

19

Colección
Ciencias Sociales



Las ciencias sociales en épocas de crisis: escenarios, perspectivas y exigencias en tiempos de pandemia

Natalia Andrea Salinas-Arango, Jaime Alberto Orozco-Toro
Juan Felipe Mejía-Giraldo
(Compiladores)



Universidad
Pontificia
Bolivariana

© Varios autores
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Las ciencias sociales en épocas de crisis: escenarios, perspectivas y exigencias en tiempos de pandemia

ISBN: 978-628-500-011-9

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-011-9>

Escuela de Ciencias Sociales

Facultad de Psicología

Facultad de Trabajo Social.

CIDI. Grupo de investigación en Trabajo Social. Proyecto: Cultura política para la paz: Procesos socioeducativos ciudadanos para la transformación de los imaginarios y prácticas políticas en Medellín en el marco del posacuerdo. Radicado: 158C-06/18-74

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de la Escuela de Ciencias Sociales: Omar Muñoz Sánchez

Director Facultad de Psicología: Rodrigo Mazo Zea

Gestora Editorial: Dora Luz Muñoz Rincón

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de Estilo: Cristian Suárez

Imagen portada: shutterstock ID: 149926898

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2021

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2145-17-09-21

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Capítulo 3

Estudiantes adultos y virtualidad: retos en torno a la permanencia universitaria¹

Laura Isaza Valencia^{*}
Johanna Jazmín Zapata Posada^{**}
Valentín González Calvo^{***}

1 El proyecto de investigación que dio lugar a este capítulo se titula "Trayectorias académicas y experiencias universitarias de estudiantes no tradicionales que cursan programas de pregrado, Medellín- Colombia", avalado por el Centro de Investigación para el Desarrollo y la Innovación (CIDI) de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) con número de radicado 519C-07/19-63. Investigación liderada por el Grupo de Investigación Emoción, Cognición y Comportamiento (ECCO) y apoyada por el Grupo de Investigación en Familia (GIF).

* Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Magíster en Psicología de la Universidad de San Buenaventura. Doctoranda en Humanidades mención Ciencias de la Educación de la Universidad del Rosario, Argentina. Docente asociada de la Facultad de Psicología de la UPB. Integrante del Grupo del ECCO. CvLAC: http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001321404

Resumen

La reconfiguración de la categoría de estudiante deja de lado la concepción de estudiante tradicional para reconocer una población cada vez más heterogénea, entre estos, los adultos. Aproximarse a la experiencia universitaria del adulto recupera los significados de su trayectoria académica en un escenario educativo que incluye la mediación virtual de forma repentina. Este trabajo describe las experiencias académicas de los adultos adscritos a programas de pregrado de una universidad privada de la ciudad de Medellín en el paso de lo presencial a lo virtual, con relación a los modos de vinculación con el entorno, las formas de construir y apropiarse de rutinas, y el encuentro con el conocimiento. La elección metodológica de investigación acción participativa desarrolla una descripción de las particularidades de los participantes que posibilita la construcción de estrategias de acompañamiento contextualizadas, proceso construido colectivamente, a través de entrevistas semiestructuradas con 20 adultos. Los resultados permiten acercarse a sus vivencias y reflejan cómo estar en la institución da un sentido a su ser al transformar su modo de vida y la relación con otros contextos (familiar, laboral y social). Se resalta lo trascendental que resulta este período en la configuración del proyecto de vida y las vicisitudes transcurridas en el encuentro y apropiación de la virtualidad. Se incluye la necesidad de visibilizar las trayectorias particulares del adulto con el propósito de construir estrategias institucionales y pedagógicas que fomenten la permanencia.

Palabras clave

Adulto, Educación superior, Inclusión, Trayectoria académica, Virtualidad.

** Trabajadora social y especialista en Trabajo Social Familiar de la UPB. Doctora de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España). Docente titular de la Facultad de Trabajo Social de la UPB. Integrante del GIF. CvLAC: http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000678490

Correo electrónico: johanna.zapata@upb.edu.co

*** Trabajador social y sociólogo, máster en Tanatología y en Arteterapia. Doctor en Ciencia Sociales. Profesor Titular eu de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España) en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Correo electrónico: vgoncal@upo.es

Introducción

De la reflexión acerca de la universidad como contexto de formación surge el interrogante de cómo se han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje por la situación actual de salud asociada a la enfermedad por coronavirus (COVID-19). Dicha circunstancia sanitaria ha implicado para la población estudiantil el confinamiento, y este trajo consigo el permanecer en casa y responder en simultáneo a las actividades académicas, familiares y laborales. El aislamiento social ha derivado en un distanciamiento de la institucionalidad, de los docentes y de los pares y, asimismo, la transición de una educación presencial a una modalidad virtual que ha exigido la construcción de nuevos modos de ser estudiante y docente.

La heterogeneidad estudiantil, entendida como el reconocimiento que se hace al grupo de estudiantes desde lecturas de la diversidad etaria, social, cultural, económica y familiar, genera la necesidad de reconocer y comprender los múltiples modos de enfrentar el ser estudiante en tiempos de pandemia, dado que los cambios en los procesos académicos, en la construcción de identidades estudiantiles, en las interacciones entre estudiantes y docentes, en las formas de organización de la vida familiar y del trabajo, varían según las condiciones y características de cada estudiante. En el caso particular de esta investigación surge el interés de aproximarse a las experiencias académicas y retos de permanencia que han enfrentado estudiantes adultos en el paso de la educación presencial a la media por la virtualidad.

