

Educación SUPERIOR EN EL PERÚ



Inclusión, sostenibilidad
y ciudadanía Global
En el Siglo XXI



Autores:

Dr. Jaime Murguía Marañon

Dra. Ludy Rossana Vilchez Casas

Mg. Franz Chura Quispe

Mg. Junior Francisco Sigvas Peña

Dr. Jorge Martín Cruz Padilla

Dra. Marcia Adriana Iberico Díaz

Dr. David Alberto Paye Apaza



Edición: Primera Edición 2026

ISBN: 978-9907-834-05-5

Editorial: ALEMA Casa Editora-Editorial Internacional S.A.S.D

Ciudad, País: Jipijapa – Ecuador.

URL: <https://editorialalema.org/libros/index.php/alema>

Diseño y diagramación:

Mgtr. Wilter Leonel Solórzano Álava

Corrección de contenidos:

Dr. C. Omar Mar Cornelio

Diseño, montaje y producción editorial:

ALEMA Casa Editora-Editorial Internacional S.A.S.D, Ecuador

Hecho en Ecuador, Made in Ecuador

Este texto ha sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos.

Advertencia: “Quedan todos los derechos reservados. Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes”.

ISBN: 978-9907-834-05-5



EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ: INCLUSIÓN, SOSTENIBILIDAD Y CIUDADANÍA GLOBAL EN EL SIGLO XXI

AUTORES

Dr. Jaime Murguía Maraño

Universidad Federico Villarreal

Ejecutivo senior con formación multidisciplinaria en Administración, Economía, Gestión Pública, Educación y Ciencias Militares. Doctor en Administración y magíster en Economía y Finanzas, Gestión Pública y Educación, con amplia experiencia en dirección estratégica, planeamiento, control presupuestal e inteligencia. Ha liderado equipos de alta responsabilidad en el sector público y asesorado empresas privadas en análisis financiero, evaluación de proyectos y optimización de procesos. Cuenta con sólida trayectoria como docente universitario de pregrado y posgrado en economía, finanzas, políticas públicas y gestión. Destaca por su liderazgo, capacidad analítica, orientación a resultados y experiencia en la toma de decisiones estratégicas.

Correo: jaimemurguiam@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1718-6716>

Dra. Ludy Rossana Vilchez Casas

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote

Doctora en Administración, Magíster en Gobierno y Políticas Públicas y Magíster en Ciencias con mención en Proyectos de Inversión. Profesional con 23 años de experiencia en gestión pública y 11 años de experiencia en docencia universitaria. Su trayectoria comprende el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas públicas, el planeamiento estratégico, la inversión pública y la modernización del Estado en los gobiernos subnacionales. Ha ejercido funciones directivas y técnicas en entidades públicas y como docente de pregrado y posgrado, contribuyendo a la formación de profesionales y al desarrollo institucional. Su labor académica y profesional está orientada a promover una gestión pública basada en la generación de valor público, fortaleciendo la gobernanza, la innovación, el desarrollo sostenible y la mejora continua de los servicios en beneficio de la ciudadanía.

Correo: ludyvilchez@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8205-5803>

Mg. Franz Chura Quispe

Universidad Católica de Santa María

Profesional con amplia trayectoria como Ingeniero Industrial y Máster en Ciencias con mención en Gestión de la Producción por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA). Cuento con una sólida experiencia directiva y gerencial en el sector privado, destacando en la gerencia general de empresas de servicios y seguros. En el ámbito académico, me desempeño como catedrático asociado en la UNSA y auxiliar en la Universidad Católica de Santa María, además de ejercer como coordinador de la Maestría en Ingeniería Industrial UNSA. Poseo competencias complementarias como Bachiller en Educación, un sólido liderazgo estratégico y una probada capacidad para la gestión de proyectos productivos y organizacionales. Su perfil combina la excelencia en la docencia universitaria de pre y posgrado con una visión orientada al logro de objetivos corporativos y financieros

Correo: fchura@ucsm.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5087-3596>

Mg. Junior Francisco Sigvas Peña

Universidad Norbert Wiener

Químico Farmacéutico, candidato al doble grado Doctor en Farmacia y Bioquímica por la UNMSM y UCM. España, con Maestrías en Toxicología y Gestión Pública, además de una Especialización en Tecnologías. Farmacéuticas por la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Alcalá de Henares -España.

