

# INNOVACIÓN EDUCATIVA

Volumen 21

# 85

■ CUARTA ÉPOCA ■

enero-abril, 2021  
january-april, 2021  
ISSN 1665-2673

EN LA SECCIÓN ALEPH

## Perfiles docentes y su asociación o disociación con elementos del constructo de la educación 4.0

Teaching profiles and their association or dissociation with  
education 4.0 construct elements

LAURA VIOLETA COTA VALENZUELA JESÚS ALFONSO BELTRÁN SÁNCHEZ MARILÚ OLVERA GONZÁLEZ  
KATIUSKA FERNÁNDEZ MORALES VIVIANA MACCHIAROLA ANA LUCÍA PIZZOLITTO VERÓNICA PUGLIESE SOLIVELLAS  
AZUCENA OJEDA SÁNCHEZ JUAN RIQUELME ODI CLAUDIA MARINA VICARIO SOLÓRZANO  
ALEXANDRO ESCUDERO NAHÓN MA. TERESA GARCÍA RAMÍREZ CLAUDIA ALEJANDRA HERNÁNDEZ HERRERA



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Instituto Politécnico Nacional  
"La Técnica al Servicio de la Patria"

# Condiciones institucionales para la inclusión educativa en la universidad

Viviana Macchiarola  
Ana Lucía Pizzolitto  
Verónica Pugliese Solivellas  
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

## **Resumen**

El presente artículo se ocupa de: 1. Describir el valor que los estudiantes asignan a las condiciones institucionales que la Universidad Nacional de Río Cuarto les brinda para apoyar su ingreso, permanencia y egreso; y 2. Identificar posibles causas de la lentificación de los estudios en la Universidad Nacional de Río Cuarto desde la perspectiva de los estudiantes. En este estudio se utilizó un diseño descriptivo simple transversal. Para la descripción del rendimiento académico de los estudiantes se emplearon los registros institucionales de calificaciones. Asimismo, se aplicó una encuesta digital en línea, autoadministrada a la totalidad de estudiantes reinscritos y readmitidos de todas las carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto en 2018. Las condiciones institucionales mejor valoradas son las referidas a la información académica recibida, las relaciones con otros estudiantes como ayuda para la integración a la universidad y la duración del curso de ingreso. La rigidez de las correlatividades de los planes de estudio, las dificultades de algunas asignaturas y la situación laboral de los estudiantes se perciben como causas más frecuentes de lentificación de los estudios.

## **Palabras clave**

Educación universitaria, egresados, estudiantes de primer ingreso, inclusión educativa, trayectoria académica.

## **Institutional conditions for educational inclusion at University**

### **Abstract**

The aims of this article are: 1. Describing the value that students assign to the institutional conditions that the Universidad Nacional de Río Cuarto offers to support their entry, permanence and graduation; and 2. Identify possible causes of the slowdown in studies at the Universidad Nacional de Río Cuarto from the students' perspective. A simple descriptive cross-sectional design was used for this study. For the description of the students' academic performance, it made use of institutional grade records. A self-administered online digital survey was also applied to all re-enrolled and readmitted students from all the courses of the Universidad Nacional de Río Cuarto in 2018. The best valued institutional conditions are those related to the academic information received, relationships with other students as an aid to integration into the university and the duration of the

### **Keywords**

Academic trajectory, educational inclusion, first-time students, graduates, university education.

Recibido: 09/01/2020  
Aceptado: 11/10/2020

entrance course. The rigidity of the serializations of the study plans, the difficulties of some subjects and the employment situation of the students are perceived as the most frequent causes of slowing down of studies.

[...] no solo se trata de que la universidad defienda lo logrado, sino que se trata, especialmente, de que rompa sus propios límites y de “radicalizar la lucha democrática por el derecho a la universidad y por la universidad como bien común”.

*Boaventura de Sousa Santos*

## Introducción

El estudio que aquí se presenta parte del supuesto de que la inclusión educativa es una condición constitutiva del derecho a la educación y, por lo tanto, es responsabilidad del Estado y de las institucionales educativas asegurar las condiciones que hagan posible que los jóvenes ingresen, permanezcan y egresen de la universidad, aprendiendo los contenidos significativos del currículo.

El propósito del estudio que aquí se reporta fue la valoración de tales condiciones en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), la cual es una institución de educación superior pública del sur cordobés de Argentina. Esta casa de estudios implementa, como parte de sus políticas académicas para apoyar el ingreso, la continuidad y el egreso en carreras de pregrado y grado, así como diversos proyectos que acompañan toda la trayectoria académica de los estudiantes: información académica y orientación vocacional a estudiantes de bachillerato, actividades de ingreso a las carreras e integración universitaria, tutorías, becas de ayuda económica, apoyo para la graduación, entre otros.

Sus objetivos son, por un lado, comprender el valor que los estudiantes asignan a las condiciones institucionales que la UNRC brinda para apoyar su ingreso, permanencia y egreso y, por el otro, identificar posibles causas de la lentificación de los estudios en la UNRC desde la perspectiva de los estudiantes.

La investigación se inscribe en el marco de un conjunto de estudios sobre las políticas institucionales realizados desde la Secretaría de Planeamiento de la UNRC. La construcción de conocimiento sobre estas problemáticas permite a los equipos de gestión de la UNRC tomar decisiones basadas en evidencia que orienten las políticas institucionales y, en consecuencia, las condiciones para mejorar las trayectorias académicas.

## Marco conceptual y antecedentes

Una universidad inclusiva es aquella que crea condiciones institucionales y pedagógicas para el acceso, la permanencia, la construcción de aprendizajes significativos y el egreso de los estudiantes en plazos razonables. Se concibe a la inclusión como un proceso de participación de los estudiantes en los procesos educativos. Desde esta perspectiva, se sitúa el concepto en el marco de las nociones de justicia educativa, igualdad y educación como derecho (Booth y Ainscow, 2002; Echeita y Ainscow, 2011; Dyson, 2001).

Asumir esta perspectiva implica cierto posicionamiento ético, político y pedagógico (Brener y Galli, 2016). Desde esta concepción social y política, resulta impensable una educación de calidad que involucre a unos pocos. En la construcción o no de estas condiciones influyen –además de la clase social de pertenencia, la cultura y las condiciones de vida familiares– las políticas del Estado y la propia universidad.

