes se identifican con un género distinto al femenino o masculino. De allí que, 47 participantes se identificaron con esta opción (“otro”), indicando su género en una de las siguientes alternativas: fluido, agenero, transgénero o no binario (Figura 2).

Figura 2: Género por categoría de participantes.

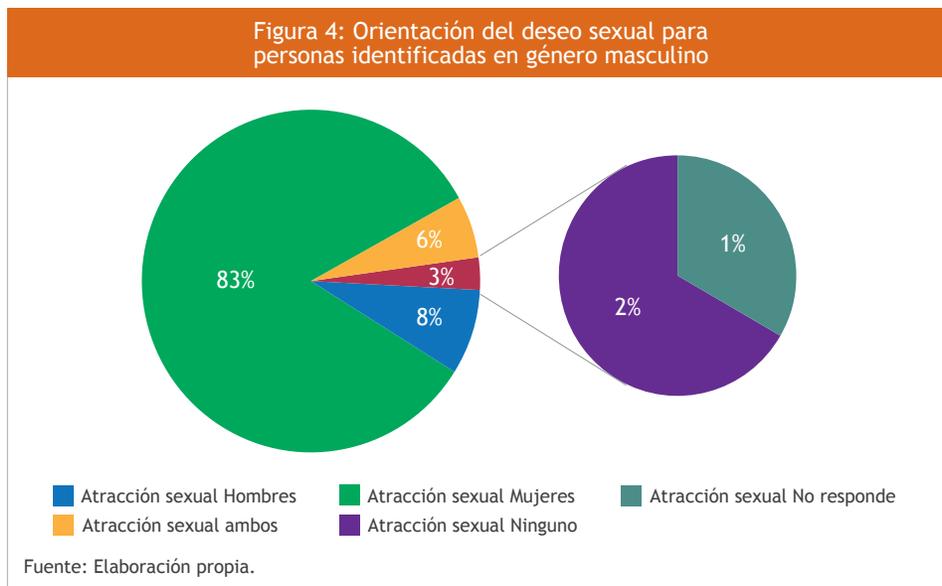


En cuanto a la orientación del deseo sexual, quienes se identificaron previamente en el género femenino, manifestaron atracción sexual por hombres en un 80% de los casos. Un 13% manifestó sentirse atraída tanto por hombres como por mujeres y un 4% se siente atraída sólo por mujeres. El porcentaje restante, corresponde a un 2% que manifiesta no sentir atracción sexual por nadie y un 1% que no responde (Figura 3).

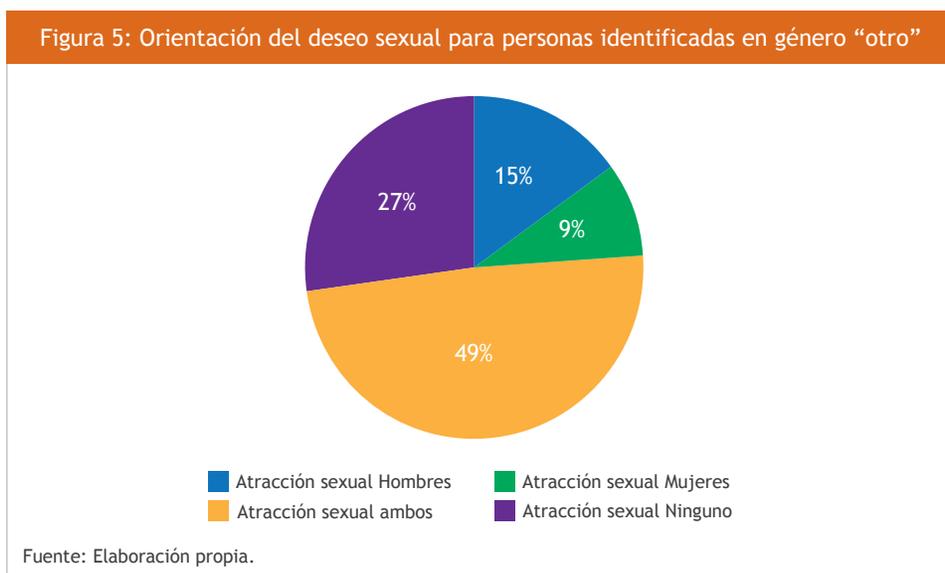
Figura 3: Orientación del deseo sexual para personas identificadas en género femenino



Para el caso del género masculino, el porcentaje hacia el sexo opuesto es similar, llegando al 83% que declara atracción hacia mujeres. Un 6% se siente atraído por ambos sexos y un 8% por el mismo sexo (hombres). Al igual que en caso anterior, existe un pequeño porcentaje que no responde (1%) y un 2% que no siente atracción sexual por nadie (Figura 4).

