

PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

INSTRUMENTOS PARA UN ANÁLISIS INCLUSIVO

PARTICIPATION AND LEARNING IN UNIVERSITY STUDENTS. INSTRUMENTS FOR AN INCLUSIVE ANALYSIS

Constanza Herrera Seda¹
Universidad de Concepción
constanza.herrera@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación intenta aportar herramientas para la medición del aprendizaje y participación de estudiantes universitarios desde una mirada inclusiva. Con este fin, creamos la Escala de Oportunidades de Participación (EOP) y adaptamos la Escala de Aprendizaje Percibido (EAP). Ambos instrumentos fueron probados en un estudio desarrollado con un enfoque cuantitativo y un alcance descriptivo. En dicho trabajo, participaron 252 alumnos/as de Psicología de dos universidades de la Región del Biobío, en Chile. A partir de la investigación concluimos que ambas escalas presentan adecuados índices de validez y confiabilidad y, por tanto, es posible utilizarlas para los fines ya mencionados. Además, encontramos que los estudiantes perciben niveles medios, tanto de oportunidades de participación como de aprendizaje. El desarrollo de estas

¹ Constanza Herrera Seda es Psicóloga. Magister en Investigación Social y Desarrollo. Candidata a Doctora en Psicología área de Enseñanza Aprendizaje, Universidad de Concepción. Universidad de Concepción, Chile

herramientas es un aporte valioso para la educación superior, pues permiten recolectar información que conduzca a procesos de reflexión en las universidades desde una mirada inclusiva y tienen el potencial de contribuir en el desarrollo de iniciativas que favorezcan la equidad y calidad en la formación en este nivel.

Palabras clave: *Enseñanza Superior - Participación de los estudiantes – Aprendizaje - Educación Inclusiva*

ABSTRACT

This research attempt to provide tools for measuring learning and participation of university students from an inclusive framework. For this purpose we created the Scale Participation Opportunities (EOP) and we adapted the Scale of Perceived Learning (EAP). Both instruments were tested in a study developed with a quantitative approach and a descriptive scope. This survey involved 252 Psychology's students of two universities of Biobío Region in Chile. From investigation we concluded that both scales have adequate levels of validity and reliability and therefore it is feasible to use them for the above purposes. In addition, we observed that students perceive media levels of opportunities for participation and learning. The development of these tools is a valuable contribution to higher education, because it allows collect information leading reflection processes at universities from an inclusive framework and it facilitates improve equity and quality in training in this level.

Keywords: Higher Education - Student Participation - Learning - Inclusive Education

Recibido: 11 de abril de 2016

Aceptado: 21 de noviembre de 2016

INTRODUCCIÓN

El propósito fundamental de esta investigación es aportar algunas herramientas para el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje en Educación Superior, desde la mirada de la inclusión educativa. En esta área, la investigación está llamada a contribuir al proceso continuo de reflexión que diversos actores y organizaciones han venido desarrollando para mejorar la calidad de los sistemas universitarios latinoamericanos. En este marco, contar con instrumentos apropiados al contexto local y aplicables a un número amplio de alumnos permite el reconocimiento de la diversidad y de las características de los estudiantes que asisten a las aulas universitarias y, además, proveen de información que puede orientar la labor de los docentes hacia la atención de estas cualidades y una respuesta efectiva y equitativa a sus necesidades e intereses.

La educación ha sido reconocida como un derecho que debe favorecer el desarrollo máximo del potencial de todas las personas, en términos de sus capacidades cognitivas, emocionales y creativas. Sin embargo, diversos estudios han visibilizado la presencia de falencias sustanciales en el sistema educacional chileno, principalmente en términos de equidad y calidad (UNESCO, 2005).

Chile presenta elevados niveles de desigualdad en educación en todos sus niveles y el sistema existente no logra dar respuesta a las necesidades de los diversos estudiantes. Particularmente en Educación Superior, este fenómeno se expresa en importantes disparidades en la cantidad de alumnos que logran acceder a ella según sus condiciones socioeconómicas de origen, acompañadas de un alto índice de abandono durante el proceso de formación (Baeza, 2013).

Respecto a este último punto, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) señaló, en su informe de resultados de 2014, que un 30% de los estudiantes que ingresan a primer año de la universidad desertan, porcentaje que se ha mantenido en los últimos cinco años. Los alumnos que presentan mayor riesgo de deserción son, en su mayoría, estudiantes de sexo masculino, mayores de 25 años, provenientes de establecimientos públicos de enseñanza técnico profesional, que presentan bajo rendimiento académico,

que pertenecen al 40% de la población con menores ingresos y que, en general, no suelen contar con becas ni créditos para financiar la universidad (SIES, 2014).

La compleja situación del sistema educativo chileno se enmarca en un contexto regional igualmente desafiante. América Latina es considerada la región más desigual del planeta en cuanto a su estructura social. En términos de la educación universitaria, las inequidades se reproducen al excluir a estudiantes que provienen de grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Los procesos de ampliación de las instituciones universitarias han contribuido a ampliar la cobertura de la educación terciaria. Sin embargo, no han logrado disminuir las desigualdades sociales en el acceso y la progresión de la formación (Chiroleu, 2012).

En diversos países latinoamericanos, como Brasil, Argentina y Chile se produjo, en las décadas pasadas, una significativa masificación de la cobertura universitaria a partir de la creación de instituciones con proyectos educativos con diferentes formatos y con niveles de calidad desiguales. El crecimiento de la oferta ha favorecido el acceso. Sin embargo, no ha logrado garantizar pertinencia y equidad de los aprendizajes (Chiroleu, 2013).

Las universidades de la región evidencian una visión restringida de la educación, que ha llevado al desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje poco pertinentes a la multiculturalidad y diversidad social de los estudiantes, así como a sus necesidades particulares (Chan de Ávila, García y Zapata, 2013). Adicionalmente, estas instituciones carecen de los apoyos académicos necesarios para que todos los alumnos puedan tener éxito a lo largo del proceso educativo (Chiroleu, 2013).

En esta investigación, hemos optado por abordar las dificultades presentes en el sistema universitario desde el enfoque de inclusión educativa que pone acento en el proceso de cambio de las instituciones y sus actores, a partir de la eliminación o reducción de las barreras que dificultan que todos los alumnos puedan participar y aprender. En cuanto proceso, la inclusión educativa conlleva transformaciones que permiten ampliar los apoyos, flexibilizar la enseñanza e implicar a los estudiantes como socios activos de la mejora. Contar con instrumentos apropiados puede ser un elemento clave para conducir

discusiones constructivas y trabajos colectivos de mejora en este sentido. De allí, la relevancia de este trabajo.

A continuación, presentamos los antecedentes teóricos y empíricos que orientaron el desarrollo de los instrumentos de medición que se presentan en este artículo y que, al mismo tiempo, otorgan un marco de referencia, a partir del cual se pueden discutir los resultados de su aplicación piloto, y los alcances de dichas herramientas.

Antecedentes conceptuales

Inclusión educativa

Tal como hemos introducido, la inclusión educativa alude a un proceso constante de innovación y mejora, orientado a la identificación y superación de las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en el currículum y en la vida de los centros educativos, poniendo especial énfasis en aquellos/as alumnos/as o grupos de alumnos/as que presenten una mayor vulnerabilidad de ser marginados o fracasar en el proceso de enseñanza aprendizaje (Echeita, Simón, López y Urbina, 2012).