Ajustes que emergen en el contexto educativo

Con la declaración de la COVID-19 como una pandemia en el 2020, el sector educativo se vio afectado ante el reconocimiento de las aglomeraciones que se generan en las aulas de clases, como factor de riesgo para el contagio. Desde lineamientos dados por el Gobierno se optó por la interrupción de actividades presenciales para garantizar el confinamiento. Como señala Cobo-Rendón et al. (2020), la clausura temporal de las universidades se convirtió en un

principio de salud pública y con esto se dispusieron “un conjunto de acciones para el mantenimiento de cierto orden institucional, en el que se recurrió, en primer término, al uso de tecnologías informáticas y de comunicaciones para sustituir la presencialidad y dar continuidad pedagógica” (p. 156). De forma precipitada, las instituciones generaron estrategias para la continuidad de la prestación de las clases bajo la modalidad presencial e hicieron la transición a una educación mediada por plataformas y recursos digitales. Las instituciones plantearon diferentes estrategias a favor del cumplimiento de los objetivos ligados al acceso a la educación, la cobertura, la permanencia, las herramientas y su calidad en el mundo (Hurtado-Talavera, 2020). Para García-Peñalvo (2020), las universidades tuvieron que responder en simultáneo a los desafíos propios de la educación y encontrar las estrategias para continuar desarrollando su acción formativa, en medio de un panorama de bajo reconocimiento y de alta incertidumbre.

De acuerdo con Miguel-Román (2020), las universidades no se enfrentaron a un cambio de modalidad, sino a un “ajuste emergente” debido al riesgo sanitario, lo cual generó que el proceso enseñanza-aprendizaje pasara de la presencialidad a la virtualidad. El autor señala cómo este ajuste se caracteriza por no “perder las formas propias de las clases presenciales: sincronización del espacio tiempo, actividades y retroalimentación, horarios rígidos y el mismo número de contenidos” (p. 17), cambios para los cuales no estaban preparados los actores educativos, especialmente los docentes y estudiantes. En estos ajustes se invisibiliza la naturaleza de las condiciones que permiten a los estudiantes tomar una opción de formación como esta, con base en su perfil, sus tiempos y sus metas, las destrezas y recursos del docente, entre otros aspectos.

Ante un panorama desconocido de salud pública, docentes y estudiantes se vieron avocados a resignificar sus modos de enseñanza y aprendizaje. Este cambio demandó replantear los modelos tradicionales y construir roles más participativos (Kemelmajer 2020, citado en Hurtado-Talavera, 2020). Igualmente, en la relación docente-estudiante se destacó la mediación emocional y la solidaridad de conocimientos, lo que significó soporte ante las dificultades presentadas en el confinamiento, el aislamiento social y la mediación virtual del proceso educativo (Expósito y Marsollier, 2020).

Retos para una población estudiantil no tradicional: el adulto

La educación superior se ha transformado debido a la masificación y democratización de la educación, la promulgación de principios ligados a la inclusión y la globalización (Soto-Arango et al., 2018), lo cual ha generado la emergencia de nuevos perfiles de estudiantes. Según Rama (2006), el proceso de masificación propició tipología estudiantil diversa en Latinoamérica, entre las que figuran: situados en regiones antes excluidas de la oferta universitaria, con alguna discapacidad, de rangos etarios distantes al esperado, grupos étnicos y población femenina. En este perfil cada vez más heterogéneo de estudiantes universitarios destacan los adultos, definidos en esta investigación como un estudiante no tradicional, y refleja las discontinuidades existentes con el perfil de estudiante esperado por las instituciones. Es el estudiante que difiere a los demás en cuanto edad, trayectoria académica, dedicación exclusiva al estudio y grupo social. El adulto se distingue, entre otros aspectos, en las trayectorias personales, las razones o motivaciones que presentan al matricularse y los períodos etarios (Cruz-Chust, 2014). Según Sianes-Bautista (2015):

No existe una definición para este término que sea comúnmente aceptada e identifique tal categoría en términos de edad. De hecho, la mayoría de los estudiantes que inician estudios superiores suelen haber alcanzado ya la mayoría de edad legalmente establecida. Sin embargo, se consideran estudiantes adultos a aquellos que son mayores que el típico estudiante de educación superior y que ha vuelto a formar parte de la misma tras un período de tiempo fuera del sistema. (p. 97)

El adulto en este estudio es considerado como característica social y no necesariamente como característica cronológica:

Aunque la promoción de la educación superior en el adulto, desde varias décadas atrás está siendo impulsada por políticas educativas internacionales y estudios sociológicos, educativos y psicológicos, aun, en las universidades colombianas, no es un grupo social

incluido en las acciones afirmativas² de sus políticas institucionales y apuestas pedagógicas. (Isaza, 2020, p. 39)

El adulto como estudiante puede ser para las instituciones un reto institucional –más aún en tiempos en que el modo de ser estudiante cambia por la mediación virtual– que se orienta a transformar continuamente sus lógicas y dinámicas institucionales, organizacionales y académicas. Estudios previos sobre el adulto en la educación superior se centraron en conocer y comprender a este estudiante, al caracterizar: retos y características (Richardson, 2004, citado en Learreta et al., 2012), red de apoyo familiar, salud mental asociada como ser estudiante, trabajador e integrante de una familia (Ariño-Villarroya, 2008; Kohler et al., 2009), competencias (Beraza, 2004), y obstáculos personales, académico, sociales y familiares (Adiego et al., 2004). Lo expuesto en las investigaciones rastreadas refuerza la pertinencia de investigar la experiencia universitaria del adulto (Arvizú, 2016; Guzmán-Gómez, 2017).

La presencia cada vez mayor de personas mayores de 30 años de edad iniciando la educación profesional se debe a la apertura de una sociedad que busca brindar bienestar y nuevas opciones de desarrollo a esta población (Isaza, 2020). Esto, sumado a crisis económicas y el desempleo, factores que actúan como agentes movilizadores para que el adulto se enfrente a la necesidad de buscar una formación profesional.