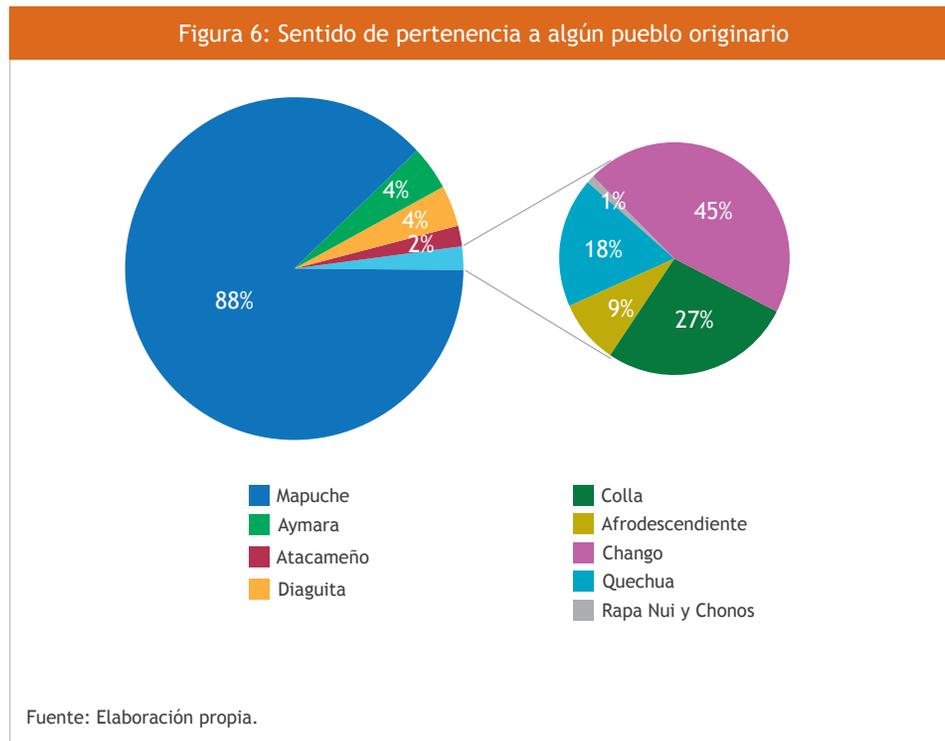


Finalmente están los participantes que se identificaron previamente con el género “otro” (fluido, agenero, transgénero o no binario). En este caso un 49% se siente atraído por ambos sexos, un 27% hacia ninguno, un 15% hacia hombres y un 9% hacia mujeres (Figura 5).



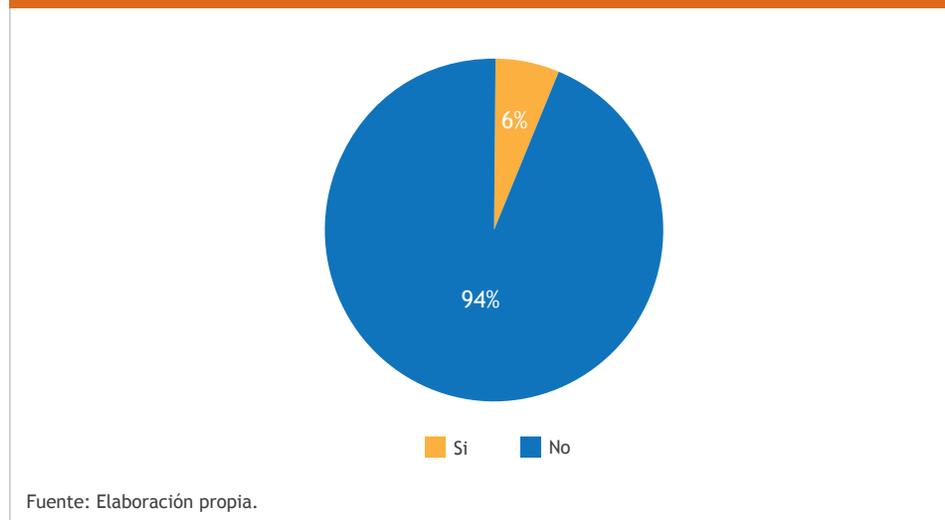
La nacionalidad de los participantes fue en su gran mayoría chilena (96%). En tanto, el 4% que respondió ser de nacionalidad extranjera, correspondía en su mayoría al grupo de estudiantes de postgrado (37%), seguido de un 28% para el cuerpo docentes, un 16% para funcionarios no docentes, 11% de estudiantes de pregrado y 8% profesionales con cargos directivos.

Por otro lado, frente a la pregunta de sentirse parte de algún pueblo originario, un 16% responde afirmativamente, siendo mayoritaria la pertenencia al pueblo Mapuche (88%). Le sigue el pueblo Aymara y el Diaguita con alrededor de un 4% para cada uno de ellos, luego un 2% atacameño y el restante 2% se distribuye entre Chango, Colla, Quechua, Afrodescendiente, Rapa Nui y Chonos (Figura 6).