Desde esta mirada, existe un reconocimiento a la igualdad de derechos y deberes en cuanto a la participación educativa que permite, tanto a profesores como a los alumnos beneficiarse de la diversidad en el aula, en la medida que enriquece el proceso de aprendizaje potenciando las capacidades de todos (Molina, 2010; UNESCO, 2005). Para generar una respuesta inclusiva, en términos educativos, es necesario que los sistemas y sus instancias constituyentes sean flexibles y adaptables para responder a los requerimientos de todos los alumnos, en contextos culturales y sociales variados (Muñoz, 2012).

El avance hacia prácticas educativas más inclusivas corresponde a un proceso complejo, que requiere de cambios a nivel de las instituciones educativas, pero que necesita también de cambios personales, en la forma de pensar y sentir el proceso de enseñanza aprendizaje (Echeita et al., 2012). Al respecto, se ha observado que una de las barreras

relevantes para la inclusión educativa corresponde a las actitudes y prácticas que mantienen los/as docentes hacia la diversidad de sus alumnos/as y se han identificado dificultades en los centros para contribuir en el desarrollo de estas (Evans, 2014).

Ainscow (2012), indica que avanzar en términos de la inclusión educativa requiere que los docentes sean capaces de planear actividades que permitan la participación de todos los estudiantes en su proceso educativo, disminuyendo la marginación que se da dentro de las aulas. Asimismo, es imprescindible que los educadores logren reestructurar y adaptar las actividades y los materiales de la clase a las necesidades de los alumnos, fomentando el aprendizaje de todos estos.

Según Echeita, Sandoval, Simón y Monarca (2013) existen tres dimensiones a partir de las cuales podemos describir la inclusión educativa: *presencia, participación y aprendizaje*.

La *presencia* se refiere al lugar donde se educan los estudiantes. Busca garantizar la presencia de todos los alumnos en centros educativos comunes y su acceso, tanto a las actividades en el aula como las extra académicas (Echeita et al., 2013).

La *participación* corresponde a la posibilidad de aprender con otros y trabajar colaborativamente con ellos. Supone una implicación activa de los alumnos en el proceso de aprender y enseñar y se orienta a promover el bienestar personal y social de los estudiantes (Echeita et al., 2013).

El *aprendizaje* se relaciona con el éxito académico y con el interés de que todos los estudiantes tengan el mejor rendimiento posible en cada etapa educativa y en todas las áreas del currículum (Echeita et al., 2013).

En esta investigación, nos centramos en las dimensiones de participación y aprendizaje a partir de la elaboración de herramientas que permiten, por una parte, conocer las prácticas docentes que pueden incrementar las oportunidades de los estudiantes de interactuar con sus pares y con los objetos de conocimiento y, por otra, permiten valorar el logro de aprendizajes significativos, duraderos y que puedan ser transferidos al ejercicio profesional.

Participación en las aulas universitarias

La participación ha sido un tema pendiente en la agenda de las organizaciones y gobiernos, aun cuando sea considerada una gran apuesta de futuro en las sociedades actuales. La participación contribuye en la consecución de otros derechos, en el ejercicio concreto de la actoría social, en la construcción de identidad en los/as jóvenes, en el reconocimiento de la propia dignidad y en el afianzamiento de la conciencia de igualdad social como un valor relevante (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003).

En el contexto educativo, la participación puede entenderse como la implicación activa de los estudiantes con lo que aprenden, enseñan y experimentan; en un ambiente donde sus características son reconocidas y aceptadas (Hernández, 1994). Esta variable ha sido descrita a partir de cuatro elementos: *el bienestar emocional, el apoyo, la presencia en los espacios comunes del aula y el establecimiento y la implicación en la toma decisiones* (Sandoval, 2013).

La participación educativa se encuentra vinculada directamente con las relaciones que los estudiantes establecen con sus docentes; la identificación y significación que le otorgan a los sucesos de su entorno; la expresión de sus ideas; y el papel que asumen para tomar decisiones. Es una vía para promover la innovación y la mejora de la educación, al permitirles reflexionar críticamente en torno a la calidad de la experiencia académica (Sandoval, 2013).

Aun cuando la participación en el contexto universitario se reconoce como un elemento clave para avanzar, en términos de la calidad de la formación y las instituciones (Bellaterra, 2012), la investigación internacional ha evidenciado que, en general, los sistemas educativos no han logrado promover la participación al interior de los centros.

A modo de ilustración, Chiecher, Donolo y Rinaudo (2008) analizaron la participación de estudiantes argentinos de pregrado, en modalidad a distancia, y encontraron que, aproximadamente, la mitad de los alumnos percibía que podía implicarse solo de manera

moderada en las propuestas virtuales, planteadas como alternativas didácticas, en sus asignaturas. La otra mitad de los estudiantes se dividía entre quienes declararon participar esporádicamente y un pequeño grupo de estudiantes que percibían una elevada participación.

La escasa implicación de los estudiantes en el proceso educativo pone en relieve la importancia de detectar las barreras del entorno educativo que impiden la participación de los alumnos y la necesidad de incentivar el trabajo colaborativo, con el fin de fomentar una comunidad en la cual todos los involucrados sean valorados (Booth, 2006; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010).

Asimismo, las investigaciones han discutido el rol protagónico que deben tener los estudiantes para lograr mejores resultados en su proceso de enseñanza-aprendizaje (ver por ejemplo Torres, Ruiz y Álvarez, 2007; Asún et al., 2013; Bellaterra, 2012; Calderón y Escalera, 2008; Morell, 2009). Generar espacios en que los estudiantes puedan preguntar, opinar y reforzar sus habilidades interpersonales y fomentar su implicación en su proceso de comprensión y aprendizaje (Morell, 2007).

Aprendizaje en los estudiantes universitarios

El aprendizaje es un proceso que provoca un cambio relativo en el conocimiento o en la conducta del sujeto, de manera intencional o involuntaria, generando una mejora o retroceso en el desempeño de la persona. Para alcanzar dicho aprendizaje resulta clave la interacción que se produce entre el individuo y su entorno, es decir, la participación que establece el aprendiz en un ambiente donde existe la posibilidad de transmitir y/o recibir conocimiento de otras personas (Woolfolk, 2011).

El reconocimiento de la incidencia del entorno en los logros de aprendizaje ha modificado la noción del mismo, pasando de una cognición claramente cognitiva a una que lo considera, al mismo tiempo, como una actividad social y un proceso cognitivo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un acto propio de la sociedad que requiere de la participación activa de las personas al amparo de una comunidad (Díaz y Hernández, 2010).

Los resultados de aprendizaje, que emanan de la participación en el proceso educativo, pueden ser abordados desde distintas perspectivas. En la presente investigación, los abordamos desde la noción de aprendizaje percibido. Nos interesa ubicar el foco en la vivencia de los propios estudiantes. Esta variable se define como la totalidad de sentimientos y creencias que los alumnos tienen de su experiencia subjetiva de aprendizaje en el contexto académico (Caspi & Blau, 2008).

El aprendizaje percibido abarca las dimensiones: cognitiva, afectiva y psicomotora.