El reconocimiento de que los modos de transitar la universidad son diversos, y que los sentidos construidos del proyecto de vida profesional cambian en cada estudiante, propicia la reflexión sobre el estudiante adulto en tiempos de pandemia a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo son las experiencias académicas de los estudiantes adultos de programas de pregrado con relación a los modos de vinculación con el entorno, las formas de construir y apropiarse de

2 Nota al pie nuestra: Concepto que cuestiona y modifica aquellas situaciones fácticas que impiden y obstaculizan que los grupos excluidos e individuos alcancen la igualdad efectiva en el reclamo por sus derechos. Con otras palabras, la acción afirmativa restablece la igualdad en la que se encuentran diversos grupos sociales a los que se ha negado o restringido la posibilidad de acceder y participar en la configuración, validación y reclamos de sus derechos en igualdad de oportunidades (Durango-Álvarez, 2016, p. 141).

rutinas y el encuentro con el conocimiento en el paso de lo presencial a lo virtual?

Reconocer al adulto universitario que cumple simultáneamente roles familiares, sociales y laborales definidos, lleva en este estudio a abordar la experiencia académica en tiempos de pandemia, donde hay un tránsito de la educación presencial a la virtual. En definitiva, es reconocer esta transición de modalidad formativa en adultos cuyas responsabilidades profesionales y personales y cuya experiencia pueden implicar riesgo para su permanencia.

Metodología

En este proyecto se eligió el camino metodológico propuesto desde la investigación acción participación (IAP), la cual se ha consolidado como una propuesta transformadora para las ciencias sociales y la educación bastante desarrollada en Latinoamérica. La IAP propone una reconfiguración de las formas de hacer ciencia que pretende aportar al cambio social, en tanto desde ella “la realidad social resulta únicamente inteligible en y por la praxis que la cambia” (Ortíz-Mata y Díaz-Velásquez, 2012, p. 176). Podría entenderse, entonces, que la IAP presenta un proceso metodológico que interroga los parámetros tradicionales de la investigación al conjugar acciones que conducen al conocimiento de la realidad a través de estrategias de participación del grupo social o comunidad implicada, con el propósito de mejorar las necesidades sentidas por estos y sus condiciones de vida (Contreras, 2002).

El estudio de las experiencias académicas de los estudiantes adultos en escenarios universitarios evocó la necesidad de incorporar una propuesta metodológica que facilitara dar espacio a sus voces y con estas encontrar formas de reconocimiento y acompañamiento de sus subjetividades. El diseño de la IAP ha pretendido desarrollar una descripción de las particularidades de los estudiantes adultos, dando paso a la construcción de estrategias de acompañamiento contextualizadas en un proceso desarrollado de manera colectiva y participativa (Bautista, 2011). Los adultos participantes realizaron aportes a la construcción de las estrategias para identificar y describir sus modos de vinculación con el entorno, sus formas de apropiarse de las rutinas académicas y su encuentro con el conocimiento.

Como lo propone la IAP, los propósitos investigativos fueron claros para todo el equipo: investigadores/as, auxiliares y adultos participantes, quienes construyeron un proceso mancomunado, a fin de reducir las jerarquías (superar la dualidad entre objeto y sujeto) y democratizar el conocimiento (Contreras, 2002). Es particular de esta manera de investigar el aprendizaje recíproco y con este se favoreció que los adultos participantes fueran actores que precisaran sus acciones. Por tanto, en conjunto con los investigadores, orientaron el camino de este proyecto en el que se encontraron implicados. Para Obando-Salazar (2006), estos actores producen el conocimiento, y en el caso de quienes investigan, presentan un compromiso ético de poner sus saberes al servicio de dichos grupos o comunidades con las que se está investigando.

Asimismo, desde la IAP se propone un criterio de verdad dialógica, en el cual los datos son contextualizados e históricos y cuentan con un carácter empírico discursivo, por lo cual se entiende que el conocimiento es eminentemente “referencial y situacional” (Obando-Salazar, 2006, p. 3). Esta forma de investigar permitió que los investigadores valoraran y estuvieran dispuestos a apropiarse los modos de los adultos que participaron, y buscaran con ellos las opciones de cambio en el contexto institucional y de aula. En términos de Ortí-Mata y Díaz-Velásquez (2012):

Cabría al menos esperar un carácter metodológicamente abierto que, lejos de plantearse desde una supuesta neutralidad valorativa, potencialmente facilitadora de presuntos consensos objetivos, intente subrayar tanto aquellos aspectos especialmente contradictorios de la situación social de referencia, como los elementos racionales de una potencial intervención hacia su reforma. (p. 175)

La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, la cual permitió un acercamiento directo a la voz de los adultos, en donde la opción de un diálogo orientado por tópicos predefinidos exigió profundizar las experiencias académicas e ir incluyendo preguntas que emergían en el proceso de la entrevista (Monistrol, 2016). Las entrevistas se realizaron entre abril y agosto del 2020 por medio de la plataforma Google Meet.

Se entrevistaron 20 adultos que cumplieron los criterios de inclusión: ser mayor de 30 años de edad (especialmente, adultos

referenciados por docentes, por cumplir simultáneamente el rol de estudiante y el rol de papá/mamá, trabajador/ra, cuidador/a, cónyuge; y estar emancipado de los padres), estudiantes de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana UPB, sede Medellín y firmar el consentimiento informado.