Frente a la pregunta ¿Presenta usted alguna situación de discapacidad?, un 6% de los participantes respondieron afirmativamente (Figura 7). Sin embargo, existió una amplia variabilidad por institución, con un 3,7% para la institución en donde se reportaron menos casos y un 15% para la que tuvo más respuestas afirmativas. En cuanto al tipo de discapacidad manifestada por los participantes de las comunidades educativas, existen condiciones pertenecientes a todos los orígenes de discapacidad: sensorial visual sensorial auditiva, física, mental intelectual, mental psíquica, visceral y múltiple. Lo más prevalente es la de origen físico con casi un 39% del total de encuestados que manifestaron encontrarse en situación de discapacidad, seguido de las de origen sensorial visual (34%)

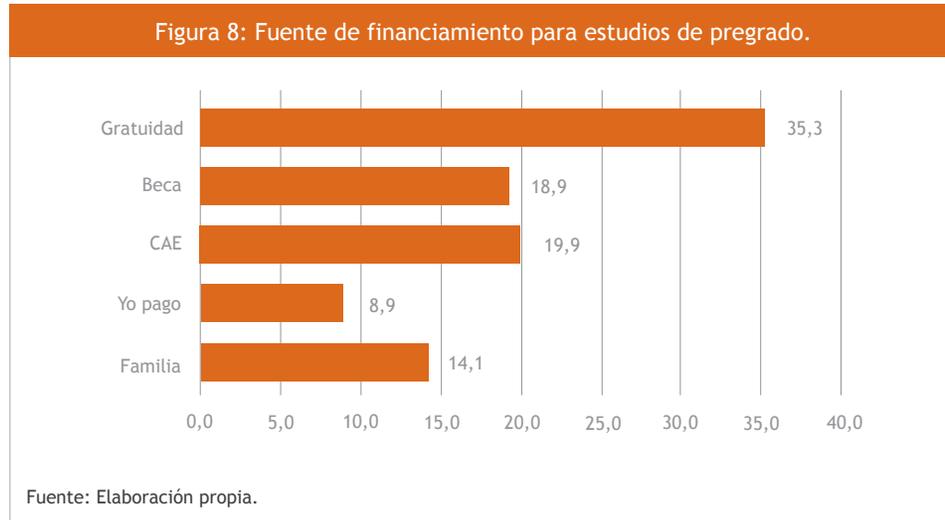
Figura 7: Personas en situación de Discapacidad



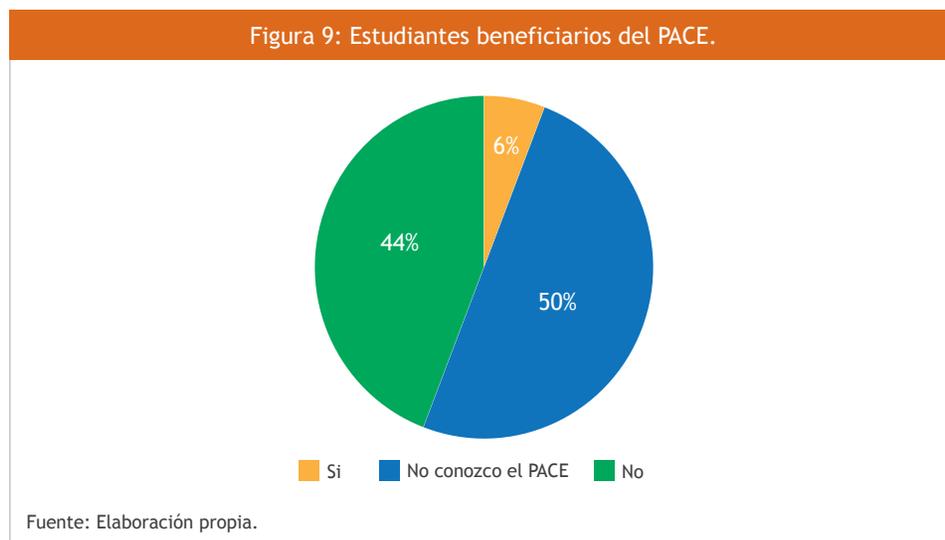
Dentro de otros antecedentes, es interesante destacar que un 35% de los participantes declara practicar alguna religión.

En otro ámbito, en cuanto a tener responsabilidad de cuidados de otras personas, cabe destacar que el 40% de los participantes está a cargo de niños y niñas en edad pre escolar o escolar. Así mismo, un 18% de los participantes son los principales cuidadores de una persona mayor y un 12% asume los cuidados de una persona que posee una enfermedad que requiere de atención constante. En tanto que un 8% cuida a una persona en situación de discapacidad.

Al enfocarnos específicamente en los estudiantes de pregrado, fue posible constatar que un porcentaje importante de los encuestados tiene gratuidad en sus estudios (35,3%). Sin embargo, también es importante visualizar que casi un 24% financia sus estudios con esfuerzos personales o con apoyo de su familia (Figura 8).



Otro dato interesante en el grupo de estudiantes de pregrado, es el porcentaje que es beneficiario del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), iniciativa que se enfoca en mejorar las oportunidades para el acceso y permanencia en este nivel educativo de personas de contextos vulnerables que han tenido un desempeño destacado en Enseñanza Media. En este contexto, se pudo observar que sólo un 6% es beneficiario del PACE y un 50% no conoce dicho programa (Figura 9).