El aprendizaje cognitivo hace referencia a la capacidad de los estudiantes de recuperar los conocimientos y de desarrollar habilidades o capacidades intelectuales.

El aprendizaje afectivo alude al reconocimiento que realizan las personas de un aumento de actitudes positivas hacia el contenido o materia aprendida.

El aprendizaje psicomotor se asocia a las habilidades físicas involucradas en una tarea tales como: la destreza en el desempeño, el uso de instrumentos, el movimiento, el uso del cuerpo, etc. (Rovai, Wighting, Baker & Grooms, 2008).

Los logros de aprendizaje alcanzados por los alumnos, en el marco del proceso educativo, dependerán de los conocimientos que estos posean acerca de la nueva información a integrar, así como de la actividad interna o externa que realicen (Carretero, 1993). En consecuencia, un mayor involucramiento y protagonismo de los estudiantes en las actividades académicas está asociado a un mayor aprendizaje percibido (Montero, Villalobos, Valverde, 2007).

Complementariamente, los estudios que han abordado las diferencias en el aprendizaje alcanzado por los aprendices según las condiciones vitales en que se encuentran y su experiencia en la universidad, han mostrado la existencia de diferencias relevantes.

En cuanto al contexto social de los alumnos, una investigación realizada por Porcel, Dapozo y López (2010) encontró que a mayor nivel educacional de los padres, mayor es la posibilidad de que los estudiantes obtengan un buen rendimiento académico. En esta misma línea, un estudio desarrollado por Plasencia, Vizconde, Ruiz, Araujo y Salazar (s/f),

mostró que los alumnos que tienen mejor situación económica presentan un mayor rendimiento académico que aquellos que poseen un nivel económico más bajo o que no tienen un lugar apropiado para vivir.

Respecto a las vivencias en la institución académica, Swan & Shih (2005) observaron que los alumnos que interactúan habitualmente con sus pares, alcanzan un mayor aprendizaje percibido. En cambio, aquellos con menor percepción de presencia social obtienen menores logros.

Las actividades académicas y extra académicas desarrolladas por los alumnos influyen en los aprendizajes alcanzados. Al respecto, se ha observado que los estudiantes que presentan mejores antecedentes académicos previos tienen mayor percepción de aprendizaje y de participación (Montero et al., 2007; Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Por otro lado, a mayor responsabilidad extra académica de los estudiantes, suele ser menor la percepción de aprendizaje alcanzado (Barahona, 2014; Carrillo y Ríos, 2013).

Las investigaciones que han indagado la importancia del contexto de enseñanza, destacan la responsabilidad conjunta, entre docentes y estudiantes sobre los resultados de aprendizaje. En este sentido, se ha visto que el grado de implicación de educadores y aprendices determina la calidad del aprendizaje obtenido durante el proceso (García, Maquilón y Hernández, 2000).

Este argumento coincide con lo planteado por Fernández (2006), quien indica que las metodologías de enseñanza, que instan a los estudiantes a participar y les entregan la responsabilidad de sus logros, generan una mayor percepción de aprendizaje. En consecuencia, cuando los alumnos observan más oportunidades de participación, alcanzan también una percepción más elevada de aprendizaje (Morell, 2007).

Igualmente, cuando los alumnos advierten que sus profesores poseen una actitud positiva hacia la asignatura, que personalizan las clases en consideración a las necesidades de los aprendices y que ejercitan las actividades antes de llevarlas a cabo en el aula, tienden a percibir mayores niveles de aprendizaje (Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones & Piccini, 2003).

En consecuencia, las estrategias desarrolladas por los docentes a lo largo del proceso educativo, son fundamentales para promover la participación y el desempeño académico de todos los alumnos. Por ende, conocer las oportunidades de participación que existen en el aula permite comprender las condiciones en que se está dando el aprendizaje de los estudiantes universitarios y puede dar luces acerca de los resultados que alcanzarán a lo largo de su formación.

Objetivos de investigación

En el presente estudio, nos centramos en la creación y desarrollo de instrumentos que contribuyan al estudio de la participación y el aprendizaje de los estudiantes universitarios desde una mirada inclusiva. Los objetivos planteados para este trabajo son:

1. Desarrollar instrumentos que permitan estudiar la percepción de oportunidades de participación y el aprendizaje en estudiantes universitarios chilenos.
2. Determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Oportunidades de Participación y la Escala de Aprendizaje Percibido.
3. Describir la percepción de oportunidades de participación y aprendizaje, y explorar la relación entre estas variables en estudiantes universitarios de la Región del Biobío, Chile.

Método

Diseño de investigación

La presente investigación fue desarrollada desde un enfoque cuantitativo y bajo un diseño de instrumental (Montero y León, 2007); ya que se orientaba al desarrollo de pruebas (incluyendo construcciones y adaptaciones) y al estudio de sus propiedades psicométricas. Específicamente, en la investigación nos interesaba desarrollar instrumentos que ayudaran a: aproximarse la participación y el aprendizaje de estudiantes universitarios desde una perspectiva inclusiva; determinar las características psicométricas de estas escalas de medición al ser aplicadas a un grupo de estudiantes chilenos y realizar un análisis de sus resultados a nivel descriptivo-correlacional como base para futuras investigaciones.

Participantes

La muestra de la investigación fue seleccionada de acuerdo a la viabilidad de acceder a la población de interés y siguiendo el criterio de disponibilidad de los estudiantes a participar en el estudio. En consecuencia, se extrajo una muestra no probabilística por

conveniencia, compuesta por 252 estudiantes de Psicología pertenecientes a dos universidades privadas de la Región del Biobío, Chile. La totalidad de los consultados respondió a la Escala de Oportunidades de Participación (EOP), mientras que un subgrupo de 207 respondieron, también, a la Escala de Aprendizaje Percibido (EAP).

En cuanto a los criterios de inclusión para la participación en la investigación, se escogieron estudiantes de Psicología, de primer a cuarto año, que se encontraban cursando asignaturas impartidas durante el segundo semestre académico del año 2014. Las asignaturas escogidas para acceder a los alumnos contaban con similitudes en cuanto al programa de estudio, asistencia regular de los estudiantes y ser impartidas por un solo docente. Como criterios de exclusión se consideraron: estudiantes que participaban de oyentes en las asignaturas y alumnos pertenecientes a otras carreras que acudían a clases del plan de estudio de Psicología como actividad electiva.

Instrumentos

Considerando el interés de abordar la participación y el aprendizaje de los/as estudiantes universitarios y ante la inexistencia de escalas validadas en Chile que permitieran la medición de estas variables, la investigación consideró la elaboración y adaptación de instrumentos precisos para este fin.

- Escala de Oportunidades de Participación (EOP)

Con la finalidad de conocer la percepción que los estudiantes tienen acerca de los espacios generados por el docente para promover la participación de todos, se construyó la Escala de Oportunidades de Participación (EOP). Esta escala fue desarrollada por el equipo en base a los indicadores de la dimensión de prácticas de la Guía para Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Index of Inclusion) desarrollada por Booth y Ainscow (2001). En ella, los autores describen diversas acciones y actividades que pueden desarrollar docentes y otros profesionales para eliminar las barreras del entorno educativo que favorecen la exclusión de algunos grupos o estudiantes y promover que todos participen en el aula para alcanzar mejores resultados de aprendizaje en el proceso educativo.