Booth y Dyson (citados en Parrilla, 2002) entienden a la inclusión educativa como un proceso de participación de los estudiantes en los procesos educativos, reduciendo su exclusión del currículo común, de la cultura y de la comunidad. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: materiales, pedagógicos, político-institucionales y vinculares, entre otros (Booth y Ainscow, 2002). En el mismo sentido, para Krichesky (2009) la inclusión supone crear condiciones para un aprendizaje que habilite la formación ciudadana para la participación social y la continuidad en el sistema educativo sin fracaso y con sentido emancipador.

Echeita y Ainscow (2011) distinguen cuatro rasgos de la inclusión: 1. Es un proceso en permanente construcción; 2. Busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; 3. Pone particular énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso; y 4. Precisa la identificación y la eliminación de todo tipo de barreras. Brener y Galli (2016) agregan una quinta peculiaridad de la inclusión educativa que se refiere a la necesidad de atender a transformaciones económicas, sociales, culturales e institucionales, en la medida que respondan a principios de justicia social y curricular. De este modo, la inclusión no puede pensarse con independencia de la exclusión sino como proceso de inclusión-exclusión.

El concepto de inclusión se vincula con el de *democratización*. Chiroleu (2019) diferencia entre democratización cuantitativa, cualitativa y segregativa. La democratización cuantitativa supone el debilitamiento del lazo entre origen social y destino educativo, posibilitando que todos accedan. La democratización

cualitativa se refiere a que todos accedan a igual calidad de educación. Y la democratización segregativa designa la distribución de los estudiantes de diferentes grupos sociales por distintos itinerarios formativos que permiten acceder a diplomas diferentes y, por lo tanto, a oportunidades laborales y sociales desiguales. Si bien, como sostienen Marquina y Chiroleu (2015), en las últimas décadas, el mapa universitario se ha reconfigurado expandiendo la cobertura institucional y las bases sociales de las universidades, persisten problemas que afectan la democratización cuantitativa y segregativa.

En síntesis, se ha formulado hasta aquí una definición teórica de inclusión educativa con calidad, y ahora se afirma que la misma refiere a una universidad: 1. Donde todos los estudiantes tienen posibilidad de sostener trayectorias académicas continuas y completas, lo que supone participación en el currículo y la cultura universitaria; 2. Esto previo con independencia de su nivel socioeconómico, trayectoria escolar previa o situaciones de discapacidad o encierro; 3. Brindando condiciones que apoyan, acompañan y hacen posibles tales trayectorias. El trabajo que presentamos busca conocer esta tercera dimensión de la inclusión educativa en la UNRC.

Varios trabajos nacionales e internacionales han estudiado las condiciones institucionales que apoyan las trayectorias educativas de los estudiantes en la universidad. Estos antecedentes operan como referentes para interpretar y valorar las respuestas de los estudiantes en este estudio. Entre ellos, Pineda (2010) identificó aspectos de la experiencia de los estudiantes que, desde sus percepciones y vivencias, se vincularon con el éxito de programas de retención en la Universidad de La Sabana, Colombia; dichos programas intentan satisfacer necesidades económicas, académicas o de integración al ámbito universitario. La investigación se basó en una perspectiva cualitativa, valiéndose de los aportes de la fenomenología. Como conclusión, los programas tendientes a favorecer la retención que resultaron exitosos fueron aquellos que permitieron transformaciones al interior del individuo y además actuaron fortaleciendo sus posibilidades de logro e integración académica y social al interior de la institución educativa.

Otro estudio, llevado a cabo por Pineda, Pedraza y Moreno (2011), planteó analizar los programas de retención estudiantil de pregrado de las instituciones de educación superior colombianas. Las acciones pedagógicas para favorecer la permanencia de los estudiantes vinculan a los estudiantes con los docentes, con su desarrollo profesional y consideran el trato de los docentes hacia los estudiantes. Las comunidades de aprendizaje se presentan como una de las maneras de vincular a los estudiantes con sus docentes. Los resultados del estudio manifiestan que un aspecto clave para la persistencia y graduación de los estudiantes es que el trabajo académico trascienda los muros de la universidad,

esto es que las instituciones tengan la capacidad para generar interacción e integración entre la actividad de la institución y la comunidad.

Por su parte, Walker (2010) investigó, a través de entrevistas, la percepción de estudiantes avanzados de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires acerca de las condiciones institucionales que han favorecido u obstaculizado su formación. Los estudiantes valoraron como condiciones facilitadoras las estrategias de enseñanza y la realización de prácticas profesionales. Asimismo, sistemas de correlatividad, carga horaria y dificultad en algunos contenidos se percibieron como condiciones obstaculizadoras.

Cambours, Lastra, Mihal y Muiños (2019) realizaron un estudio con una metodología cualitativa, orientado a identificar y analizar las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense en cuatro líneas de acción estratégica: bienestar estudiantil, experiencias de bimodalidad, pedagogía universitaria y el papel de las editoriales universitarias en el acompañamiento de estas políticas. Los resultados dan cuenta de problemáticas centrales como restricciones presupuestarias, la falta de sinergia y continuidad de algunas iniciativas aisladas y un área de vacancia en la actualización pedagógica de los equipos docentes para las tareas de tutoría y acompañamiento de trabajos finales y de tesis.

Gorostiaga, Lastra y Muiños (2017) también analizaron las políticas que instrumentan cuatro universidades argentinas, situadas en el conurbano bonaerense, para favorecer el acceso y la permanencia durante el proceso de ingreso y en el primer año de los estudios de grado. Concluyeron que las cuatro universidades han llevado a cabo procesos de aprendizaje en la implementación de estas políticas, con escasa presencia de los programas ministeriales para apoyarlas, con actitudes “expulsivas” de los profesores y énfasis en “intervenciones periféricas” (centradas en los estudiantes más que los docentes, en lo extracurricular y en agregados a las ofertas curriculares existentes).

Otros estudios reúnen diferentes elementos que van configurando secuencias de abandono que se van adicionando y combinando, y que decantan en la decisión de renunciar a los estudios. Entre los elementos referidos, se destacan las dificultades encontradas a lo largo del cursado de las asignaturas, obstáculos en los planes de estudio, reiterados resultados deficientes en las asignaturas, acumulación de asignaturas pendientes que obstruyen la continuidad en el cursado, sentimiento de frustración y desánimo frente a la reprobación de exámenes, falta de orientación por parte de alguien que les ayude a tomar decisiones y una situación económica desfavorable (Panaia, 2013).