## Resultados fase cualitativa

Pasando a los resultados de la fase cualitativa, en este apartado se presentará el listado de categorías, subcategorías y algunas citas, que emergieron como resultado general del proceso de análisis de la codificación abierta, corresponden a 6 categorías y 25 subcategorías, que describen el fenómeno de estudio (Tabla 1).

Al momento de redactar este capítulo, continúa el proceso de análisis, mediante codificación axial, dentro de ello, cabe destacar que se está profundizando en tres temáticas: “¿Quiénes deben asumir la responsabilidad en los procesos de inclusión en educación superior?”, “conceptualizaciones de inclusión y diversidad para la comunidad educativa” y “desafíos y propuestas para avanzar en inclusión en educación superior”.

Tabla 1: Categorías, subcategorías y citas. Codificación abierta fase cualitativa.

Categoría	Subcategoría	Cita
1. Caracterización organizacional de la Institución.	La organización tiene una gran estructura y mentalidad tradicional	<i>“Yo creo que nosotros acá funcionamos con un pensamiento muy antiguo en varias áreas, no digo en todas, pero en varias. Y creo que no fue malo en sus inicios, con los fundadores, (...), pero no para una sociedad del 2021” [Participante 2, grupo focal 13, femenino]</i>
	Es necesario revisar las bases institucionales para poder tomar seriamente la Inclusión	<i>“Necesitamos repensar un poco y replantearnos cuestiones fundamentales, para poder tomar a la inclusión en serio y no atenderla únicamente, desde el punto de vista factual (...) si no de manera mucho más transversal en una suerte de replanteamiento, de revisión de, bueno el equivalente a una constitución” [Participante 3, grupo focal 9, femenino]</i>
	Percepción de sentirse escuchados y partícipes en la toma de decisiones	<i>“Están los espacios para que se escuche nuestra palabra, nuestra opinión, ahora qué ocurre después de eso, (...)” [Participante 7, grupo focal 9, femenino]</i>
2. Evaluación de la inclusión y diversidad institucional.	Percepción del estado actual de inclusión y diversidad institucional	<i>“Como dije, la universidad no es inclusiva actualmente, pero sí está trabajando para ello, no está estancada, ni cerrada a esa posibilidad” [Participante 1, grupo focal 7, masculino]</i>
		<i>“Tiene que haber una definición clara, un lineamiento claro, que en el fondo ponga en una posición de base o de inicio a la institución, para decir: “mira esta es la dirección a la que queremos ir, lo que queremos alcanzar, nos declaramos inclusivos porque esto es lo que queremos hacer, a esto estamos dispuestos y esto es lo que nosotros podemos” [Participante 1, entrevista 1, femenino]</i>

Diversidad Observada en la Institución	<i>“Sí, la Universidad tiene una extensa variedad y diversidades de grupo, personas, orientaciones, que llega a ser increíble un poco el encontrarse con todo esto. En mi carrera todos somos diferentes” [Participante 2, grupo focal 5, femenino]</i>	
Tendencia a homogeneizar diversidades	<i>“En el año 3 están todos iguales, la gente hasta se viste igual, es una cuestión que, o sea, si me dicen como por carrera en el caso de mi facultad (...) todos se visten igual y todos parecen que “yo voy a ser el gerente” [Participante 1, grupo focal 11, femenino]</i>	
Tendencia a autoexcluirse y no solicitar ayuda	<i>“Por ejemplo el año 2019, es que se envió un correo a toda la gente de primer año preguntando si tenían algún problema de discapacidad visual, auditiva, o motora. Y muy poca gente respondió. Ahora ahí yo sospecho (...) que la gente no quiere declarar porque o le da vergüenza, o tiene temor al rechazo, o lo que sea” [Participante 3, grupo focal 14, masculino]</i>	
Cambios observados en la inclusión y diversidad institucional	<i>“Tenemos no sé, tenemos estudiantes trans, de etnias distintas, o sea están como más visibles ahora. Así que sí hay, y de distintos niveles sociales o sea, como que todos pueden estar en un mismo grupo, perteneciendo a distintas clasificaciones” [Participante 1, grupo focal 14, femenino]</i>	
3. Conceptualización de inclusión y diversidad.	Lo que se entiende por inclusión	<i>“Que cualquier persona, sea cual sea su condición, esté en igualdad de condiciones (...) porque hay muchas personas que piensan que la inclusión es como hacer la vida fácil a la otra persona y no es eso, sino que es adaptarse y también, que el establecimiento se adapte a la discapacidad o cualquier tipo de problema que tenga el estudiante (...) que ambos tengan la capacidad de adaptarse [Participante 1, grupo focal 14, femenino]</i>
Es necesario revisar los conceptos de inclusión y diversidad		<i>“Es súper ambiguo, no dice nada. Me quedo donde mismo, si me hablan de inclusión me quedo donde mismo. A quién, en qué, hacia dónde, cuáles son sus límites, sus bordes” [Participante 3, grupo focal 12, masculino]</i>  <i>“Creo que todavía tenemos una visión muy reduccionista de lo que es la inclusión y muy paternalista y muy desde el brindar cosas como si fuera una dadiva y no como un derecho” [Participante 1, grupo focal 8, femenino]</i>