La EOP es un instrumento de auto reporte, con respuestas en formato de escala Likert, que inicialmente fue elaborado con 33 ítems. La escala presenta una serie de afirmaciones relacionadas con las prácticas que desarrolla el docente para fomentar la participación de todos durante la clase. Los alumnos deben expresar su grado de acuerdo con los ítems y seleccionar una, de cinco opciones de respuesta que abarcan desde “nunca” hasta “siempre”.

Una vez que los ítems fueron redactados, y con la finalidad de determinar la claridad y calidad de estos, se utilizó la entrevista cognitiva propuesta por Willis (2005). Esta técnica corresponde a una entrevista individual, semiestructurada, que se desarrolla en un ambiente controlado. Durante el desarrollo de la misma, se solicita a los participantes completar el instrumento y se les interroga sobre los distintos aspectos que intervienen o interfieren en el proceso de respuesta.

Las entrevistas cognitivas se realizaron a 6 estudiantes de una de las universidades participantes, provenientes de distintas carreras (Enfermería, Periodismo, Licenciatura en Historia, Ingeniería Civil Matemática, Ingeniería Civil Industrial y Química y Farmacia), pues se buscaba que el instrumento fuera comprensible para alumnos de distintas áreas del conocimiento. Luego de analizar las entrevistas, se eliminaron 4 ítems que fueron señalados como afirmaciones equivalentes a otros indicadores ya presentes en la escala. Además, se corrigió la redacción y los conceptos utilizados en algunos puntos, con la finalidad de eliminar ambigüedades que según los participantes dificultaban la comprensión de los mismos.

Para continuar la preparación del instrumento, se sometió la EOP a validación de contenido con jueces expertos en el área de la Psicología Educacional. En concreto, se solicitó a 8 psicólogos/as evaluar el instrumento en base a tres ejes:

- a) coherencia, para determinar si el ítem tiene relación lógica con el indicador que se busca medir;
- b) relevancia, para establecer si es esencial para la evaluación del constructo de interés y

c) claridad, para conocer si es fácilmente comprensible.

Una vez concluida la evaluación de los jueces, se procedió a realizar un análisis cuantitativo de las respuestas. Aquellos ítems que fueron evaluados con más del 75% de logro, en términos de su relevancia para abordar el constructo estudiado, fueron mantenidos. Se eliminaron 10 afirmaciones originales. La totalidad de los ítems restantes fueron considerados relevantes por los jueces. Sin embargo, fueron necesarias algunas precisiones en términos de claridad. En concreto, se mejoró la redacción de todos aquellos ítems que habían sido evaluados por los jueces con un porcentaje de logro menor al 75%. Una vez concluido este proceso de análisis y mejora, la EOP quedó compuesta por 19 ítems que, posteriormente, fueron sometidos a validación.

- Escala de Aprendizaje Percibido (EAP)

Para medir la percepción que tienen los estudiantes acerca del aprendizaje alcanzado se utilizó la Escala de Aprendizaje Percibido (EAP). Este instrumento fue creado por Rovai et al. (2008), para medir esta variable en estudiantes universitarios

En concreto, la EAP corresponde a una escala de autor y consta de 9 ítems donde se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con los conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos han desarrollado a partir de su participación en una asignatura. La escala se encuentra planteada en formato de escala Likert; de modo que, ante cada afirmación, los estudiantes deben seleccionar una opción de respuesta de las 7 posibles. Estas van desde “nada” hasta “muchísimo”.

La escala fue validada, originalmente, en un estudio con 221 estudiantes de dos universidades de la Región de Hampton Roads, en Virginia; Estados Unidos. Los participantes cursaban programas de pre-grado, en la modalidad presencial y en línea. Los ítems del instrumento mostraron una adecuada consistencia interna, arrojando un Alfa de Cronbach de 0,79. Tras analizar las respuestas de los alumnos, los autores concluyeron la existencia de tres factores que pueden ser interpretados como aprendizaje cognitivo, afectivo y procedimental.

Para su utilización, en el contexto chileno, el instrumento fue sometido a un proceso de adaptación. En primer lugar, se procedió a la traducción literal del inglés al español por un traductor profesional. Seguidamente, los ítems fueron re-traducidos al inglés para garantizar el ajuste con su versión original. Una vez que se comprobó la adecuación de los mismos, se procedió a la revisión de las afirmaciones para establecer la pertinencia de estas para la utilización con estudiantes universitarios chilenos. Con este fin, 2 psicólogas y docentes universitarias en el ámbito educativo, revisaron las afirmaciones y propusieron cambios menores para ajustar el lenguaje a las formas de expresión habitual de los alumnos de pregrado. Tras la adaptación, la escala conservó los 9 ítems y su contenido se mantuvo equivalente a la versión inicial.

Procedimiento

Con la finalidad de recopilar los datos del estudio se contactó, en primer lugar, a los respectivos jefes de las carreras de Psicología de cada universidad. Posteriormente se solicitó autorización para el desarrollo de la investigación con los estudiantes. Tras la aceptación de las autoridades, se coordinó con los docentes, a cargo de las asignaturas seleccionadas, la aplicación de los instrumentos en el horario de clase.

Durante el periodo de un mes, se recolectaron los datos. A los alumnos que expresaron su interés en cooperar con el estudio, se les solicitó la firma de un consentimiento informado. Esto permitió garantizar que su participación era voluntaria; que conocían el anonimato de la información recopilada y los fines de la investigación. La aplicación de ambos instrumentos duró alrededor de 15 minutos y se realizó en presencia del docente encargado del curso y de un integrante del equipo de investigación.

Análisis de datos

Con la finalidad de determinar las propiedades psicométricas de ambos instrumentos (EOP y EAP), se realizó un análisis cuantitativo a nivel de ítems y de escala. A nivel de ítems, se analizaron las afirmaciones mediante el Índice de Homogeneidad para establecer la relación entre estas y la escala general. Además, se determinó la capacidad de

discriminación de cada ítem, mediante la comparación de grupos extremos, utilizando U de Mann-Whitney.

A nivel de escalas, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para cada caso. Esto requirió comprobar la distribución normal de las variables (mediante el uso del Test de Kolmogorov-Smirnov y la estimación de los indicadores de Asimetría y Curtosis) y la relación apropiada entre los ítems (a partir del Test de Kaiser-Meyer-Olkin y del Test de Esfericidad de Bartlett). Una vez identificada la estructura de cada variable, se procedió al análisis de fiabilidad de las escalas extraídas mediante Alfa de Cronbach.

A fin de describir los resultados del grupo de estudiantes consultados, en las variables de interés se utilizaron datos estadísticos descriptivos, de tendencia central (Media, Mínimo y Máximo) y de dispersión (Desviación Estándar). Complementariamente, se exploró la relación entre las oportunidades de participación y el aprendizaje percibido a través del Test de Correlación de Pearson.

Resultados

Análisis psicométricos

- Escala de Oportunidades de Participación (EOP)

En una primera etapa, sometimos a prueba la capacidad de cada ítem. Al respecto, encontramos que todos los ítems presentan una correlación elemento-total, corregida elevada. La única excepción la constituyen los ítems 14 y 18 los cuales decidimos mantener por considerar su cercanía al umbral esperado (relación mayor a 0,20) y su relevancia teórica.