García (2014) indica que dentro de los factores que inciden en el abandono en el sistema universitario podemos distinguir

dos grandes grupos, según la dimensión de análisis esté centrada en el individuo o la organización. Entre los organizacionales, la autora nombra: mecanismos de admisión, formación y habilidad de los docentes, orientación vocacional, flexibilidad del cursado, relación docente-estudiante, comunicación institucional, amplitud de oferta horaria, servicios de bienestar estudiantil, definición de la condición de estudiante regular, cantidad de horas de cursado, becas, prácticas de enseñanzas, mecanismos de evaluación, infraestructura y equipamiento, seguimiento a estudiantes, estrategias innovadoras en primer año, entre otros. En otra investigación, García (2015) reseña antecedentes internacionales referidos a estrategias para mejorar la retención en las universidades y da cuenta de tres grandes políticas institucionales orientadas a dicho objetivo: 1. Estrategias para la integración social del estudiante y para contrarrestar la deficiente formación previa (tutorías, formación pedagógica de los docentes); 2. Construcción de indicadores de seguimiento académico; y 3. Instrumentos financieros de ayuda económica.

Los antecedentes reseñados dan cuenta de condiciones que facilitan u obstaculizan las trayectorias de los estudiantes en contextos institucionales particulares y diversos. No obstante, el alto porcentaje de estudiantes que no finaliza sus carreras universitarias (abandono), junto con la proporción que no logra hacerlo en los tiempos indicados en los planes de estudio (lentificación), constituyen tanto para el sistema educativo como para las ciencias sociales un problema complejo que requiere nuevas investigaciones situadas. Al momento, la UNRC no cuenta con estudios generales, abarcativos de toda la institución, que indaguen esta problemática, considerando la perspectiva de los estudiantes.

García (2014) señala la importancia de esta problemática, afirmando que:

El acceso a la educación universitaria de un público estudiantil cada vez más heterogéneo en términos de su perfil socioeconómico, educativo y en aspiraciones académicas y laborales demanda que las universidades exploren nuevos caminos pedagógicos e institucionales para lograr que estos jóvenes se gradúen, adquiriendo además los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en su campo académico y profesional (p. 9).

## Método

Para el logro de los objetivos propuestos se realizó un estudio con un diseño descriptivo simple transversal. Este tipo de diseño permite describir la realidad en un momento determinado, concreto y estático mediante una única medición (Díaz de Rada, 2002).

Por un lado, para la descripción del rendimiento académico de los estudiantes, se utilizaron datos secundarios tomados de las bases de datos de calificaciones de la Unidad de Tecnología de la Información de la UNRC. Por otro lado, se aplicó una encuesta definida como “estrategia de investigación caracterizada por la aplicación de un procedimiento estandarizado para la obtención de información (oral y/o escrita), de una muestra amplia de sujetos” (Cea, 2004, p. 28). Siguiendo la clasificación de Cea (2001), ésta fue una *encuesta web autoadministrada* a la totalidad de estudiantes reinscritos y readmitidos al 31 de agosto de 2018, de todas las carreras de la UNRC. La misma se administró a través del sistema informático de información de la UNRC, no siendo obligatoria su respuesta. De acuerdo con Díaz de Rada (2002), se trata, en síntesis, de una encuesta evaluativa, referida a opiniones, administrada vía digital en línea, transversal y con fines político-institucionales.

La aplicación de la encuesta se llevó a cabo del 4 de julio al 31 de agosto de 2018. La muestra –cantidad de estudiantes que respondieron la encuesta de manera opcional– quedó finalmente constituida por 4886 sujetos (43.5% de la población de estudiantes reinscritos y readmitidos al 31 de agosto de 2018).

El 61.9% de los encuestados son de género femenino, mientras que el 38.1% de género masculino; el 25.6% estudiaba en la Facultad de Agronomía y Veterinaria, el 38.8% en la de Ciencias Humanas, un 16.1% lo hacía en las carreras de Ciencias Económicas, un 11.5% en las de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales y el 7.9% restante corresponde a la Facultad de Ingeniería. Los porcentajes alcanzados en cada unidad académica se corresponden con la distribución de estudiantes por facultades en el total de la población. El 84.2% de los estudiantes encuestados tenían entre 19 y 28 años.

Se optó por este tipo de encuesta por las ventajas que ofrece en el contexto de esta investigación, tratando de minimizar sus desventajas. Las ventajas aluden a que amplía la cobertura del estudio, el estudiante tiene tiempo para reflexionar sobre sus respuestas, disminuye la deseabilidad social y elimina el error de medición por la participación del entrevistador, por el orden de las preguntas y las alternativas de respuestas. Para contrarrestar el problema de cobertura al aplicarse a la totalidad de los estudiantes efectivos, se acompañó la administración con una campaña comunicacional institucional para promover la mayor cantidad de respuestas de los estudiantes. Otro de los problemas que se advierten sobre este tipo de encuestas es que no puede recabarse información complementaria del encuestado. Sin embargo, al administrarla a través del sistema informático de información de la UNRC, se podrá, en próximos estudios, cruzar las respuestas con los datos disponibles en el sistema de cada uno de los encuestados. La carga automática de las respuestas a través

del sistema tiene la ventaja de eliminar errores posibles cuando la carga es manual.

La construcción de la encuesta requirió un proceso de operacionalización previo a fin de expresar las variables –condiciones institucionales y pedagógicas para apoyar el ingreso, permanencia y egreso en la universidad y causas atribuidas a la lentificación del cursado– en términos de indicadores empíricos (Lazarsfeld, 1973). Para la selección de indicadores se consideraron los antecedentes teóricos, al igual que los diversos programas y acciones que la UNRC implementa para apoyar el ingreso y permanencia de los estudiantes. Se explicita dicho proceso en el **cuadro 1**.

El cuestionario consta de 27 ítems: 20 con escala tipo Likert (consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de juicios o preguntas ante los cuales se pide la reacción u opinión de los sujetos, eligiendo uno de los puntos de la escala propuesta); una pregunta abierta (que solicita comentarios o sugerencias); y el resto de elección múltiple. La escala Likert consta de siete puntos y el contenido de las opciones son, según el tema que se indaga: 1. Muy suficiente / adecuado / de acuerdo / útil; 2. Bastante suficiente / adecuado / de acuerdo / útil; 3. Poco suficiente / adecuado / de acuerdo / útil; 4. Ni suficiente / ni adecuado / ni de acuerdo / ni útil / ni insuficiente / ni inadecuado / ni en desacuerdo / ni inútil; 5. Insuficiente / inadecuado / en desacuerdo / inútil; 6. Bastante insuficiente / inadecuado / en desacuerdo / inútil; 7. Muy insuficiente / inadecuado / en desacuerdo / inútil.