Correo: qfsiguas11@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1490-3206>

Dr. Jorge Martín Cruz Padilla

Universidad San Martín de Porres

Profesional multidisciplinario con experiencia en gestión empresarial, dirección comercial, docencia universitaria Administrador de empresas, MBA por CENTRUM Católica, Magíster en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, y doctor en Administración de Negocios Globales. 25 años de experiencia en ventas, marketing, retail, comercio electrónico y gestión comercial en empresas nacionales y transnacionales como Epson Perú, Alicorp, Corporación Lindley y Pegafan–Pilot. Actualmente se en Epson Perú, liderando estrategias de

posicionamiento, precios, portafolio, canales comerciales y fidelización de clientes y más de 11 años de experiencia como docente de pregrado y posgrado.

Correo: jorge.cruz@upn.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1858-326X>

Dra. Marcia Adriana Iberico Díaz

Universidad Nacional de Trujillo

Doctora en Turismo, en Ciencias del Desarrollo Social, con estudios concluido de Doctorado en Educación; Maestría en Administración y Gestión del Desarrollo Humano; Licenciada en Turismo y Hotelería. con Diplomados en Gestión Pública y Contrataciones del Estado, Gestión Pública Descentralizada, Calidad Universitaria, Gestión del Agroturismo por la OEA, Auditor Líder en Sistemas de Calidad. Docente Universitaria en pre y posgrado; Investigadora científica en temas de turismo y gestión universitaria; con experiencia en gestión universitaria, asesora y consultora en turismo, gestión pública y universitaria; evaluadora de acreditación de carreras universitarias en el Perú SINEACE y en otros países. Conferencista nacional e internacional.

Correo: iberico.peru@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2376-3946>

Dr. David Alberto Paye Apaza

Universidad Nacional Amazónica Madre de Dios

Licenciado en Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – UNMSM. Abogado graduado en la Universidad Nacional del Altiplano - UNAP, Máster en Gerencia Pública Expedido por el EUCIM - Business School de Madrid - España. Maestro en Educación, y Doctor en Derecho por la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco – UNHEVAL. Estudios concluidos en maestría: En Economía – UNAP, Maestría en Gestión Pública – USMP, Derecho Penal y Procesal Penal - UNSAAC. Se desempeñó como: Fiscal Provincial en la Segunda Fiscalía Penal Corporativa de Coronel Portillo y Fiscal Provincial en la Segunda Fiscalía Corporativa Especializada en Materia Ambiental de Ucayali del Distrito Fiscal de Ucayali; y Fiscal Provincial en Delito Contra la Ecología y Prevención del Delito de Tambopata del Distrito Fiscal de Madre de Dios. Asesor en gobiernos regionales y locales. Docente de diversas universidades públicas y privadas; actual Docente en la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios.

Correo: davidpaye058@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8948-0458>