Tabla 1. Descripción de los adultos participantes

Estudiante Adulto	Género	Edad	Programa
EA	Hombre (H)	52	Filosofía (FI)
EA	Hombre (H)	34	Ingeniería (IN)
EA	Hombre (H)	53	Educación (ED)
EA	Mujer (M)	41	Trabajo social (TS)
EA	Hombre (H)	38	Publicidad (PU)
EA	Hombre (H)	37	Psicología (PS)
EA	Hombre (H)	45	Enfermería (EF)
EA	Hombre (H)	52	Educación (ED)
EA	Mujer (M)	56	Educación (ED)
EA	Mujer (M)	46	Psicología (PS)
EA	Mujer (M)	45	Publicidad (PU)
EA	Hombre (H)	44	Psicología (PS)
EA	Hombre (H)	44	Teología (TO)
EA	Mujer (M)	50	Psicología (PS)
EA	Hombre (H)	45	Psicología (PS)
EA	Mujer (M)	49	Trabajo social (TS)
EA	Mujer (M)	35	Derecho (DR)
EA	Hombre (H)	40	Educación (ED)
EA	Mujer (M)	52	Administración (AD)
EA	Mujer (M)	54	Arquitectura (AR)

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia (1993), este estudio se clasifica como una investigación de riesgo mínimo porque prevaleció la seguridad de los beneficiarios y la información registrada no se ubicó en el pla-

no de diagnósticos ni tratamientos, ni de procedimientos invasivos que vulnere información que los participantes tengan el derecho a mantener en reserva.

El proceso analítico implicó la elaboración de un componente categorial en tres niveles. En el primero, se encuentra la categoría central, experiencia universitaria del estudiante adulto en tiempos de pandemia; luego, las categorías secundarias: vinculación con la vida universitaria, los modos apropiarse y construir los ritmos de la vida académica y la experiencia en relación con el conocimiento; por último, las categorías de tercer nivel: reconocimiento de la heterogeneidad estudiantil, ingreso y permanencia, pensar el tiempo y el espacio desde las experiencias de los estudiantes adultos y estrategias pedagógicas e institucionales.

Siendo el procesamiento de los datos en la investigación cualitativa una acción minuciosa, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), este estudio se apoyó en una matriz de análisis categorial que buscó la reducción de los datos a partir de la codificación de cada una de las entrevistas y la construcción de relaciones entre categorías. Esto condujo a la parte final del proceso de construcción de sentido, porque se subjetiva e intersubjetiva lo que se ha percibido; comprende, reconoce e interpreta los puntos de vista de los estudiantes adultos en relación con las experiencias universitarias, y se propone los sentidos en los cuales se destacó la intersubjetividad.

Resultados y discusiones

El acercamiento a la experiencia de los estudiantes adultos prioriza la búsqueda de los modos de apropiación subjetiva que construyen estos de la vida universitaria y los modos de ser estudiante (Carli, 2006). Los adultos en su experiencia universitaria dan cuenta de su cotidianidad, modos de sociabilidad, aprendizajes y vicisitudes.

Según Isaza (2020), el abordaje de las experiencias universitarias exalta las dimensiones heterogéneas que hacen parte de las vivencias académicas con cada cohorte generacional en las universidades. Esta experiencia estudiantil depende de las características de la vida universitaria y de los significados que los actores dan a sus estudios (Dubet, 2005). Para dar cuenta de ella, se presentan las siguientes categorías: modos de vinculación con el entorno, formas

de construir y apropiarse de rutinas, y encuentro con el conocimiento, como elementos clave para la comprensión de las vivencias subjetivas del adulto al estar en la universidad.

Los modos de vinculación con el entorno

*Creo que en sí mismos somos
distintos, tenemos una etiqueta
que nos agremia*
(EA/EF/H/45/EN)

Los estudiantes adultos pueden ser descritos como sujetos complejos y dinámicos, los cuales forman un colectivo al estar insertos en un sistema de educación superior y bajo las mismas demandas académicas, aunque sean distintos debido a las múltiples diferencias que presentan sobre el desarrollo social, económico, cultural y generacional.

Al estudiante adulto, caracterizado por habitar poco la universidad y ocuparse en su cotidianidad de roles diferentes a la academia, se le dificulta interactuar con el entorno universitario y con las dinámicas y organizaciones sociales que allí subyacen. Algunos participantes se representan en la condición de “foráneo, ajeno o lobo solitario”: “Si antes me sentía el extraño, el foráneo por ser mayor y por trabajar, con la virtualidad sí me siento de otro planeta” (EA/FI/H/52/EN). “Estar en el computador hace sentir un lobo solitario, y con ello llega la extrañeza en mí como adulto que estudia en casa con el hijo al lado y la olla en la cocina” (EA/IG/H/34/EN).

Este concebirse ajeno a la cotidianidad universitaria, reflejado en el encuentro limitado con la sociabilidad institucional, podría poner en riesgo la permanencia y la afiliación institucional, dado que, de acuerdo a cómo se defina el adulto como estudiante, asume su rol y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje: “Estamos llamados a ser otro cuando llegamos a la universidad, dejar nuestra historia, nuestros aprendizajes escolares anteriores, nuestros múltiples roles y actividades, para apropiarnos de unas nuevas lógicas y demandas institucionales; si no, quedamos por fuera del sistema” (EA/ED/H/53/EN).

Estos relatos dan cuenta del distanciamiento que se presenta entre el concepto de estudiante universitario “ideal” y el estudiante

universitario “real”, puesto que no siempre hay un diálogo afín entre las transformaciones sociales que posibilitan nuevos perfiles estudiantiles, y las apuestas teóricas y pedagógicas de las instituciones. Al respecto, algunos participantes perciben que “es inevitable no sentir que en la universidad siguen pensándose estudiantes que ya desaparecieron” (EA/TS/M/41/EN). La heterogeneidad de la población estudiantil lleva a abandonar la idea de un estudiante único, estándar o ideal, descrito por Silva-Laya y Jiménez-Romero (2015) como un joven recién graduado del bachillerato, con tiempo exclusivo para los estudios y con habilidades académicas. Distanciarse de ese ideal posibilita el reconocimiento de una población estudiantil diversa.