Los indicadores antes expuestos constituyeron la base para la construcción de la encuesta. La misma fue probada en un estudio piloto con 12 estudiantes seleccionados por el criterio de cercanía y accesibilidad. Se realizaron correcciones al cuestionario a partir de sus observaciones.

Para la presentación de resultados se efectuó un análisis exploratorio de frecuencias absolutas y relativas de las respuestas a cada pregunta mediante tablas y gráficos. Este análisis permitió conocer y comparar cuáles son las condiciones más y menos valoradas por los estudiantes. Para medir la concentración de valores de cada variable se calculó la moda para cada una de ellas. Se realizó un análisis comparativo de frecuencias por facultades. Se realizaron pruebas de Kruskal-Wallis para saber si las relaciones entre la variable facultad y las otras variables eran o no significativas.

## Resultados

En el año 2018, la UNRC contaba con 16 353 estudiantes efectivos, distribuidos en 55 carreras de grado. El 22.3% fueron de primer ingreso. De la totalidad, el 30.5% trabajaba; y el 72.6% de sus padres y el 63.8% de sus madres no tenían estudios superiores. En el 79.2% de las familias alguno de los progenitores no había

**Cuadro 1.** Operacionalización de las variables de investigación

Variables	Dimensiones	Indicadores	
Valoración de las condiciones institucionales para el ingreso a la UNRC	Condiciones institucionales vinculadas con la preparación para ingreso a la carrera elegida	Preparación previa ofrecida por la escuela de bachillerato	
		Orientación vocacional como ayuda para la elección de carrera	
		Revisión de contenidos disciplinares de la carrera elegida	
		Enseñanza de estrategias de lectura y escritura académica	
		Duración del curso de ingreso	
	Condiciones institucionales relativas a la información recibida sobre la UNRC	Información sobre las carreras	
		Información sobre organización y funcionamiento de la UNRC	
		Información sobre servicios	
	Condiciones relativas a apoyos vinculares	Relación con otros estudiantes como ayuda para la adaptación a la vida universitaria	
		Contacto con centros de estudiantes para conocer la UNRC y la adaptación a la vida universitaria	
Valoración de programas y condiciones institucionales para la permanencia y el egreso	Condiciones pedagógicas	Existencia de apoyos institucionales pedagógicos para potenciar el egreso	
		Utilidad de las aulas virtuales para el aprendizaje	
	Condiciones institucionales	Clima institucional	
		Adecuación de las aulas	
		Organización horaria de cursos	
		Gestión del personal administrativo	
		Accesibilidad física para personas en situación de discapacidad	
	Causas de la lentificación de los estudios	Personales	Tener a cargo familiares
			Trabajo
Actividades no laborales (deportes, militancia)			
Maternidad / paternidad			
Cuidado de familiares			
Problemas de salud			
Dificultades económicas			
Mudanza			
Cognitivas		Dificultades para rendir	
		Dudas sobre elección de carrera	
		Falta de motivación	
Curriculares e institucionales		Correlativas rígidas	
		Dificultad de los contenidos	
	Horarios poco flexibles		

Fuente: elaboración propia

accedido al nivel superior educativo. Podemos, así, valorar como alto el porcentaje de inclusión de jóvenes cuyos padres no tenían diplomas de estudios superiores ni experiencia en este nivel educativo, denominados *estudiantes de primera generación con estudios superiores*, lo que constituye un indicador de inclusión educativa y social de la universidad.

A continuación, se abordará el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes de la UNRC, así como también se dará cuenta de las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan la permanencia en la universidad y las causas atribuidas a la lentificación, desde la perspectiva de los estudiantes.

### *El ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en la UNRC*

La tasa de abandono en el primer año de estudios en la UNRC en el año 2017 era del 34.0%. Esa tasa significa un incremento significativo desde el año 2008, excepto en el año 2014 que fue del 35.0% (véase el **cuadro 2**). Las tasas de abandono más altas se registraron en las facultades de Ciencias Económicas y Humanas. La unidad académica con mejores tasas de retención fue la Facultad de Agronomía y Veterinaria. Estas tasas fueron menores a las observadas a nivel nacional. Según la Síntesis de información Estadística 2016-2017 elaborada por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de la Nación Argentina, el abandono en el primer año de carreras de las universidades públicas argentinas fue para ese período del 48.3%, 14.3 puntos por arriba de la media de la UNRC (véase el **cuadro 2**). Dicho abandono fue calculado como la cantidad de estudiantes que abandona una carrera de un año académico a otro (abandono anual), incluyendo a aquéllos que se han cambiado de carrera o de institución universitaria, por lo que no puede considerarse como abandono de la universidad o del sistema de educación superior.

La tasa de egreso para toda la UNRC ha oscilado entre 25.7% y 30.9% en los últimos cinco años, indicador semejante al del conjunto de las universidades públicas en Argentina que, según informes de la SPU es de 26.3%. Las tasas más altas de graduación las tiene la Facultad de Agronomía y Veterinaria y las más bajas la Facultad de Ciencias Económicas (véase el **cuadro 3**). Para calcular la tasa de egreso se utilizó la fórmula del Anuario de Estadísticas Universitarias: número de egresados de un año dividido con el número de nuevos inscriptos del año en que debieron comenzar sus estudios según la duración de la carrera, multiplicado por 100. Hemos tomado siete años como duración de las carreras ya que sólo el 7% egresa en el tiempo normativo de duración de las mismas.

**Cuadro 2.** Abandono en el primer año según facultades. UNRC, 2008-2017

Año	Agronomía y Veterinaria	Ciencias Económicas	Ciencias Exactas	Ciencias Humanas	Ingeniería	UNRC
2008	23.0%	33.0%	34.0%	28.0%	26.0%	29.0%
2009	21.0%	30.0%	35.0%	28.0%	32.0%	29.0%
2010	22.0%	32.0%	41.0%	30.0%	37.0%	32.0%
2011	20.0%	33.0%	40.0%	23.0%	24.0%	28.0%
2012	23.0%	35.0%	35.0%	28.0%	27.0%	30.0%
2013	22.0%	34.0%	29.0%	31.0%	34.0%	30.0%
2014	23.0%	46.0%	38.0%	32.0%	41.0%	35.0%
2015	18.0%	43.0%	36.0%	30.0%	30.0%	33.0%
2016	19.0%	40.0%	37.0%	34.0%	35.0%	33.0%
2017	22.0%	39.0%	35.0%	36.0%	33.0%	34.0%

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Unidad de Tecnologías de la Información de la UNRC.