Seguidamente, analizamos la fiabilidad de la escala y la contribución de cada ítem a la consistencia interna de estas. La escala general evidencia un Alfa de Cronbach de 0,88 y no se identifica ningún ítem que redujera significativamente la consistencia de la misma. En consecuencia, los 19 ítems de la EOP fueron mantenidos para sus siguientes análisis.

En una segunda etapa, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de la EOP, con el objetivo de identificar la estructura latente al constructo de interés. En primer lugar, se

corroboraron los supuestos para la utilización del AFE. Las respuestas de los estudiantes a la escala se distribuyeron normalmente ($KS = 0,069$, $p = 0,029$; *Asimetría* = -0,37; *Curtosis* = -0,32). Existe una adecuada relación entre los ítems y se confirma la ausencia de una matriz de identidad ($KMO = 0,89$; *Prueba de Esfericidad de Bartlett* $X^2 = 217$, $p < 0,001$).

Además, se exploró la estructura de la EOP. El método de extracción de máxima verosimilitud permite visibilizar 2 factores, con autovalores mayores que 1 y con un sentido teórico adecuado, los que explican el 39,5% de la varianza (ver Tabla 1). La Prueba de Bondad de Ajuste de esta estructura, evidenció ser significativa ($X^2 = 218$, $p < 0,001$) lo que da cuenta de su adecuación.

Tabla 1

Varianza total explicada: Escala Oportunidades de Participación

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,75	35,5	35,5	6,21	32,7	32,7
2	1,94	10,2	45,7	1,29	6,80	39,5

La primera dimensión la hemos identificado como *co-agencia* y la entendemos como acciones realizadas, por los profesores, para involucrar a todos los estudiantes. Estos entendidos como socios activos que se implican en la mejora del proceso de aprendizaje. Esta dimensión se compone de 10 ítems (destacados en negrita en el Factor 1 de la Tabla 2) y presenta una elevada fiabilidad (Alfa de Cronbach de 0,86).

La segunda dimensión la hemos denominado *apoyo para la participación de todos* y puede ser definida como las actividades desarrolladas por los docentes con la finalidad de promover la implicación de la totalidad de los estudiantes. Identifica, con especial atención, a aquellos alumnos que en un determinado momento presentan dificultades

para comprometerse o desarrollar las tareas de la asignatura. Esta segunda dimensión posee 9 ítems (indicados en negrita en el Factor 2 de la Tabla 2) y, también, presenta una adecuada fiabilidad (Alfa de Cronbach de 0,79).

Tabla 2

Matriz de factores rotados: Escala de Oportunidades de Participación

	Factor	
	1	2
1. El/la docente adapta los materiales y actividades de la asignatura a los intereses de los/as estudiantes.	0,51	0,53
2. El/la docente nos da la oportunidad de elegir entre distintas actividades según nuestras habilidades.	0,71	0,02
3. El/la docente nos ofrece apoyo para desarrollar las actividades de la asignatura.	0,40	0,65
4. Todos/as tenemos oportunidad de corregir nuestras evaluaciones y analizar respuestas con el/la docente o nuestros/as compañeros/as.	0,45	0,49
5. El/la docente realiza actividades en grupo que favorecen la colaboración entre compañeros/as.	0,68	0,07
6. El/la docente nos da la oportunidad de plantear nuestras propias metas de aprendizaje y desarrollar estrategias para alcanzarlas.	0,75	0,22
7. El/la docente genera instancias para autoevaluarnos o evaluar a nuestros/as compañeros/as.	0,54	0,07

8. El/la docente nos pide sugerencias para hacer su clase más interesante.	0,67	0,19
9. El/la docente genera instancias para que entre todos/as resolvamos las dudas que surgen durante la clase.	0,27	0,67
10. El/la docente nos motiva a encontrar las respuestas por nosotros/as mismos/as y formarnos nuestra propia visión de los contenidos.	0,50	0,52
11. El/la docente atiende a todos/as los/as estudiantes de manera equitativa durante la clase.	-0,10	0,47
12. El/la docente genera instancias donde podemos organizarnos y elegir nuestros/as representantes.	0,54	0,10
13. Las actividades fuera del aula (tareas, trabajos, lecturas, etc.) nos permiten profundizar en nuestros temas de interés.	0,30	0,49
14. Las actividades fuera del aula (tareas, trabajos, lecturas, etc.) consideran el tiempo del que disponen los/as estudiantes.	-0,90	0,38
15. En clase podemos compartir nuestras experiencias y conocer a nuestros/as compañeros/as.	0,51	0,49
16. El/la docente realiza actividades donde los/as estudiantes que poseen más dominio acerca de algún contenido pueden ayudar a quienes aún no lo han desarrollado.	0,70	0,19
17. El/la docente utiliza diversos recursos para apoyar nuestro aprendizaje en clases (audiovisuales, digitales, etc.).	0,31	0,49
18. El/la docente dispone de un medio para comunicarnos con él/ella (web,mail, facebook, foro,etc.).	0,02	0,23

19. El/la docente nos ha enseñado cómo acceder a fuentes de **0,37** 0,14 información para investigar autónomamente (biblioteca, bases de datos, etc.).

- Escala de Aprendizaje Percibido

Los 9 ítems de la Escala de Aprendizaje Percibido (EAP) fueron sometidos a análisis con la finalidad de conocer la adecuación de estos y su relación con la escala general.

En primer lugar, la revisión de dichos ítems mediante el Índice de Homogeneidad, mostró que todos ellos permiten discriminar adecuadamente las respuestas de los/as estudiantes, por lo que no se requirió eliminar ninguna de las afirmaciones (correlación elemento-total corregida mayor a 0,30).

En segundo lugar, se analizó la fiabilidad de la escala. Esto nos llevó a tomar la decisión de eliminar los ítems 2 y 7 porque reducían, de manera relevante, la consistencia interna de la escala (Alfa de Cronbach aumenta de 0,60 a 0,84). Cabe señalar que; tanto el ítem 2 que indica “No podría crear una guía de estudio de la asignatura para futuros estudiantes”, como el 7 que señala “No he aprendido a hacer nuevas cosas como resultado de esta asignatura”; se encuentran redactados en un sentido inverso, lo que puede haber dificultado la comprensión de los mismos por parte de los alumnos y disminuido su relación con la escala total.

En tercer lugar, se analizó la estructura de la variable de interés. Con este fin se comprobaron los supuestos requeridos para realizar AFE. Al respecto, la organización de las respuestas en la escala evidencia que los datos se distribuyen normalmente (*Asimetría* = -0,34; *Curtosis* = -0,15; *KS* = 0,057, *p* = 0,20). Asimismo, se comprobó que los ítems de la escala se encuentran suficientemente vinculados para ser explicados por una variable mayor (*KMO* = 0,87) y se descartó la presencia de una matriz de identidad (*Prueba Esfericidad de Bartlett*, $X^2 = 494$, *p* < 0,001).

Los indicadores estadísticos emanados de la aplicación del método de extracción de máxima verosimilitud, nos llevaron a decidir que la solución más adecuada (considerando tanto criterios estadísticos como teóricos) corresponde a la de 1 factor, a diferencia de la propuesta de 3 factores desarrollada por Rovai et al.(2008).