El estudiante como sujeto complejo y en permanente cambio se define progresiva y constantemente de acuerdo con circunstancias sociales, culturales e históricas. Esto dificulta la consolidación de una única definición en las instituciones y, por tanto, se plantea como una de las categorías más dinámicas de la universidad (Dubet, 2005). La búsqueda de una delimitación conceptual del estudiante y la construcción que subyace a esta surge en el contexto social inherente a la vida académica y en el curso de la historia personal (Carbonari, 2017). Es así como la definición de estudiante se constituye con base en la trayectoria académica y las vivencias personales, familiares y sociales previas, y se transforma de acuerdo con las necesidades que se le van presentando en la cotidianidad (Carbonell, 2008).

El “ser alguien”, como relato que configura la motivación de los participantes a formarse profesionalmente, se refuerza desde el discurso sociocultural: “Yo quiero ser alguien y por eso lucho para estar aquí” (EA/PB/H/38/GF). La educación superior es percibida por los estudiantes adultos como el vehículo para “salir” de situaciones de vulnerabilidad social y de inestabilidad económica presentes en ellos y sus familias: “Solo siendo profesional podré cambiar de empleo, casa, barrio y realidad social” (EA/PS/H/37/GF). En efecto, se le atribuye a una mayor cantidad de años de educación, una mayor protección laboral y mejores ingresos (Jacinto, 2008; Kritz, 2006). Al respecto, Kessler y Espinoza (2003) plantean la reflexión en torno a la transformación histórica de la valoración de la educación como un promotor social, debido a lo que ellos nombran “la movilidad espuria”, la cual implica el reconocimiento de la existencia de sectores poblacionales que ascienden socialmente por la presencia de mayor formación.

Las formas de construir y apropiarse de rutinas y el encuentro con el conocimiento

Si antes me sentía en desventaja con mis compañeros, esta virtualidad me puso más atrás. Ya mi preocupación no es el tener tiempo para leer, hacer bien un ensayo y coordinar con los compañeros, sino saber prender el computador, entender el camino para abrir Teams y entender esa cosa de la Moodle
(EA/DR/H/40/EN)

Los participantes relatan encontrarse con dificultades de tipo académicas, en tanto se enfrentan con las rupturas de las tradicionales rutas formativas y pedagógicas del sistema educativo y las transiciones hoy presentes en la virtualidad. Los adultos hacen alusión a lo distinto que fue el proceso de enseñanza y aprendizaje en la presencialidad, respecto a lo que experimentaron en la virtualidad: “Yo tuve que volverme otra estudiante en la virtualidad, bastante que me costó adaptarme a las aulas, los docentes, la evaluación y la relación con los compañeros. La virtualidad me puso a construir nuevos caminos de aprender” (EA/PS/M/38/EN).

Sus experiencias de conocimiento previas estaban centradas en una tradición que enfatizaba la transmisión unidireccional, la cual “se produjo en la escena clásica del aula, modulada por signos y creencias de la tradición ilustrada moderna y la comunicación oral del saber” (Carli, 2012, p. 139), donde el papel como estudiante era pasivo receptor y la clase magistral orientaba cada proceso formativo. En la virtualidad, ellos enfrentan la innovación curricular, la inclusión de las nuevas tecnologías, la incorporación de corrientes teóricas posmodernas, enfoques críticos y perspectivas inter y transdisciplinarias que ubican al estudiante como centro del proceso, con un papel activo, proactivo y propositivo, donde el docente es un facilitador: “Creo que en sí mismos somos distintos, tenemos una etiqueta que nos agremia, pero cada adulto vive de manera particular este encuentro con lo virtual” (EA/EF/H/45/EN). Este cambio de rol ha complejizado los procesos de transmisión y apropiación

del conocimiento para los estudiantes adultos: “Lo difícil ha sido comprender las nuevas formas de enseñar, donde es prácticamente uno quien busca, comprende y aprende” (EA/ED/H/52/EN).

La experiencia de conocimiento basada en la transmisión oral y escrita, donde el docente y los textos son protagonistas, ha sido apropiada por el estudiante adulto y entra en tensión con el ingreso a la universidad: “Extraño mucho al docente hablando todo el rato y los exámenes de memoria” (EA/ED/M/56/EN). Esto implica una evaluación y construcción de un modo más práctico, reflexivo, crítico y propositivo que conlleva la autonomía y el trabajo con pares: “Olvidar cómo aprendía antes y obligarme a aprender distinto, como me lo exige la universidad” (EA/PS/M/46/EN).

En síntesis, aprender en la virtualidad es complejo para los adultos por cuanto deben apropiarse de modos de enseñanza diferentes, mientras sus pares, como estudiantes tradicionales, enfrentan con otros recursos estos cambios, donde las transformaciones están instauradas en su trayectoria académica previa: “Lo que para mí es difícil, para los jóvenes es fácil, ellos repelen la clase magistral y los exámenes, y disfrutan el trabajo colaborativo, la construcción de proyectos académicos, la mediación de tareas por las TIC” (EA/PB/M/38/EN). Los jóvenes que están hoy en la universidad son hijos de las nuevas sociedades del conocimiento, el sistema educativo ha favorecido en ellos el desarrollo de estilos de aprendizaje más activos y pragmáticos (Cruz et al., 2011; Cruz-Chust, 2014). En esta lógica, los estudiantes adultos tienden a quedar por fuera.