**Cuadro 3.** Tasas de egreso según facultades. UNRC, 2013-2017

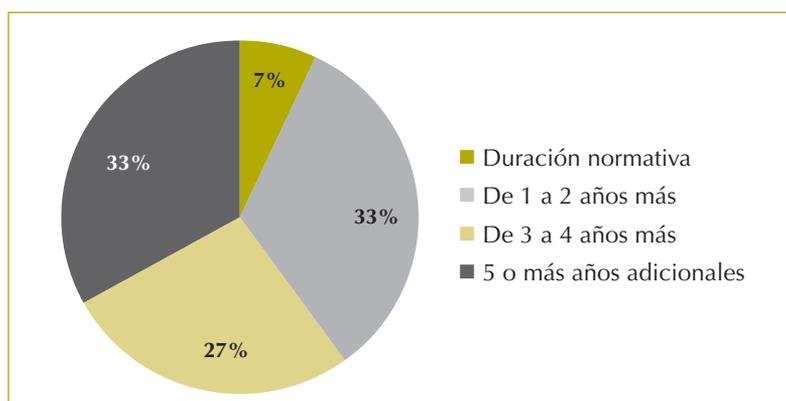
Año	Agronomía y Veterinaria	Ciencias Económicas	Ciencias Humanas	Ciencias Exactas	Ingeniería	UNRC
2013	35.4%	21.0%	26.6%	28.5%	24.7%	27.5%
2014	46.8%	22.0%	23.2%	24.8%	49.3%	28.7%
2015	50.8%	28.0%	27.7%	26.0%	24.1%	30.9%
2016	46.0%	20.5%	29.2%	19.0%	27.7%	28.3%
2017	43.0%	17.4%	25.8%	19.4%	27.4%	25.7%

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Unidad de Tecnologías de la Información de la UNRC.

Otro indicador que da cuenta de las trayectorias académicas de los estudiantes es la duración efectiva de las carreras. Los datos generales de la UNRC muestran que pocos estudiantes (7.0%) culminan sus carreras en el periodo de tiempo previsto por el plan de estudios. El resto se distribuye mayoritariamente entre uno y dos años más de la duración normativa (33.0%) y más de cinco años (33.0%; véase la **figura 1**). Al realizar un análisis por carreras, las que evidencian mayor porcentaje de estudiantes con egreso en tiempo normativo son Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica (84.0%), Enfermería (58.0%), y Profesorado en Educación Especial (41.0%). Las carreras que muestran altos porcentajes de estudiantes que egresan en tiempos mayores a cinco años de la duración normativa son: Licenciatura en Lengua y Literatura (100%), Profesorado en Computación (100%), Licenciatura en Filosofía (77.0%), Licenciatura en Historia (72.0%) e Ingeniería en Telecomunicaciones (62.0%). Las

que registran mayor porcentaje de estudiantes con egreso de 3 a 4 años más que el periodo normativo son: Licenciatura en Geografía (60.0%) y Licenciatura en Comunicación Social (54.0%). En varias de estas carreras los estudiantes adquieren un título previo a la licenciatura que les habilita la entrada al mundo laboral, lo que podría explicar la lentificación de los últimos tramos de sus estudios, supuesto que es necesario contrastar con los resultados de otros estudios.

**Figura 1.** Relación entre duración efectiva y normativa de las carreras. UNRC, 2017



Fuente: Unidad de Tecnologías de la Información de la UNRC.

### Condiciones institucionales para el ingreso desde la mirada de los estudiantes

Como anticipamos, se aplicó una encuesta a 4 886 estudiantes re-inscritos y readmitidos en 2018 en la UNRC a fin de comprender el valor que los estudiantes asignan a las condiciones institucionales que la universidad brinda para apoyar su ingreso, permanencia y egreso, y las causas que atribuyen a la lentificación de sus trayectorias escolares.

Con respecto a las condiciones para el ingreso, se indagó la valoración de los estudiantes acerca de la *preparación que les brindó la escuela de bachillerato para ingresar a la universidad*. Las respuestas “bastante” y “muy adecuada” suman el 44.8%; el conjunto de valoraciones negativas suma el 40.0% y el 6.2% dice no considerar que haya sido una función de la escuela donde asistió.

Por otra parte, el 56.5% expresa no haber recibido *orientación vocacional* en la universidad, otra condición que es considerada en los antecedentes y en las políticas académicas de la UNRC como relevante para el ingreso a la universidad. Sólo el 21.0% manifiesta su acuerdo con la orientación recibida.

En cuanto a las valoraciones referidas a la *revisión de contenidos disciplinares* en el ingreso como ayuda para el desempeño posterior en las asignaturas de la carrera, el porcentaje de respuestas positivas (suma de las respuestas “muy de acuerdo” y “bastante de acuerdo”) es del 58.7%.

Los ítems referidos a la *información* que les ha brindado la universidad, ya sea sobre las carreras, la organización y el funcionamiento institucional, y los servicios que brinda han recibido valoraciones favorables (64.3%, 72.0% y 60.4%, respectivamente).

Por otra parte, el 69.4% de los encuestados considera “muy” y “bastante adecuada” la *duración de las actividades dedicadas al ingreso* universitario (véase el **cuadro 4**).