La estructura de un factor explica un 46,6% de la varianza (ver Tabla 3) y muestra ser adecuada al analizarla con el Test de Bondad de Ajuste ($\chi^2 = 32,0$, $p = 0,004$). Las cargas de cada uno de los siete ítems en este único factor pueden ser revisadas en la Tabla 4.

Tabla 3

Varianza total explicada de la Escala de Aprendizaje Percibido

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,64	52,0	52,0	3,13	44,6	44,6

Tabla 4

Matriz de factores de la Escala de Aprendizaje Percibido

Ítem	Factor 1
1. Puedo organizar el material de esta asignatura en una estructura lógica	0,56
2. Soy capaz de utilizar fuera de clases lo que he aprendido a hacer en esta asignatura	0,60
3. He cambiado mis actitudes acerca de los temas tratados en el curso luego de estar en esta asignatura	0,63

4. Puedo criticar de manera fundamentada los textos usados en esta asignatura	0,54
5. Me siento más seguro/a de mi mismo/a como resultados de los contenidos que he aprendido en esta asignatura	0,82
6. Puedo demostrar a otros lo he aprendido a hacer en esta asignatura	0,74
7. Siento que puedo pensar de manera más compleja como resultado de esta asignatura	0,74

Análisis descriptivo

Oportunidades de participación de los estudiantes

La percepción de oportunidades de la participación de los alumnos fue descrita en base a dos dimensiones (ver Tabla 5). En la dimensión de co-agencia, los estudiantes reportan un nivel de logro medio que alcanza el 51,8% ($M = 30,7$; $DE = 8,52$ en una escala que varía entre 10 y 50 puntos). Por su parte, en la dimensión de apoyo a la participación de todos los aprendices; se marca un nivel de logro más elevado que alcanzó un 71,4% ($M = 34,5$; $DE = 6,06$ en una escala que varía entre 9 y 45 puntos).

Tabla 5

Descripción de las oportunidades de participación según las dimensiones

	N válido	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Co-agencia	198	30,7	8,52	12	48
Apoyo a la participación	196	34,5	6,06	17	45

En relación a los ítems de la dimensión co-agencia (ver Tabla 6), encontramos que la práctica que los estudiantes señalan como la más frecuente entre sus profesores, motivar a que los alumnos encuentren las respuestas por ellos mismos y se formen su propia visión de los contenidos ($M = 3,68$; $DE = 1,19$ en una escala que varía entre 1 y 5 puntos). Mientras que la acción realizada con menos regularidad por los educadores es pedir sugerencias a los alumnos para hacer las clases más interesantes ($M = 2,45$; $DE = 1,24$ en la misma escala de medición).

Tabla 6

Descripción ítems dimensión co-agencia

	N válido	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Ítem 2	189	2,64	1,21	1	5
Ítem 5	189	3,50	1,39	1	5
Ítem 6	189	3,14	1,25	1	5
Ítem 7	189	2,88	1,21	1	5
Ítem 8	189	2,45	1,24	1	5
Ítem 10	189	3,68	1,19	1	5
Ítem 12	189	3,12	1,30	1	5
Ítem 15	189	3,42	1,26	1	5
Ítem 16	189	2,89	1,30	1	5
Ítem 19	189	3,25	1,38	1	5

En cuanto a los ítems de la dimensión de apoyo a la participación de todos los alumnos (ver Tabla 7), los/as participantes indican que la acción implementada con mayor regularidad por los docentes es atender a los estudiantes de manera equitativa durante la clase ($M = 4,45$; $DE = 0,85$ en una escala de medición de 1 a 5 puntos). Por el contrario, la estrategia menos empleada por los educadores es que para tareas solicitadas fuera de

clase, consideren el tiempo del que disponen los estudiantes ($M = 3,28$; $DE = 1,16$ en la misma escala de medición).

Tabla 7

Descriptivos ítems: dimensión apoyo a la participación de todos.

	N válido	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Ítem 1	189	3,38	1,14	1	5
Ítem 3	189	3,92	1,02	1	5
Ítem 4	189	3,66	1,28	1	5
Ítem 9	189	4,05	1,10	1	5
Ítem 11	189	4,45	0,85	1	5
Ítem 13	189	3,66	1,13	1	5
Ítem 14	189	3,28	1,16	1	5
Ítem 17	189	3,88	1,08	1	5
Ítem 18	189	4,21	1,11	1	5

Aprendizaje percibido por los estudiantes

En cuanto a la percepción de resultados de aprendizaje (ver Tabla 8), los participantes del estudio informan que logran alcanzar un nivel medio, con un logro de 63,3% ($M = 33,6$; $DE = 7,77$ en una escala que varía entre 7 y 49 puntos). Es interesante señalar la diversidad de niveles de aprendizaje percibidos por los estudiantes, variando entre 0% y 100% de logro, que evidencia la pluralidad de visiones y experiencias de los alumnos en las asignaturas consultadas.

Tabla 8

Descripción aprendizaje percibido

	N válido	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Escala general	206	33,6	7,77	10,0	49,0

En cuanto a los ítems que componen la Escala de Aprendizaje Percibido (ver Tabla 9), los estudiantes reportan el mayor logro respecto a ser capaz de organizar el material de la asignatura en una estructura lógica ($M = 5,31$; $DE = 1,39$ en una escala que varía entre 1 y 7 puntos). Por el contrario, el menor nivel de aprendizaje lo perciben en cuanto a sentirse hábiles para criticar, de manera fundamentada, los textos de la asignatura ($M = 3,98$; $DE = 1,68$ en la misma escala de medición).

Tabla 9

Descriptivos por ítem de la variable de aprendizaje percibido

	N válido	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Ítem 1	201	5,31	1,39	1	9
Ítem 2	201	5,27	1,35	1	9
Ítem 3	201	4,74	1,53	1	9
Ítem 4	201	3,98	1,68	1	9
Ítem 5	201	4,52	1,66	1	9
Ítem 6	201	5,02	1,45	1	9
Ítem 7	201	4,77	1,71	1	9

Relación entre oportunidades de participación y aprendizaje percibido

Finalmente, analizamos la relación existente entre las variables del estudio (ver Tabla 10). Los resultados muestran que existe una relación significativa, directa y de tamaño medio, entre los dos factores que componen la percepción de oportunidades de participación ($r = 0,38$; $p < 0,001$). Esto indica que, en aquellas asignaturas en que los estudiantes perciben que sus docentes desarrollan frecuentemente acciones para promover la co-agencia, también observan la implementación más frecuente de estrategias para favorecer que todos participen en las actividades de aula.

En cuanto a la correlación entre percepción de oportunidades de participación y aprendizaje en la asignatura, encontramos resultados disímiles. Por un lado, existe una

relación significativa, directa y de baja fuerza entre la percepción de apoyo para la participación de todos y el aprendizaje alcanzado por los alumnos en el curso ($r = 0,20$; $p = 0,03$). Este resultado evidencia que, cuando los alumnos observan que sus docentes promueven la participación de todos a través de acciones de soporte al aprendizaje, consideran que aprenden más en la asignatura. En cambio, no se logró corroborar una relación significativa entre la percepción de co-agencia y el aprendizaje alcanzado por los alumnos en la clase ($r = 0,04$; $p = 0,65$).