RESUMEN

Este estudio analiza los procesos de integración académica y construcción de identidad de estudiantes migrantes en universidades peruanas, en un contexto caracterizado por la escasez de evidencia empírica cualitativa pese a la alta concentración de población venezolana en Lima Metropolitana. Se adoptó un diseño de estudio de caso etnográfico sustentado en una epistemología construccionista social. Los datos fueron producidos mediante cinco entrevistas semiestructuradas individuales en profundidad — virtuales, de 45 a 60 minutos — con cinco participantes (tres mujeres y dos hombres; cuatro de nacionalidad venezolana y uno de nacionalidad colombiana), reclutados mediante convocatoria institucional en Lima en enero de 2026. El análisis temático reflexivo se realizó con Atlas.ti. Los resultados se organizan en cuatro dimensiones analíticas emergentes: el acceso estuvo condicionado por una negociación burocrática y por la precariedad económica antes que por el mérito académico; la integración operó como proceso multidimensional en el que el reconocimiento simbólico fue la dimensión más decisiva y más contingente; la construcción identitaria produjo identidades situadas moduladas según el espacio y la interacción, con visibilidad diferencial según nacionalidad y dimensión de género como capa adicional de otredad; y la resiliencia se desplegó como proceso ecológico activo en ausencia de soporte institucional sistemático. La variación intragrupal según género, nacionalidad y capital educativo previo resultó analíticamente tan relevante como la desigualdad entre estudiantes migrantes y no migrantes. El estudio propone una expansión del modelo de integración de Tinto hacia cuatro dimensiones adaptadas a contextos migratorios en el Sur Global, e introduce el concepto de identidades situadas como marco para comprender la negociación identitaria en universidades latinoamericanas. Los hallazgos tienen implicaciones directas para el diseño de políticas universitarias inclusivas diferenciadas en América Latina.

Palabras clave: Estudiantes migrantes, integración académica, construcción de identidad, educación superior, Perú, resiliencia, identidades situadas

ABSTRACT

This study analyzes the processes of academic integration and identity formation among migrant students at Peruvian universities, in a context characterized by a lack of qualitative empirical evidence despite the high concentration of the Venezuelan population in Metropolitan Lima. An ethnographic case study design grounded in a social constructionist epistemology was adopted. Data were collected through five in-depth, semi-structured individual interviews—conducted virtually, lasting 45 to 60 minutes—with five participants (three women and two men; four of Venezuelan nationality and one of Colombian nationality), recruited through an institutional call for participants in Lima in January 2026. Reflective thematic analysis was conducted using Atlas.ti. The results are organized into four emerging analytical dimensions: access was conditioned by bureaucratic negotiation and economic precariousness rather than academic merit; integration operated as a multidimensional process in which symbolic recognition was the most decisive and most contingent dimension; identity construction produced situated identities modulated according to space and interaction, with differential visibility based on nationality and gender as an additional layer of otherness; and resilience unfolded as an active ecological process in the absence of systematic institutional support. Intragroup variation by gender, nationality, and prior educational capital proved to be as analytically relevant as the inequality between migrant and non-migrant students. The study proposes an expansion of Tinto’s integration model into four dimensions adapted to migratory contexts in the Global South, and introduces the concept of situated identities as a framework for understanding identity negotiation in Latin American universities. The findings have direct implications for the design of differentiated, inclusive university policies in Latin America.

Keywords: Migrant students, academic integration, identity construction, higher education, Peru, resilience, situated identities.

Índice de contenidos

AUTORES	IV
RESUMEN	VII
ABSTRACT.....	VIII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.- EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN UNIVERSIDADES PERUANAS: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE IMPLEMENTACIÓN	5
Resumen.....	5
Abstract.....	6
1. Introducción	7
2. Metodología	10
3. Resultados.....	17
4. Discusión	22
5. Conclusiones	23
Referencias bibliográficas	24
CAPÍTULO II.- OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO: MÁS ALLÁ DEL DISCURSO INSTITUCIONAL	28
Resumen.....	28
1. Introducción	29
2. Metodología	32
3. Resultados.....	38
4. Discusión	44
5. Conclusiones	52
Referencias bibliográficas	54
CAPÍTULO III.- EQUIDAD EDUCATIVA Y RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE FACTORES Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.....	59
Resumen.....	59
Abstract.....	59
1. Introducción	60
2. Método	64
3. Resultados.....	68
4. Discusión	75
5. Conclusiones	84
Referencias bibliográficas	86