Se indagó si las relaciones con otros estudiantes, en general, y con integrantes de los Centros de Estudiantes, en particular, les ayudaron a adaptarse a la vida universitaria. En cuanto a la *relación con otros estudiantes* las respuestas “bastante” y “muy

**Cuadro 4.** Valoración de acciones del proyecto de ingreso por parte de los estudiantes. UNRC, 2018

Preguntas	Valoraciones positivas
¿Cómo valoras la preparación que te brindó la escuela de bachillerato para ingresar a la universidad?	44.8%
¿Qué tan de acuerdo / en desacuerdo estás con la siguiente afirmación?: “La orientación vocacional que recibí en la universidad me ayudó en la elección de mi carrera”	21.0%
¿Qué tan de acuerdo / en desacuerdo estás con la siguiente afirmación?: “La revisión de contenidos centrales e importantes de algunas disciplinas vinculadas con la carrera (durante el ingreso) ayudaron a que pueda desempeñarme mejor después en las asignaturas”	58.7%
¿Qué tan útil te resultó la información brindada por la UNRC acerca de las carreras antes de tu inscripción a ella?	64.3%
¿Qué tan útil fue la información sobre la organización y funcionamiento de la universidad (normativas, derechos y obligaciones de los estudiantes y docentes, horarios, espacios) que te dieron durante el ingreso?	72.0%
¿Cuán suficiente fue la información recibida sobre los servicios de bienestar que la UNRC ofrece a los estudiantes (becas, salud, comedor, etc.) para poder acceder a ellos?	60.4%
¿Consideras que la duración del curso de ingreso es adecuada?	69.4%
¿Qué tan de acuerdo / en desacuerdo estás con la siguiente afirmación?: “Las relaciones con otros estudiantes al comienzo de mi carrera me ayudaron a adaptarme a la vida universitaria”	82.2%
¿Qué tan de acuerdo / en desacuerdo estás con la siguiente afirmación?: “El contacto con integrantes de los Centros de Estudiantes me ayudó a conocer más la universidad y a incorporarme a la vida universitaria”	59.5%
¿Qué tan útil te resultó la enseñanza de estrategias de lectura y escritura de textos en algunas disciplinas?	52.3%

Fuente: elaboración propia con base en la Unidad de Tecnologías de la Información de la UNRC.

de acuerdo” suman 82.2% y para el *contacto con Centros de Estudiantes* las mismas categorías suman 59.5%. El 10.0% dijo no haber tenido acercamiento con centros estudiantiles.

En cuanto a la *enseñanza de estrategias de lectura y escritura académica* articuladas con los contenidos disciplinares –proyecto que se inicia en el ingreso y continúa durante todo el primer año de las carreras– los estudiantes las valoraron como “bastante” y “muy útil” en un 52.3%; el 25.3% manifestó que no les enseñaron esas estrategias en ninguna asignatura.

En síntesis, las condiciones institucionales mejor valoradas son las referidas a la información académica recibida, a las relaciones con otros estudiantes como ayuda para la integración a la universidad y a la duración del curso de ingreso, que en esta institución es de un mes aproximadamente.

Las valoraciones consideradas positivas incluyeron las categorías: Bastante de acuerdo + Muy de acuerdo / Bastante útil + Muy útil / Bastante adecuada + Muy adecuada / Bastante suficiente + Muy suficiente. Se consideró aceptable cuando ambas, las valoraciones positivas, sumaron más del 60%.

### *Condiciones institucionales para la permanencia y egreso desde la perspectiva de los estudiantes*

Otra de las dimensiones evaluadas a través de las encuestas a los estudiantes fueron las *condiciones institucionales para la permanencia y el egreso*.

Con respecto a la *utilidad de las aulas virtuales* u otras formas de inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza para el aprendizaje de las asignaturas, el 74.5% manifestó estar “bastante” y “muy de acuerdo”.

Se solicitó también la valoración de los *apoyos institucionales para el egreso*. El 41.8% de los estudiantes consideró que tales condiciones existen, el 44.5% afirmó no tener información suficiente para responder y el 13.7% consideró que no están dadas tales condiciones.

Se evaluaron, también, algunos *aspectos organizativos* vinculados con los horarios, el clima institucional, la infraestructura o adecuación de aulas, el apoyo del servicio administrativo de la UNRC y las condiciones de accesibilidad física para personas en situación de discapacidad.

El clima institucional y la gestión del personal administrativo son las dimensiones que recibieron más altas valoraciones (72.9% y 71.6%). Si bien más de la mitad de los encuestados los valoraron positivamente, constituyen aspectos a mejorar: la organización horaria de las materias para facilitar su cursado (55.3%), las condiciones de las aulas (56.7%) y la accesibilidad física para personas en situación de discapacidad (56.1%) (véase el **cuadro 5**).

### Cuadro 5. Valoración de aspectos organizativos de la institución por parte de los estudiantes. UNRC, 2018

Preguntas	Valoraciones positivas
La organización horaria del dictado de las materias me permite cursar todas sin problemas	55.3 %
Las aulas (acondicionamiento, equipamiento, iluminación, mobiliario, etc.) son adecuadas para el desarrollo de la enseñanza	56.7 %
En esta universidad se vive un clima de respeto y libertad	72.9 %
El personal no docente o administrativo (del registro de alumnos, secretaría académica, departamento y otras dependencias) me facilitan las gestiones necesarias para el cursado de mi carrera	71.6 %
La universidad ofrece condiciones de accesibilidad física para personas en situación de discapacidad	56.1 %

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Unidad de Tecnologías de la Información de la UNRC.

### *Causas atribuidas a la lentificación de los estudios*

Se indagó también acerca de las *causas que los estudiantes atribuyen a la lentificación de sus estudios*. El 54.1% de los estudiantes encuestados dice que la carrera le ha llevado más años de los previstos en el plan de estudios; el 20.1% ha cursado la carrera en los tiempos normativos previstos y el 25.8% no puede responder ya que se encuentra en los primeros años de la carrera. En el **cuadro 6** se pueden observar los porcentajes correspondientes a cada una de las causas atribuidas al intervalo entre la duración efectiva y normativa de las carreras.

La rigidez de las correlatividades de los planes de estudio, las dificultades de algunas asignaturas y la situación laboral de los estudiantes se percibieron como causas más frecuentes de lentificación de los estudios.

### *Las condiciones institucionales para el aprendizaje, según facultades*

A fin de evaluar si existen diferencias significativas en las respuestas de los estudiantes de las distintas facultades con respecto a las variables estudiadas, se realizó la prueba *H* de Kruskal-Wallis (véase el **cuadro 7**). Las variables en las que se advierten diferencias significativas entre facultades son: contacto con integrantes de centros de estudiantes, utilidad de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura académica, organización horaria de las asignaturas, utilidad de las aulas virtuales para el aprendizaje, revisión de contenidos disciplinares y valoración de las gestiones del personal no docente.