Tabla 10

Correlaciones entre aprendizaje percibido y oportunidades de participación

		Co-agencia	Apoyo a la participación	Aprendizaje percibido
Co-agencia	Correlación	1	0,38	0,04
	Sig. bilateral		0,00	0,65
	N válido	110	104	107
Apoyo a la participación	Correlación	0,38	1	0,20
	Sig. bilateral	0,00		0,03
	N válido	104	109	106
Aprendizaje percibido	Correlación	0,04	0,20	1
	Sig. bilateral	0,65	0,03	
	N válido	107	106	202

6. Conclusiones y discusiones

A partir de los datos recopilados y del análisis realizado, hemos arribado a una serie de conclusiones que presentamos y discutimos a continuación.

El presente trabajo permitió el desarrollo de instrumentos que están orientados a conocer las oportunidades participación y el aprendizaje de los estudiantes universitarios chileno. La creación de la Escala de Oportunidades de Participación logra recoger una serie de prácticas docentes que pueden constituirse en barreras o facilitadores para la participación de los alumnos en las aulas del nivel superior. Por otro lado, la adaptación de la Escala de Aprendizaje Percibido, construida por Rovai, et al. (2008), constituye un acierto para abordar los resultados de aprendizaje de los estudiantes desde su propia experiencia.

En cuanto a las propiedades psicométricas de los instrumentos analizados, corroboramos que ambas escalas poseen adecuadas características tanto en términos de validez como de confiabilidad y, por ende, consideramos que son de utilidad para el estudio de estas variables en la población universitaria de Chile.

Particularmente, la Escala de Oportunidades de Participación (EOP) mostró una estructura de dos dimensiones que nos parece coherente con las investigaciones anteriores. La escala comprende, por una parte, el apoyo que pueden prestar los docentes para garantizar que todos los estudiantes puedan participar de las actividades de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2001) y, por otra, las estrategias que pueden desarrollar los profesores para promover que sus alumnos adquieran autonomía y compromiso con su proceso educativo y la mejora de este (Hart, Drummond & McIntyre 2007).

En relación a la Escala de Aprendizaje Percibido (EAP) encontramos diferencias con la propuesta original de Rovai, et al. (2008), respecto del número de ítems que componen la escala y la estructura interna de la misma. En cuanto a los ítems, nos vimos en la necesidad de eliminar dos de ellos, que se encuentran redactados en sentido inverso y que disminuyen significativamente la fiabilidad de la escala. Estamos conscientes que esta decisión, aunque fue apropiada en términos estadísticos, posee limitaciones en términos teóricos. En consecuencia, es posible que la ausencia de la totalidad de los ítems

propuestos inicialmente contribuya a que emerja en el Análisis Factorial Exploratorio un único factor.

Sin embargo, resulta recomendable que la identificación del aprendizaje percibido como un constructo unitario se deba al modo en que se definen los resultados de aprendizaje en cada plan de estudio. Particularmente, las carreras participantes en esta investigación poseen planes de estudio organizados bajo un modelo de competencias. Este modelo favorece el uso de estrategias de formación orientadas a alcanzar aprendizajes integrales que consideran al mismo tiempo componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Maura, 2006) lo que podría favorecer la identificación un único factor.

En consecuencia a lo recién planteado nos parece de suma relevancia que, en investigaciones posteriores, los dos ítems eliminados sean reformulados (por ejemplo, redactando las afirmaciones en un sentido positivo) para mejorar su comprensión y la EAP sea nuevamente analizada para determinar su estructura latente. Asimismo, creemos que, en ocasiones siguientes, puede ser conveniente aplicar el instrumento a estudiantes de diversas carreras, pues comprendemos las limitaciones que implica la participación exclusiva de alumnos/as de Psicología.

Por otra parte, los resultados que los alumnos mostraron en las escalas desarrolladas, aunque no correspondía al objetivo principal de este trabajo, pueden servir como referencia para el desarrollo de futuras investigaciones donde sean empleados estos instrumentos, por lo que nos ha parecido relevante integrarlos en esta presentación

Al respecto, concluimos que los estudiantes participantes de la muestra perciben niveles medios tanto de oportunidades de participación como de aprendizaje en las asignaturas que reportaron. Particularmente, respecto a la participación, indicaron que sus docentes implementan con mayor frecuencia acciones que buscan apoyar el compromiso de todos en las actividades de aprendizaje y que, en menor medida; promueven la co-agencia, es decir, la implicación activa y colaborativa de alumnos y profesores en el proceso de aprendizaje y su mejora.

Este último hallazgo resulta especialmente relevante si se considera que, desde una perspectiva inclusiva, la formación universitaria requiere de importantes transformaciones para alcanzar la calidad y equidad en el aprendizaje que se espera (Echeita et al., 2012). En estos procesos de cambio, los estudiantes no solo deben ser los focos de la acción de los docentes y de otros profesionales, sino que deben ser actores relevantes en la toma de decisiones y en el trabajo colectivo. Asumir este desafío precisa que los alumnos adquieran una elevada autonomía la que, como se ha indicado anteriormente, requiere ser formada desde el aula (Monereo y Pozo, 2003).

En cuanto al aprendizaje que los estudiantes perciben alcanzar en las asignaturas reportadas indicaba un logro que rondaba el 60% y que se distribuía de manera heterogénea entre ellos. Consideramos que un nivel de logro medio continúa dando cuenta de los bajos logros de aprendizaje en la universidad, antes ya había sido informado (UNESCO, 2005). Además, creemos que la existencia de estudiantes que perciben 0% de logro, mientras otros reportan 100% en una misma asignatura, señala una inequidad preocupante dentro de las aulas y que es coherente con otros indicadores globales que han sido registrados en la educación universitaria chilena, como es el abandono o la sobre duración de las carreras (SIES, 2014).

Finalmente, al evaluar la relación entre las variables de interés, encontramos que existe una relación significativa entre el aprendizaje percibido por los alumnos y una de las escalas que medían las oportunidades de participación que los estudiantes identifican en sus aulas. Al respecto, vimos que cuando los aprendices perciben que sus profesores implementan frecuentemente acciones para apoyar la participación de todos, reportan también un mayor aprendizaje en la asignatura. Este resultado, es coherente con las investigaciones que anteriormente se han conducido en el área (por ejemplo, Crombie et al., 2003 o Morell, 2007).

Al contrario de lo que esperábamos, no encontramos una relación significativa entre la percepción de oportunidades para promover la participación, a través de la co-agencia, y el aprendizaje que los alumnos logran en el curso. Esta ausencia de relación se contradice con aquellos trabajos que han postulado que, en la medida en que los estudiantes tienen

más posibilidades de implicarse en el desarrollo y mejora de su proceso de aprendizaje, alcanzarán mayores aprendizajes (ver, a modo de ilustración, Bellaterra, 2012).

Al respecto, consideramos que este resultado debe ser nuevamente revisado en futuras investigaciones que integren distintos tipos de resultados de aprendizaje del proceso de formación. Existe la posibilidad de que el establecimiento de relaciones de co-agencia favorezca el logro de aprendizajes que no logran ser evaluados con el instrumento que hemos utilizado y que atiende específicamente a los logros en una asignatura. Una actuación colaborativa entre docentes y estudiantes puede traducirse en un mayor dominio de habilidades sociales, cívicas y profesionales que va más allá de los resultados de un curso en particular y que tiñen toda la formación de los alumnos en la universidad. Aunque esta requeriría, también, ser estudiada.