Respecto al trabajo colaborativo, los participantes presentan dos modos de percibirlo: de un lado, como obstáculo; y del otro, como posibilitador del aprendizaje. En relación con el primero, consideran que no alcanzan procesos formativos oportunos cuando intentan conectar las formas de lograr el aprendizaje de los más jóvenes con el propio, pues estas no les resultan comprensibles: “Cada vez que hay trabajo grupal sufro, porque no comprendo ni me parece bien cómo los chicos hacen las cosas” (EA/PS/M/46/EN). En cuanto al segundo, se relata que el trabajo grupal con jóvenes les permite paulatinamente apropiarse de esos otros modos de acercarse al conocimiento y aprehenderlo: “Aunque por tiempos es difícil, me gusta hacer trabajos no con los otros adultos, sino con los jóvenes” (EA/ED/M/56/GF). Estar con los jóvenes les posibilita y muestra de manera ejemplificada otras maneras de ser estudiante, a la vez

que lleva a aportar a los productos colectivos sus fortalezas teóricas, pilar para ellos en los procesos formativos.

Estos vínculos con el conocimiento resultan complejos e implican otros retos para los estudiantes adultos, en comparación con los demás tipos de estudiantes. El choque generacional, el distanciamiento de la academia y las trayectorias previas, limitan sus respuestas rápidas y oportunas a las demandas formativas del sistema de educación superior. Sin embargo, algunos logran desarrollar estrategias que mitigan estos conflictos y les concede progresivamente adaptarse: se apoyan en los compañeros, aprovechan cursos extracurriculares, acuden a tutorías con los docentes, se cualifican en herramientas virtuales y tecnológicas, se apropian de recursos aportados por la universidad (bibliotecas, bases de datos, grupos de estudio, semilleros), recurren a los monitores de los cursos, solicitan material extra a los docentes, entre otros. Asimismo, aparecen otros participantes que se limitan a conectarse a las clases y responder desde sus propias capacidades y recursos.

Todo ello deja entrever cómo la experiencia del conocimiento para algunos adultos tiende a ser individual, al prevalecer recursos intelectuales adquiridos previamente; mientras que, para otros, es una experiencia colectiva, donde el encuentro con el par favorece la comprensión y apropiación del conocimiento disciplinar, lo cual se asume como una estrategia de compensación de sus falencias académicas (Cruz-Chust, 2014). Aquellos adultos que construyen experiencias integradoras de la vida académica y social, como expresión de la adaptación, hábitos y rutinas de la universidad, lo asumen como una meta de aprendizaje y proyecto de vida; para otros, se orienta a la promoción de cursos y a la graduación: “Yo sigo este camino porque es el inicio de mi nueva vida y forma de vida” (EA/PS/H/44/EN). “Para mí la meta es tener buenas notas y tener cartón, para seguir en la empresa” (EA/TE/H/44/EN). Lo anterior pone de manifiesto la diversidad de vivencias universitarias.

Otro elemento mencionado por los estudiantes adultos, en cuanto a la experiencia del conocimiento, es el aprendizaje en sí mismo. Los entrevistados en sus relatos hacen alusión a los ritmos, estilos y estrategias que utilizan y que resultan ser beneficiosos o que, por el contrario, afectan su proceso académico (Etcheverría-Arroyo, 2007). En el acercamiento a la apropiación de conocimientos nuevos, algunos identifican ritmos lentos de aprendizaje al comparar

sus procesos con los de los pares más jóvenes: “Yo veo que estos pelaos [jóvenes] de una cogen la idea” (EA/TE/H/44/EN). Para algunos adultos, este ritmo distinto es frustrante y a veces los lleva a pensar en abandonar la carrera mientras retorna la presencialidad a las aulas; para otros, se constituye en un reto, en tanto entienden que esa “lentitud” se asocia a factores etarios y de entrenamiento de destrezas: “Reconozco que llevar más de 20 años sin estudiar me ha dormido el cerebro” (EA/PS/M/50/EN).

Respecto al ritmo de aprendizaje, se identifica que varía de acuerdo con el docente, más específicamente, con su estilo de enseñanza y metodología. Desde esta perspectiva, las clases magistrales con apoyos previos de lectura y trabajos escritos les da más agilidad, mientras que las clases prácticas, que requieren innovación, uso de TIC, formas distintas a las escritas (conversatorios, debates, esquemas, mapas mentales, diapositivas, entre otros) lentifican sus respuestas: “Cuando el trabajo a realizar no es un escrito, sino algo llamado innovador o creativo, sé inmediatamente que me demoraré más en comprender, aprender y hacer” (EA/PB/H/38/EN).

En cuanto al estilo de aprendizaje, los adultos hacen alusión a mejores resultados cuando los estímulos auditivos y visuales están presentes: textos, registros en el cuaderno, escritos en el tablero, clases magistrales (Flecha y Elboj, 2000). Igualmente, cuando la apuesta está más orientada a comprensiones y construcciones que parten de la teoría: “Me va muy bien cuando debo aprender literalmente un autor o un tema, un autor que pueda leer, escuchar su explicación en clase y escribir de este” (EA/PS/H/37/GF). Esto les posibilita el alcance de logros académicos en cursos teóricos, donde la evaluación es acumulativa y centrada en la memorización. Aunque en estos estudiantes se reconoce una fortaleza en lo conceptual, se da más desde la literalidad y memorización, lo cual cuestiona el alcance que puedan tener frente a estilos reflexivos de aprendizaje que propenden analizar, sintetizar, cuestionar, criticar y argumentar: “Sé que me está yendo mal porque no logro pasar más allá de memorizar” (EA/PS/M/46/EN).