### Cuadro 6. Causas atribuidas al intervalo entre duración efectiva y normativa de las carreras por los estudiantes. UNRC, 2018

Las correlatividades rígidas del plan de estudios me frenaron el cursado de algunas materias	32.6 %
Tuve dificultades para rendir algunas materias	32.1 %
Tuve que trabajar y estudiar al mismo tiempo	25.1 %
Tenía poca motivación para estudiar	11.9 %
Tuve dificultades para sostener económicamente mis estudios	8.7 %
No podía cursar todas las materias por los horarios poco flexibles	7.6 %
Tuve problemas de salud	7.3 %
Los contenidos de las materias eran muy difíciles y cursaba menos materias que las previstas en el Plan	7.1 %
Estuve a cargo del cuidado de familiares	6.4 %
Realicé otras actividades no laborales (deportes, militancia en centro de estudiantes, etc.)	5.2 %
Fui papá/mamá	4.2 %
No estaba seguro/a que fuera la carrera que me gustaba y estudiaba poco	3.8 %
Tuve que mudarme a otra localidad/provincia/país	2.9 %

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Unidad de Tecnologías de la Información de la UNRC.

### Cuadro 7. Valoraciones de los estudiantes acerca de las condiciones institucionales para el aprendizaje, según facultades. UNRC, 2018

Variables	Valor $p$	Facultades con mayor % de acuerdo	Facultades con menor % de acuerdo
Contacto con integrantes de los Centros de Estudiantes	$p < .001$	Ciencias Humanas (63.0%)	Ingeniería (9.4%)
Utilidad de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura	$p < .001$	Ciencias Humanas (62.5%)	Ciencias Económicas (4.0%)
Organización horaria de las asignaturas	$p < .001$	Ingeniería (62.7%)	Ciencias Humanas y Exactas (20%)
Utilidad de las aulas virtuales para el aprendizaje	$p < .001$	Ingeniería (53.5%)	Ciencias Humanas (6.0%)
Utilidad de la revisión de contenidos disciplinares	$p = .003$	Ciencias Exactas (67.0%)	Ciencias Humanas (6.8%)
Valoración de las gestiones del personal no docente para el cursado de las carreras	$p < .001$	Ingeniería (87.5%)	Ciencias Exactas (11.9%)

Fuente: elaboración propia con base en la Unidad de Tecnologías de la Información de la UNRC. "Con mayor acuerdo" se entiende la suma de los porcentajes de las respuestas "muy de acuerdo" y "bastante de acuerdo".

Según estos datos, son los estudiantes de la Facultad de Ingeniería los que mejor valoran los aspectos tanto organizativos como administrativos (organización horaria, apoyos de personal no docente) y el uso de las TIC en la enseñanza. Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales valoran en mayor medida la revisión de contenidos disciplinares durante el ingreso. Y son los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas los que mejor valoran la enseñanza de estrategias de lectura y escritura y el apoyo que les prestan los pares de los Centros de Estudiantes como ayuda en su ingreso y permanencia en la universidad. Estas respuestas parecen congruentes con los perfiles disciplinares y con las culturas académicas de cada una de las facultades.

Un dato destacable de estas comparaciones es que el 41.7% de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales y el 39.6% de la Facultad de Ingeniería manifestaron que no les enseñaron estrategias de lectura y escritura académica en ninguna asignatura, respuesta que puede estar vinculada con el tipo de contenidos que se enseñan en dichas carreras y las estrategias cognitivas que demandan.

Son los estudiantes de las carreras de Ingeniería los que manifestaron, en mayor medida (64.0%), que cursaron la carrera en más años de lo previsto, lo que resulta congruente con los datos estadísticos. Con respecto a la demora en la realización del trabajo final de grado, el porcentaje más alto de los que dijeron no haberse demorado se encuentra en la Facultad de Agronomía y Veterinaria (60.1%) y el porcentaje más alto de los que dijeron haberse demorado pertenece a la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (16.2%).

## Discusión

El abandono en el primer año de estudios superiores, las bajas tasas de egreso y el intervalo entre la duración efectiva y normativa de las carreras son problemáticas que preocupan a los responsables de las políticas universitarias en Argentina, así como a las autoridades y docentes de las casas de estudio.

Según este trabajo, realizado en la UNRC, las condiciones institucionales valoradas positivamente por los estudiantes son, por un lado, las referidas a la información académica: sobre las carreras, su organización, funcionamiento y servicios; por otro lado, se valora la inclusión digital a través del uso de aulas virtuales u otras mediaciones tecnológicas para sus aprendizajes. Los estudiantes percibieron, de manera adicional, un clima de respeto y libertad, y consideraron que el personal no docente les ha facilitado las gestiones necesarias para el cursado de sus carreras. La información académica, la atmósfera o el ambiente de una institu-

ción que se percibe como consecuencia de la estructura y dinámica de los componentes organizativos y la inclusión de las TIC en la enseñanza parecen constituir condiciones institucionales relevantes para la inclusión educativa en la universidad.

Los aspectos que recibieron valoraciones más bajas y que interpellan a la necesidad de una mayor y mejor articulación de la universidad con las escuelas de bachillerato son las referidas a la enseñanza de contenidos disciplinares necesarios para ingresar con éxito a la educación superior, tanto en el bachillerato como en el proceso de ingreso a la universidad, la orientación vocacional previa y la enseñanza de estrategias de lectura y escritura académica. En sintonía con estos resultados, Walker (2010) menciona que los estudiantes manifiestan como una de las condiciones favorecedoras de permanencia a las estrategias de enseñanza. Además, estudios dedicados al rendimiento académico y al abandono en universidades argentinas muestran que la formación académica previa es un factor que interviene en posibles buenos resultados en la educación superior (García, 2014). En este sentido, el tránsito de la escuela media a la universidad se vuelve imprescindible para el trabajo con políticas educativas tendientes a lograr la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Requieren también fortalecimiento, si atendemos a las valoraciones de los estudiantes, algunos aspectos organizativos y materiales, tales como: una organización horaria que les permita asistir a los estudiantes que trabajan y estudian; y el acondicionamiento, mobiliario, equipamiento de las aulas y la accesibilidad física para personas en situación de discapacidad. La primera y última de las condiciones son ineludibles ya que, si se concibe la inclusión educativa en el marco de los ideales de justicia, participación y educación como derecho para todos, deben garantizarse las condiciones educativas para quienes trabajan por su condición socioeconómica y a los sujetos en situación de discapacidad.

Por otra parte, este estudio ratifica la importancia del apoyo de los pares y, tal como muestran las investigaciones de Paoloni (2015), la incidencia de los factores afectivos en la retención de los estudiantes.