	Quienes deben ser sujetos de inclusión	<p><i>“Y aquí yo no lo tengo claro, no lo tengo claro. A veces pienso de grupos mayoritariamente excluidos, porque el tema es el siguiente, personas que tiene dificultades de acceso para ser incluidas, o sea los grupos son infinitos, esa es la verdad. Entonces la universidad ¿está siendo realista?, ¿hasta dónde puede hacerse cargo de todos?” [Participante 3, grupo focal 11, femenino]</i></p>
	Cambios sociales observados en las temáticas de inclusión y diversidad	<p><i>“El hecho que estos grupos que llamémoslo así, tradicionalmente llamados marginados, al día de hoy ya dejaron de lado este sentido de resignación, que en realidad tampoco creo que fuese resignación, sino que una invisibilización por el resto de personas que no estábamos marginados y empiezan a visibilizarse y manifestarse” [Participante 5, grupo focal 1, masculino]</i></p> <p><i>“Pero ciertamente yo creo que nace de la población, de la humanidad, del contexto externo, de lo que vivencian nuestros y nuestras jóvenes (...) y finalmente la universidad toma la responsabilidad, porque lo considera así, pertinente y como un elemento del desarrollo de la universidad en los tiempos actuales” [Participante 1, grupo focal 13, masculino]</i></p>
4. Percepción de inclusión institucional por áreas.	Evaluación de la Inclusión en Infraestructura	<p><i>“Porque si bien es tarea de todos, o sea no de todos, de la Dirección, que la Universidad esté apta estructuralmente para que el estudiantado pueda participar de una forma más inclusiva en las clases” [Participante 3, grupo focal 1, masculino]</i></p>
	Evaluación de la Inclusión en Admisión	<p><i>“También concuerdo con el colega, en que la universidad tiene que ser mucho más activa en detectar esas barreras [de ingreso a la institución] no crearlas y favorecer, buscar los grupos que no están llegando” [Participante 2, grupo focal 9, masculino]</i></p>

Evaluación de Inclusión en Proceso Enseñanza-Aprendizaje

*“Por lo general los profesores hacen una descripción gráfica de la imagen y eso lo hacen, obviamente por mí, para que yo pueda entender, más o menos, en qué parte o de qué cosa estamos hablando, porque si no, simplemente el profesor diría, acá donde está la flecha, esto, esto y esto” [Participante 1, grupo focal 3, masculino]*

*“Todas las cosas tienes que estar ultra bien formalizados y bastante rígidas, por lo tanto, no necesariamente puedes cambiar eso, durante el ejercicio, por ejemplo de una asignatura. Por lo tanto es bastante complejo, sin perder la formalidad, generar instancias adicionales, para que estudiantes con alguna condición distinta, pueda adecuarse a este muy bien formado, cierto, asignatura o proceso” [Participantes 6, grupo focal 9, femenino]*

Evaluación de Inclusión en Participación

*“En el turno de clases, debería haber otra instancia en que pudieran congeniar, a tener tiempo para conocerse, pero eso no hay, entonces yo me siento excluido casi todo el tiempo” [Participante 2, grupo focal 4, masculino]*

*“Hagamos diálogos veganos, diálogos feminista, diálogos de política, (...), diálogos que hablen de los estudiantes extranjeros” como que siento que viene más de los estudiantes, más que iniciativa de la misma universidad” [Participante 2, grupo focal 6, femenino]*

5. Evaluación del Estrategias institucionales apoyo institucional a la actuales diversidad.

*“En la facultad, en general hemos establecido ciertos protocolos, pero que yo personalmente, conozca en forma directa, algo ya establecido como comunidad o como academia por lo menos yo desconozco (...) Entonces obviamente yo creo que ahí, todavía hay un vacío, hay algo que todavía hay que elaborar, (...) y que socializar también” [participante 1, grupo focal 10, femenino]*

*“Entonces claro, queda a la voluntad de la profe (...) y yo me hago la pregunta también de hasta dónde llego yo ¿Si soy buena onda, voy un paso más allá? Puedo ser buena onda, pero tal vez esté cometiendo un error en ir más allá” [Participante 4, grupo focal 11, masculino]*