Si los estímulos se orientan a lo kinestésico y al involucramiento de lo práctico, les pueden dificultar el alcance del conocimiento y los resultados de aprendizaje: Yo [soy] malo para poner en práctica, y más desde un computador (EA/PS/H/45/EN). Cuando el estilo práctico se presenta se da desde explicaciones cotidianas y narra-

ciones personales, prima un modo anecdótico. Se reconoce que la apropiación de estilos más teóricos y menos pragmáticos, activos y reflexivos se debe a los aprendizajes previos y a las experiencias de escolarización en trayectorias académicas (Flecha y Elboj, 2000). El transitar por la universidad favorece nuevas apropiaciones. Los adultos, a medida que avanzan, interiorizan nuevos estilos que unidos a sus fortalezas les inducen a procesos de aprendizajes significativos: “Cada vez avanzo más, logro nuevas formas de estudiar y avanzo en la velocidad y calidad” (EA/TS/M/49/EN). Cruz-Chust (2014) logra articular esta caracterización de los adultos al identificar los límites que ellos pueden tener en medio de los procesos educativos de educación superior. En este sentido, plantea los siguientes elementos: presencia de autodirección o autonomía, participación en sus procesos, motivación para aprender, relación con experiencias e interés previo y reflexión sobre el propio aprendizaje.

En los procesos de aprendizaje, un factor a resaltar es el compromiso. El adulto, por su trayectoria de vida, sus motivaciones y el esfuerzo que implica para ellos estar en la universidad, se distingue por tener un alto nivel de responsabilidad, un compromiso al logro interno, es decir, ese adulto cumple para él, movilizado por su deseo de aprender, progresar y estabilizarse. Como lo nombran algunos adultos entrevistados, ellos deciden estar, ellos ponen en juego muchas cosas para estar en ese contexto, de ahí que se comprometen con cada factor académico: clases, horarios, trabajos, lecturas, actividades y evaluaciones. Así lo manifiestan algunos entrevistados: “Yo voy con toda” (EA/PS/M/50/GF). “Esto es un regalo para mí, así que debo dar el 100%” (EA/DR/M/35/GF). “No tengo el lujo de perder el tiempo” (EA/PS/M/50/GF).

Conclusiones

Las voces de los adultos llevaron a identificar el significado que ellos dan al acontecer de la vida en la universidad en un escenario virtual. El cómo interpretan las situaciones, y responden desde sus perspectivas personales sobre las mismas, reflejan las transformaciones que enfrentaron en sus modos de vida de manera general, y su modo de ser estudiante. Entre las particularidades del estudiante adulto se resalta lo trascendental que resulta este período universitario des-

de la virtualidad en la configuración del proyecto de vida personal, familiar, laboral y social. Esta etapa formativa le supone enfrentar múltiples cambios y conflictos que ponen en riesgo su permanencia en la universidad.

En este trabajo se pudo identificar que el estudiante adulto, para alcanzar con éxito los cambios y superar los obstáculos presentes a lo largo de su recorrido virtual, demanda de modos silenciosos, apoyo pedagógico e institucional. Resultó visible en los relatos que ellos presenta dificultades para acercarse a los servicios universitarios, los cuales son imprescindibles para la adaptación universitaria, el éxito académico y la permanencia. Esto puede atribuirse a la escasez de tiempo y a un modo de vivir la experiencia universitaria vinculada solo a objetivos de formación académica y profesional. Por esto, es necesario que los servicios de apoyo sean de diferentes tipos y den cobertura a las distintas facetas y ambientes de la vida académica.

Una estancia universitaria en la virtualidad supone para ellos adaptación a un nuevo sistema de estudios, a nuevos modos de evaluación, a una mayor flexibilidad, a distintas exigencias, lo cual en muchos casos va en dirección contraria con lo que fueron sus experiencias escolares anteriores, y significan un choque con expectativas de orden académico construidos previamente por el adulto. También, supone la adopción de nuevos horarios, ritmos de estudio y recursos educativos. En este punto, resulta fundamental un acompañamiento inicial por parte de la universidad, mediado por una caracterización de cómo aprende el estudiante y facilitado por espacios formativos que le proporcionen las bases mínimas para responder a las exigencias de la educación superior.

La vinculación con el entorno se desarrolla desde antes del ingreso mismo a la universidad, donde las expectativas, motivaciones e interés de acceder a un programa de educación superior forman parte de este. La transición a la virtualidad significó para los entrevistados un nuevo comienzo, una nueva adaptación, un obstáculo, un reto o una barrera que surge para la integración a las lógicas universitarias. El distanciamiento con el docente, la pérdida de la dinámica tradicional de aprender, la incorporación de nuevas tecnologías, la ausencia del par y del aula, y las múltiples tareas laborales, familiares y académicas, significaron desafíos para su trayectoria, riesgo para su permanencia y emergencia de malestares subjetivos.

En las respuestas pedagógicas se activa la práctica docente flexible, que diversifica modos de planear, desarrollar y evaluar contenidos en los cursos. Esto, según la percepción de algunos estudiantes, posibilita construcciones subjetivas que favorecen los sentidos dados a su experiencia universitaria. Entre dichas respuestas se señalaron: preferencia por los trabajos grupales por parte de los docentes, imaginario del docente que considera al adulto sin necesidad de acompañamiento, desconocimiento de las necesidades particulares del estudiante adulto y, por último, incongruencia entre el estilo de enseñanza de los docentes y el estilo de aprendizaje de los adultos. El reconocimiento de estas respuestas pedagógicas e institucionales que actúan para los adultos como obstaculizadoras o posibilitadoras es un paso para la revisión, valoración y transformación de procesos que permitan responder a la educación inclusiva.