Finalmente consideramos que; aun teniendo en cuenta la necesidad de conducir nuevas investigaciones para abordar hallazgos específicos de esta investigación; los instrumentos descritos en este trabajo constituyen un aporte para conducir procesos de mejora y reflexión en las instituciones universitarias. En este sentido, valoramos, especialmente, el rol de docentes y estudiantes y el trabajo mancomunado que estos pueden realizar para fomentar la inclusión educativa y avanzar hacia procesos formativos que garanticen la calidad y equidad de la educación.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista educación inclusiva*, 5(1). 39-49.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105297.pdf>

Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Recuperado de <http://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>

Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N. y Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a equidad, acceso y adaptación en educación universitaria.

Psicoperspectivas, 12(1). 116-138. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242013000100007&script=sci_arttext

Asún, R., Ruiz, S., Retamal, H., Peralta, M., Esquivel, A., Vargas, L. y Martínez, F. (2013). El Desafío de Educar a Inicios del Siglo XXI: Demandas de los Estudiantes de Ciencias Sociales a la Docencia Universitaria. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 45-62. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100003

Baeza, J. (2013). Educación Superior e Inclusión Social: una perspectiva desde las Instituciones Universitarias Salesianas. *Educación y Futuro*, (28). 201-222. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4152280.pdf>

Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudios de la universidad de atacama. *Estudios pedagógicos*, 11(1), 25-39. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000100002&script=sci_arttext

Bellaterra (2012). La participación estudiantil en las universidades. *Institut Govern I Polítiques Públiques*, 7-11. Recuperado de http://pagines.uab.cat/participacionestudiantil/sites/pagines.uab.cat/participacionestudiantil/files/DT_Introduccion_IGOP.pdf

Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida: convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (Coords.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp.211-217). Salamanca: Amarú.

Booth, T. y Ainscow, M. (2001). *Guía para la educación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,

[%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf](#)

Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XX1*, 11, 237-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601111>

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Ed. Luis Vives.

Carrillo, S. y Ríos, G. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la educación superior*, 42(2), 9-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60428972001>

Caspi, A., & Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: Testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education*, 11(3), 323-346. Recuperado de http://www.openu.ac.il/research_center/download/Social_presence_perceived_learning.pdf

Chan de Ávila, J., García, S., Zapata, M. (2013) Inclusión social y equidad en las Instituciones de educación superior de américa latina. *ISEES*, 13, 129-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4421725.pdf>

Chiecher, A., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2008). Ensayando alternativas de enseñanza y aprendizaje a distancia: hacia propuestas de mayor calidad. *Revista Cognición*, 25. Recuperado de http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&view=article&id=300:ensayando-alternativas-de-enseanza-y-aprendizaje-a-distancia-hacia-propuestas-de-mayor-calidad&catid=114:difusin-cientfica&Itemid=222

Chiroleu, A. (2012) Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad?. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(13). 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797013>

- Chiroleu, A, (2013) Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 22(2), 279-304. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12226914006>
- Crombie, G., Pyke, S., Silverthorn, N., Jones, A. & Piccinin, S. (2003). Students' perceptions of their classroom participation and instructor as a function of gender and context. *Journal of Higher Education*, 74(1), 51-76. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/3648264?seq=1#page_scan_tab_contents
- Díaz, F. & Hernández, R. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Echeita, G., Sandoval, M., Simón, C. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. Sevilla: MAD.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2012). *Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático*. En Verdugo, M. (2013). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amaru.
- Evans, J. (2014). Equity and inclusion in physical education PLC. *European Physical Education Review*, 20(3). 319-334. Recuperado de <http://epe.sagepub.com/content/20/3/319.full.pdf>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Education S.XXI*, (24). 35-56. Recuperado de [http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/Metodologias activas.pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/Metodologias_activas.pdf)
- García, M, Maquilón, J. y Hernández, F. (2000). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, 6. 96-114. Recuperado de

http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anterior_es/kawcsxpo.pdf

Grudnitski, G. & Krentler, K. (2011). Moving beyond satisfaction: Perceived learning as an assessment measure. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 1(10). 7-16. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/242597398 Moving Beyond Satisfaction Perceived Learning As An Assessment Measure](https://www.researchgate.net/publication/242597398_Moving_Beyond_Satisfaction_Perceived_Learning_As_An_Assessment_Measure)

Hart, S.; Drummond, M., & McIntyre, D. (2007). *Learning without limits: constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability*. In L. Florian (Ed.). *The SAGE handbook of special education* (pp. 500-516). London: SAGE Publications.

Hernández, E. (1994). *Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario* (pp.211-238). En M. Montero (Coord.). *Psicología social comunitaria. Teoría método y experiencia*. Guadalajara: Ediciones de la Universidad de Guadalajara.

Maura, V. G. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI, Revista de Educación*, (8), 175-188. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?sequence=1>

Molina, R (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70). 109- 128. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/aa/aa7a656b-30b9-4dec-87dd-6a174a507cba.pdf

Monereo, C., y Pozo, J. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo & J. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (p. 15-30). Madrid: Síntesis.

- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Relieve*, 13(2). 215-234. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91613205>
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Morell, T. (2007). What enhances EFL students' participation in lecture discourse? Student, lecturer and discourse perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 222-237. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158507000355?np=y>
- Morell, T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?*. Alicante: Marfil.
- Muñoz, V. (2012). *El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. Santiago: Unesco. Recuperado de <http://portal.unesco.org/geography/es/files/15017/13230888961Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf/Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf>
- Murillo, F.; Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1). 169-186. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Plasencia, S., Vizconde, L., Ruiz, I., Araujo, M. y Salazar, P.(S/F). Estudio: *Factores Socio-Económicas y su relación con el Rendimiento Académico en Estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267202809_ESTUDIO_FACTORES_SOCIO-E

ECONOMICOS Y SU RELACION CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN ESTUDIANTES ANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

Porcel, E., Dapozo, G. y López, M. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2). 1-21. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000200007

Rovai, A., Wighting, M., Baker, J. & Grooms, L. (2008). Development of an instrument to measure perceived cognitive, affective, and psychomotor learning in traditional and virtual classroom higher education settings. *Internet and Higher Education*, (12). 7-13. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S109675160800064X>

Sandoval, M. (2013). *La participación del alumnado como palanca para el cambio escolar*. En Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. y Monarca, H. (Eds.). *Cómo fomentar la redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas* (pp. 35 – 53). Madrid: MAD.

SIES (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf

Swan, K. & Shih, L.(2005). On the nature development of social presence online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3). 115-136. Recuperado de <http://anitacrawley.net/Articles/Swan%20and%20Shih2005.pdf>

Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el

marco del EEES. *Revista de educación*, (342). 443-473. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf

Torres, A., Ruíz, J. y Álvarez, N. (2007). La autotransformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4), 1-9. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/1792Torres.pdf>

UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 1-37. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Willis, G. (2005). *Cognitive Interviewing: A tool for improving questionnaire design*. Londres: SAGE

Woolfolk, A, E. (2011). *Psicología educativa*. México: Pearson