	<p>Diferencias en la percepción de apoyo según tipo de diversidad</p>	<p><i>“Si, puede que encontremos rasgos de inclusión en ciertas áreas. Por ejemplo, si nos vamos a la discapacidad visual, ya encontramos rasgos de inclusión en el programa (...). Si nos vamos a otras discapacidades, no encontramos absolutamente nada. [Participante 1, grupo focal 4, masculino]</i></p> <p><i>“De hecho, desde las mismas comisiones de género me dijeron que la institución, en realidad, no se toma en serio esto de las diversidades, como que no son problemas que valga la pena atender” [Participante 2, grupo focal 2, no binario]</i></p>
	<p>Necesidad de fortalecer el apoyo institucional y clarificar al rol docente</p>	<p><i>“...y ya van dos o tres años donde aparecen temas de inclusión como una necesidad de los profesores y así han aparecido algunos como autismo, inclusión y discapacidad” [Participante 2, grupo focal 8, masculino]</i></p>
<p>6. Desafíos y propuestas para avanzar en inclusión institucional.</p>	<p>Responsabilidad de las personas, transferir reglamentos y protocolos a prácticas personales</p>	<p><i>“Entonces entre la declaración y el hecho concreto tiene que haber todo un proceso educativo, de concientización, de sensibilización, de ejemplificación, para que cada una de las reparticiones, unidades y las personas individualmente seamos capaces de poder implementar y concretar esos hechos” [Participante 1, entrevista 1, femenino]</i></p>
	<p>Necesidad de definir inclusión y declararse inclusiva</p>	<p><i>“Los documentos son fundamentales, se tienen que volver a revisar y es un hecho que se tiene que revisar como por ejemplo nuestro modelo educativo que es súper tímido respecto a lo que declara en la inclusión. Entonces si la universidad no declara en su carta de navegación qué es inclusiva, es difícil que pueda, que podamos reconocernos como una universidad inclusiva y centramos todos los esfuerzos necesarios para poder lograrlo [Participante 2, grupo focal 8, masculino]</i></p> <p><i>“Tiene que haber una definición clara, un lineamiento claro, que en el fondo ponga en una posición de base o de inicio a la institución, para decir: “mira esta es la dirección a la que queremos ir, lo que queremos alcanzar, nos declaramos inclusivos porque esto es lo que queremos hacer, a esto estamos dispuestos y esto es lo que nosotros podemos” [Participante 1, entrevista 1, femenino].</i></p>

Necesidad de mejorar diagnósticos y articular apoyos	<i>“Entonces una universidad inclusiva debe tener claro, desde que ingresa o desde que postula un estudiante con estas características, tener un protocolo de cómo hacer el acercamiento para ver qué necesidades tiene y cómo lo podemos atender” [Participante 1, grupo focal 14, femenino]</i>
Necesidad de fortalecer espacios de participación	<i>“La misma universidad debería hacer que las personas se conozcan, conozcan otras realidades y así que todos tengamos una vida más llevadera, con facilitadores y no barreras” [Participante 2, grupo focal 2, no Binario]</i>
Necesidad de revisar sanciones y crear protocolos	<i>“No existe un protocolo, (...) no existe un paso a paso, un conducto regular, donde el estudiante puede notificarle, más allá del docente a cargo o de la docente a cargo, o la jefa de carrera” [Participante 1, grupo focal 1, masculino]</i>
Necesidad de educar a toda la comunidad educativa	<i>“Creo que es fundamental el que a todas las personas que somos parte de la comunidad universitaria, se nos permita aprender respecto a esto. Y digo aprender porque siendo muy sincero, hay un desconocimiento importante (...), así que eso para mí sería un aspecto primordial también” [Participante 4, grupo focal 11, masculino]</i>

Fuente: Elaboración propia.

## 5 CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la presente investigación sirvieron para conocer la diversidad existente en las personas que conforman la comunidad de las instituciones de educación superior del país, sirviendo, además, como insumos, que las organizaciones participantes podrán utilizar en sus procesos internos, según lo estimen conveniente.

La Universidad de Concepción se encuentra en proceso de generación de su política de inclusión institucional, alineada con el nuevo Plan Estratégico Institucional (PEI). En este contexto, los resultados de este estudio fueron uno de los insumos diagnósticos para el proceso de la política.

La propuesta de un nuevo instrumento de evaluación de la gestión institucional es otro de los aportes del presente proyecto. Instrumento que también ha sido compartido con autoridades de la institución para evaluar su aplicación en los procesos de implementación del nuevo PEI. Dicho instrumento, además, se encuentra próximo a su difusión a través de un artículo en una revista científica de la especialidad.

El proceso de levantamiento de información se transformó, además, en una instancia educativa y reflexiva, tanto en la fase cuantitativa como cualitativa, poniendo en escena las temáticas relacionadas con diversidad e inclusión.

Finalmente, es importante destacar que durante el desarrollo del proyecto se fortalecieron los lazos con instituciones de educación superior nacionales e internacionales, creando nexos que potenciarán futuras acciones colaborativas sobre el tema de estudio.