En cuanto a las causas más frecuentes atribuidas por los estudiantes al intervalo entre la duración efectiva y normativa de las carreras o lentificación de los estudios, prevalecen en esta investigación las de orden curricular (correlativas rígidas), socioeconómicas (trabajar y estudiar) y cognitivas (dificultades para rendir y poca motivación). Si bien García (2014) centra sus análisis en el abandono universitario, menciona también los aspectos organizativos (rigidez de los planes de estudio) como una de las variables que tienen fuerte incidencia para la permanencia en una carrera universitaria. En este mismo aspecto hace hincapié Walker (2010), mencionando los sistemas de correlatividades y dificultades en contenidos académicos, entre otros, como causas que obstaculi-

zan las trayectorias académicas de los estudiantes. Estos aportes interpelan a la revisión de los planes de estudio, dotándolos de mayor flexibilidad, el fortalecimiento de acciones de apoyo (tutorías, talleres, entre otras) para mejorar el rendimiento en las asignaturas y la elaboración de los trabajos finales de grado. Asimismo, para mitigar la influencia de factores socioeconómicos, se requiere fortalecer los sistemas de becas de apoyo económico para los estudiantes que trabajan.

## Consideraciones finales

Si consideramos, tal como se acordó en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en Cartagena en el año 2008, lo cual se ratificó en la CRES 2018 que tuvo lugar en la ciudad de Córdoba de Argentina, a la educación superior como un bien público y social, derecho humano universal y deber del Estado es responsabilidad de las propias instituciones universitarias generar las condiciones para que todos los estudiantes puedan ingresar, permanecer y egresar con conocimiento de contenidos relevantes. Estas condiciones necesitan contrarrestar la influencia negativa de factores contextuales, tales como nivel socioeconómico y educativo de las familias, situación laboral, entre otros, y, por lo tanto, romper de ese modo el posible determinismo social.

Atendiendo a los datos de este estudio y de similares realizados en otros contextos abordados en los antecedentes de esta investigación, las condiciones institucionales necesarias para la inclusión educativa en las universidades públicas son de cuatro tipos: 1. Sistémicas; 2. Organizativas y materiales; 3. Curriculares; y 4. Pedagógicas.

Las sistémicas aluden a acciones para fortalecer la articulación entre la universidad y el bachillerato, mediante la enseñanza de los contenidos y las competencias pertinentes en el bachillerato y las modificaciones curriculares y pedagógicas necesarias en el primer año de las carreras universitarias. Por otro lado, y vinculado con lo anterior, ampliar y profundizar los procesos de orientación vocacional de los estudiantes.

Las condiciones organizativas y materiales se refieren a la contemplación de franjas horarias para quienes estudian y trabajan; la provisión de becas de ayuda económica; el acondicionamiento de aulas; la disponibilidad de materiales didácticos y tecnologías apropiadas, y un adecuado ratio profesor-estudiante, entre otras.

Las condiciones curriculares interpelan a la modificación de estructuras curriculares que los estudios muestran como obstaculizadoras de las trayectorias académicas, como la elevada carga horaria en el primer año de las carreras, la dificultad y el nivel de abstracción de los contenidos en estos primeros tramos curricu-

lares, poco vinculados con las futuras prácticas profesionales y la rigidez de las correlatividades.

Las condiciones pedagógicas deberían tender a la incorporación de metodologías de enseñanza activas con mayor interacción entre formación teórica y práctica, la enseñanza de estrategias de lectura y escritura académica, y otras competencias transversales, la inclusión de las TIC en la enseñanza, la confianza en el estudiante, así como la construcción de formatos de enseñanza más abiertos que den cabida a la constitución de comunidades de aprendizaje que entramen el aula con los actores y problemas del territorio.

Lejos estamos de considerar que a partir de la administración de una encuesta se pueda entender la complejidad de las trayectorias escolares en los estudios superiores y las valoraciones de los estudiantes respecto de las condiciones pedagógicas e institucionales que la UNRC brinda para el ingreso, la permanencia y el egreso. La encuesta se propone, en todo caso, como una técnica para la descripción inicial del problema, con datos descriptivos y generales, para una posterior profundización. En este punto se destaca la necesidad de triangulación: de métodos, de diseños (encuestas longitudinales que permitan el seguimiento de cohortes) y de interpretaciones para la investigación de esta problemática compleja.

No obstante, creemos que esta exploración inicial puede aportar información valiosa para la toma de decisiones político-académicas y amplía la comprensión de las condiciones institucionales y pedagógicas imprescindibles para construir una necesaria universidad inclusiva.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, así también que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

## Referencias

- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brener, G., y Galli, G. (2016). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires, Argentina: Crijía, Stella y La Salle.
- Cambours, A., Lastra, K., Mihal, I., y Muiños, S. M. (2019). Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Explorando caminos nuevos. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(2), 301-317. doi: 10.7203/RASE.12.2.14667

- Cea, M. A. de los (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- Cea, M. A. de los (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid, España: Síntesis.
- Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En A. M. Ezcurra (coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 53-70). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Díaz de Rada, V. (2002). *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- Dyson, A. (2001). *Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión*. Trabajo presentado en las IV Jornadas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, Salamanca, España.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Téjuelo*, (12), 26-46.
- García, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38.
- García, A. M. (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario*, (7), 7-24.
- Gorostiaga, J., Lastra, K. F., y Muiños, S. M. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. *Páginas de Educación*, 10(1), 151-173. doi: 10.22235/pe.v10i1.1363
- Krichesky, M. (2009). Dispositivos para la inclusión. Entre la periferia y la centralidad de la escuela. En G. Misirlis (comp.), *Todos en la escuela: Pensar para incluir, hacer para incluir* (pp. 127-137). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de San Martín.
- Lazarsfeld, P. (1973). De los conceptos a los índices empíricos. En R. Boudon y P. Lazarsfeld, *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 35-46). Barcelona, España: Laia.
- Marquina, M., y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, 1(43), 7-16.
- Panaia, M. (2013). Abandonar la universidad: ¿decisión premeditada o imprevista? En M. Panaia (coord.), *Abandonar la universidad con o sin título* (pp. 21-66). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Paoloni, P. V. (2015). Abandono y permanencia en carreras de Ingeniería. Un estudio orientado a detectar factores de riesgo y fortalezas entre los ingresantes. En M. Panaia (coord.), *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* (pp. 135-158). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Parrilla, Á. de los (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.
- Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Chía, Colombia: Universidad de La Sabana.
- Pineda, C., Pedraza, A., y Moreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135.
- Walker, V. S. (2010). *Condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el tránsito por la universidad*. Trabajo presentado en las VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.