Referencias

- Adiego, V., Asensio, S., y Serrano, M.A. (Septiembre de 2004). *Transformando espacios: el aprendizaje de estudiantes no tradicionales en la educación superior* [Resumen de presentación de trabajo]. VIII Congreso Español de Sociología de la Federación Española de Sociología, Alicante, España. <https://www.uv.es/~jbeltran/ase/textos/adiego.pdf>
- Ariño-Villarroya, A. (2008). *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*. Publicaciones de Universitat de Valencia.
- Arvizú, V. (2016). *Madres en la universidad: una exploración a las trayectorias educativas y cursos de vida de las estudiantes de la UNAM* [Tesis de Maestría en Sociología]. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/5427>
- Bautista N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- Beraza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Carbonari, F. (2017). *Jóvenes de sectores populares, trabajo y educación secundaria. sentidos, tensiones y reconfiguraciones* [Tesis de Doctorado en Educación]. Universidad Nacional de Entre Ríos. <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/76808>.
- Carbonell, J. P. (2008). *Culturas juveniles en contextos globales. Estudio sobre la construcción de los procesos identitarios de las juventudes contemporáneas*. Narcea.

- neas [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=70933>
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29-46. <http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/uploads/2012/09/ARG-03.pdf>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A. y García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la salud mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19. *CienciAmérica: Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(2), 277-284, <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Contreras, R. (2002). Experiencias y metodología de la investigación participativa. En J. Durston y F. Miranda (Comps.), *La investigación acción participativa (IAP): Revisando sus metodologías y sus potencialidades* (pp. 9-14). Organización de las Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6023/S023191_es.pdf
- Cruz, A., Learreta, B., Huertas, P., Rodríguez, B., y Ruiz, M. (Abril, 2011). *Estudiantes adultos matriculados en la universidad española* [Resumen de trabajo presentado]. International Conference of RANLHE Project: The Challenge of Access, Retention and Drop-Out in Higher Education in Europe: The Experiences of Non-Traditional Students, Madrid, España.
- Cruz-Chust, A. (2014). Una propuesta de modelo didáctico para estudiantes adultos universitarios. *Higher Learning Research Communications*, 4(4), 43-75. https://www.researchgate.net/publication/285623568_Una_Propuesta_de_Modelo_Didactico_para_Estudiantes_Adultos_Universitarios_A_Teaching_Model_Proposal_for_Adult_University_Students
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 3-78. <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>
- Durango Álvarez, G. (2016). Las acciones afirmativas como mecanismos reivindicadores de la paridad de género en la participación política inclusiva: Ecuador, Bolivia, Costa Rica y Colombia. *Revista de Derecho*, 45, 137-168. <https://www.redalyc.org/pdf/851/85144617007.pdf>
- Etcheverría-Arroyo, F. D. (2007). *Educación de adultos, subjetividad y transformaciones sociales: Impacto social, humano y económico de la educación*

- de personas adultas*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9503/>
- Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Flecha, R. y Elboj, C. (2000). La educación de personas adultas en la sociedad de la información. *Educación XXI*, (3), 141-162. <https://doi.org/10.5944/educxx1.3.1.407>.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). *El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo*. <https://bit.ly/2YPUeXU>
- Guzmán-Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Hurtado-Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, 176-187. [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Talavera_articulo_id650.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Talavera_articulo_id650.pdf)
- Isaza, L. (2020). *Experiencias Universitarias de los Adultos como Estudiantes no Tradicionales en los Programas de Pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín- Colombia*. Tesis para optar al título de Doctora. Doctorado en Humanidades; universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Jacinto, C. (2008). La transición laboral de los jóvenes y las políticas públicas de educación secundaria y formación profesional en América Latina: ¿Qué puentes para mejorar las oportunidades? En B. Espinosa, A. Estéves, y M. Pronko (Eds.), *Mundos del trabajo y políticas públicas en América Latina* (pp. 49-67). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=20768>
- Kessler, G., y Espinoza, V. (2003). *Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: Rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6038>
- Kohler, J., Grawitch, J., y Borchert, D. (2009). Dealing with the Stress of College: A Model for Adult Students. *Adult Education Quarterly*. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 246-263. <https://doi.org/10.1177/0741713609331479>
- Kritz, E. (2006). *Reforma y crisis: La educación y el mercado de trabajo en la Argentina de los años 90*. http://www.gob.siteal.org/sites/default/files/siteal_debate_2_kritz_articulo.pdf

- Learreta, B., Cruz, A., y Benito, A. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1-12. <https://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/547>
- Miguel-Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 13-40. <https://doi.org/10.48102/rllee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (1993). *Resolución 8430 de 1993*. Por la cual se adopta la Política Nacional de Salud Mental. Minsalud. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%204886%20de%202018.pdf
- Monistrol, O. (2016). Técnicas de generación de información en investigación cualitativa (I). https://www.semefyc.es/wp-content/uploads/2018/01/M4_curso_intro_investigacion_cualitativa.pdf
- Obando-Salazar, O. L. (2006). La investigación acción participativa (IAP) en los estudios de psicología política y de género. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-29. <http://files.coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/200000017-1bf821df44/Obando%20Salazar%20olga%20-%20la%20investigacion%20accion%20participativa%20en%20los%20estudios%20de%20psicologia%20politica%20y%20genero.pdf>
- Ortí-Mata, M., y Díaz-Velázquez, E. (2012). Claves teóricas y metodológicas para la investigación acción participativa (IAP). En M. Arroyo-Menéndez e I. Sádaba-Rodríguez (Eds.), *Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones* (pp. 153-176). Síntesis.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: Masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 28(46), 11-24. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ESuperior%20en%20AMERICA%20LATINA.pdf>
- Sianes-Bautista, A. (2015). Aprendizaje a lo largo de la vida y educación superior de adultos en el ámbito universitario en Alemania. Origen y evolución histórica hasta la actualidad. *Revista Fuentes*, 17, 89-112. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i17.04>
- Silva Laya, Y., y Jiménez Romero, A. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 95-119. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.08.003>

- Soto-Arango, D. A., Rivadeneira, J. A., Duarte Acero, J. E., y Bernal Villate, S. L. (2018). La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(30), 217-241. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v20n30/0122-7238-rhel-20-30-00217.pdf>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.