Esperamos que este sea uno de los muchos aportes que se generen desde diferentes entidades para lograr un sistema de educación superior inclusivo y diverso, en el cual se valoren las diferencias y aportes de todos sus integrantes, como eje fundamental y piedra angular de sus instituciones.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullah, A. Doucouliagos, H., & Manning, E. (2015). Does education reduce income inequality? A meta-regression analysis. *Journal of Economic Surveys*, 29(2), 301-316.
- Akpapuna, M. Choi, E. Johnson, DA. & Lopez, JA. (2020). Encouraging Multiculturalism and Diversity within Organizational Behavior Management. *Journal of Organizational Behavior Management*, 40;1-24. <https://doi.org/10.1080/01608061.2020.1832014>
- Arnaiz, P. & Guirao, JM. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: *ACADI. Rev. electrón. interuniv. form. prof*; 18 (1): 45-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Azorín, C. (2016). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Rev. complut. educ*; 28(4): 1043-1060.
- Bartz, J. (2020). All inclusive?! empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at german universities and implications for inclusive higher education. *Educ. Sci*;10, 223.
- Bericat Alastuey, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, Spain: FUHEM, OEI.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. London, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol, United Kingdom: CSIE.
- Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE*;4(3):1-15.
- Brito, S. Basualto-Porra, L. & Reyes Ochoa, L. (2019). Social/Educational Inclusion, in the Key of Higher Education. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Congreso Nacional de Chile. Ley que *Establece Medidas Contra la Discriminación*, Ley Núm. 20.609 del año 2012. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- Congreso Nacional de Chile. Ley que *Establece Normas Sobre Igualdad Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*, Ley Núm. 20.422 del año 2010. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Congreso Nacional de Chile. *Ley Sobre Educación Superior*, Ley Núm. 21.091 del año 2018. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research* (4th ed.). Pearson.
- De la Herrán, A. Paredes, J & Monsalve, DV. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Rev. complut. educ*;28(3):913-928.
- Dos Santos, MP. & De Melo SC. (2019). Intersections in the management of accessibility in basic education and higher education: an omniletical reflection. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*;23(1):818-835.
- Echeita, G. (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*, 8(2). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/11669>
- Fajardo, MS. (2017). La Educación Superior Inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Rev. latinoam. educ. inclusiva*; 11(1):171-197.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNICEF/UNESCO]. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. ISBN: 978-92-806-4190-5. Disponible en: [https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/25293/Un\\_enfoque\\_de\\_la\\_EDUCACION\\_PARA\\_TODOS\\_basado\\_en\\_los\\_derechos\\_humanos.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/25293/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gil, F. J. & Rahmer, B. (2016). Inclusión y ampliar oportunidades. In I. Sánchez, *Ideas en Educación. Reflexiones y Propuestas desde la UC* (pp. 369-396).
- Lawrie, G. Marquis, E. Fuller, E. Newman, T. Qiu, M. Nomikoudis, M. Roelofs, F. & Dam, L. (2017). Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature. *Teaching & Learning Inquiry*;5(1):1-13.
- Lustosa, FG. & Ribeiro, DM. (2020). Inclusion of disabled students on the higher education: demands of a reconfiguration of knowledge, conceptions and teaching practices. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*,15(2):1523-1537.

- Maldonado, E. (2018). Competencias del profesorado universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*; 12(2), 115-131.
- Márquez, C. Sandoval, M. Sánchez, S. Simón, C. Moriña, A. Morgado, B. Moreno-Medina, I. García, JA. Díaz-Gandasegui V. San Miguel, B. (2021). Evaluation of Inclusion in Higher Education Through Indicators. *REICE*;19(3): 39-59.
- Mato, D. (2008). Diversidad cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. En: Mato, D. (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp.21-79). Caracas: ISEALC-UNESCO.
- Matus-Betancour, O. Ortega-Bastidas, J. Pérez-Villalobos, C. McColl-Calvo, P. Navarro-Hernández, N. Silva-Orrego, V. Arellano-Vega, J. Campos-Cerda, I. Solís-Grant, MJ. Schilling-Norman, MJ. Espinoza-Parcet, C. González-Brevis, S. (2020). Formación clínica en carreras de la salud: ¿Dónde se incluye la Diversidad?. *Rev Med Chile*, 148:429-436.
- Matus-Betancourt, O. Schilling-Norman, MJ. Ortega-Bastidas, J. Pérez-Villalobos, C. McColl-Calvo, P. & Espinoza-Parcet, C. (2018), Higher education inclusion and its dimensions: A theoretical proposal, *MedEdPublish*, 7, [1], 29, <https://doi.org/10.15694/mep.2018.0000029.1>
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans. *REICE*, 6(2):19-26.
- Navarro-Mateu, D. Franco-Ochoa, J. Valero-Moreno, S. & Prado-Gasco, V. (2019) To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PLoS ONE*, 14(12): e0225993. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225993>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC/UNESCO]. (2009). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *LPP, Laboratorio De Políticas Públicas*, 6.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad*. Paris: UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Retrieved from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Retrieved Junio 15, 2016, from Declaración universal de los derechos humanos: [http://www.un.org/es/documents/udhr/index\\_print.shtml](http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] y Gobierno de Chile. (2006). Expansión de la Educación Superior en Chile, hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad. Disponible en: [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/90B4C1890FC0455C05257D850077BEE1/\\$FILE/Expansi%C3%B3nEduca%C3%B3nSuperiorChile.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/90B4C1890FC0455C05257D850077BEE1/$FILE/Expansi%C3%B3nEduca%C3%B3nSuperiorChile.pdf)
- Rodríguez, M. & Mallo, T. (2012). Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina. Serie Avances de Investigación, 75. Madrid: CEALCI Fundación Carolina. Recuperado de: <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/publicaciones/avancesinvestigacion/Documents/AI75.pdf>
- Salceda, M. & Ibáñez, A. (2015). Adaptación del "Index for Inclusion" al ámbito de la educación superior: estudio preliminar. *Intangible capital*;11(3):508-545.
- Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Ediciones Morata.
- Smolentseva, A. (2017). Universal higher education and positional advantage: Soviet legacies and neoliberal transformations in Russia. *High educ*; 73(2), 209-226.
- Strauss, A. Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, 1ra. ed.; Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires, Argentina: De las ciencias
- Visser, J. & Stokes, S. (2003). Is Education Ready for the Inclusion of Pupils With Emotional and Behavioural Difficulties: A rights perspective? *Educational Review*, 55(1), 65-75. doi:10.1080/00131910303252.
- Vollstedt, M. & Rezat, S. (2019). An introduction to grounded theory with a special focus on axial coding and the coding paradigm. *Compend. Early Career Res. Math. Educ*; 13, 81-100. Disponible online: [https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-030-15636-7\\_4](https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-030-15636-7_4) (Consultado 22 junio 2021).



**GONZALO FONSECA GRANDÓN.** Philosophiae Doctor (Ph.D.) Éducation Comparée et fondements de l'éducation, Université de Montréal, Canadá. Máster en Gestión Educacional, Universidad Europea de Madrid, España. Magíster en Educación, Universidad de Concepción, Chile. Actualmente es académico del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Concepción y Director del Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior de la misma Institución. En los últimos años cuenta con más de 30 publicaciones en temáticas de Educación Superior divulgadas revistas y libros de países como Canadá, Estados Unidos, Colombia, Costa Rica, México, Argentina, Cuba, Ecuador y Chile. [gfonseca@udec.cl](mailto:gfonseca@udec.cl)



**MÓNICA BERROCAL CASTRO.** Ingeniera Comercial por la Universidad del Bío-Bío, Chile Coordinadora Administrativa del Proyecto UCO 1895: Centro de Estudios e Investigación en Educación Superior, ejecutado por la Universidad de Concepción, Chile. Experiencia en gestión y asesoría de proyectos en Instituciones Universitarias y como Auditor Interno Norma ISO 9001:2015 por ABSG Training Chile. Cuenta con más de 10 años de experiencia en gestión financiera, operativa y administrativa de proyectos públicos. [moberrocal@udec.cl](mailto:moberrocal@udec.cl)



**ROSSE MARIE VALLEJOS GÓMEZ.** Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Currículum, Conocimiento Escolar y Enseñanza, Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Diplomada Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Académica del Departamento de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. Directora del grupo de investigación N°21.P2.01, "Perspectivas curriculares y evaluativas en la formación práctica del futuro profesor UdeC". [rovallejos@udec.cl](mailto:rovallejos@udec.cl)



**DANIEL PAREDES ULLOA.** Doctor y Máster en Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona, España. Licenciado en Educación, Profesor de Educación Diferencial y de Educación General Básica, Universidad de Concepción, Chile. Académico del Departamento de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción. Docencia e investigación en temáticas de inclusión educativa y atención a la diversidad, desarrollo profesional docente, formación del profesorado y procesos reflexivos sobre la práctica. [danielsparades@udec.cl](mailto:danielsparades@udec.cl)

"Investigación en Educación Superior: hallazgos en aseguramiento de la calidad, éxito estudiantil y transición entre educación media y superior" exhibe los resultados de ocho investigaciones desarrolladas en diversos ámbitos de la Educación Superior. Lo anterior, en un escenario internacional que ha interpelado ampliamente a este nivel educativo a través de la implementación de cambios estructurales tanto a los sistemas educativos como a las propias Instituciones. El libro da cuenta del trabajo en red desarrollado por diversos actores educativos vinculados a la Educación Superior, pero también a la Educación Escolar, entre quienes destacan: académicos de Universidades, docentes de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, Profesores del Sistema Escolar y otros actores como estudiantes de pre y postgrado que colaboraron en actividades de proceso en cada una de las iniciativas llevadas a cabo. Las investigaciones presentadas en esta obra se insertan dentro de tres líneas sensibles para el Sistema de Educación Superior. En primer lugar, Aseguramiento de la Calidad, focalizada en el estudio de la gestión de procesos de autorregulación y mejoramiento continuo de las Instituciones de Educación Superior. En segundo lugar, Apoyo al Éxito Estudiantil, ámbito que pretende generar conocimiento y promover el diseño de instancias interdisciplinarias de apoyo que favorezcan el rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, la tercera línea de investigación es Transición Enseñanza Media – Educación Superior, cuyo propósito es identificar y proponer intervenciones tendientes a establecer puentes entre los dos sistemas educativos. Es así como cada investigación, desde su propio espacio y resultados específicos, constituye un impulso al fortalecimiento y articulación del capital humano y social que interactúa en nuestro Sistema de Educación Regional.



Centro de Estudios  
e Investigación en  
Educación Superior  
UdeC



Facultad de  
**EDUCACIÓN**  
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

ISBN: 978-956-227-507-1



9 789562 275071