CAPÍTULO IV.- ESTUDIANTES MIGRANTES EN UNIVERSIDADES PERUANAS: INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN CONTEXTOS DE MOVILIDAD	90
Resumen.....	90
Abstract.....	90
1. Introducción	91
2. Metodología	96
3. Resultados.....	99
4. Discusión	107
5. Conclusiones	108
Referencias bibliográficas	110
CAPÍTULO V.- MICRO-CREDENCIALES Y CREDENCIALIZACIÓN ALTERNATIVA: TRANSFORMANDO EL RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR	113
Resumen.....	113
Abstract.....	113
1. Introducción	114
2. Metodología	118
3. Resultados.....	124
4. Discusión	131
5. Conclusiones	133
Referencias bibliográficas	134
CAPÍTULO VI.- EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AULAS UNIVERSITARIAS: DE LA NORMATIVA A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EFECTIVA.....	137
Resumen.....	137
Abstract.....	137
1. Introducción	138
2. Metodología	141
3. Resultados.....	146
4. Discusión	152
5. Conclusiones	154
Referencias bibliográficas	155
CAPÍTULO VII.- EDUCACIÓN AMBIENTAL COMPARADA: LECCIONES INTERNACIONALES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CONCIENCIA ECOLÓGICA EN ESTUDIANTES PERUANOS.....	162
Resumen.....	162
Abstract.....	163

1. Introducción	163
2. Metodología	170
3. Resultados.....	174
4. Discusión	180
5. Conclusiones	182
Referencias bibliográficas	184
CONCLUSIONES GENERALES.....	189

Introducción

En la última década los sistemas universitarios latinoamericanos han generado marcos normativos que exigen de forma formal la equidad, la sostenibilidad, la ciudadanía global y la inclusión; y al mismo tiempo, la distancia entre esos marcos y las prácticas pedagógicas e institucionales efectivas se ha ampliado en vez de reducirse. Esta paradoja no es un problema de gestión que se pueda arreglar con más regulación ni un problema de voluntad institucional que se pueda arreglar con nuevas políticas: es el problema científico que organiza este libro, y para entenderlo es necesario tratarla como un sistema de tensiones interdependientes y no como una suma de déficits sectoriales. Así lo evidencia el sistema universitario peruano que se examina aquí a través de siete investigaciones empíricas originales.

El Perú ofrece un caso analíticamente fértil, precisamente porque en él esa paradoja adopta una forma especialmente legible. La Ley Universitaria 30220 y el proceso de licenciamiento institucional ante la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria establecen verificables condiciones básicas de calidad que han transformado la arquitectura regulatoria del sistema; no obstante, las siete investigaciones reunidas en este volumen documentan de manera consistente que ese umbral formal no garantiza equidad pedagógica, integración curricular de la sostenibilidad ni inclusión efectiva en el aula. Este hecho de que el 39% de las universidades del país se concentren en la ciudad de Lima Metropolitana (MINEDU, 2023) no es un dato geográfico neutro, sino la expresión de una desigualdad de capacidad institucional acumulada que estructura diferencialmente el acceso a la internacionalización, los recursos tecnológicos y los marcos de ciudadanía global y desarrollo sostenible. El perfil estudiantil mayoritario —primera generación universitaria, migrante interno desde distintas regiones, con frecuencia en doble jornada laboral— configura condiciones de permanencia que los modelos de retención contruidos en los sistemas universitarios del Norte Global no logran modelar adecuadamente. El patrón que recorre el conjunto es la compatibilidad normativa entre responsabilidad social universitaria, interculturalidad, Objetivos de Desarrollo Sostenible y educación para la ciudadanía global sin una política nacional que los articule explícitamente bajo esos marcos: no una limitación del caso peruano sino su valor analítico central, que permite examinar cómo emergen —o no emergen— transformaciones universitarias cuando existen condiciones institucionales favorables pero no están formalmente integradas. Esta condición es común en los sistemas universitarios de Colombia, Bolivia y Ecuador, por lo que los hallazgos del libro adquieren una relevancia que rebasa sus fronteras nacionales.

Las investigaciones reunidas en este volumen no se inician con cinco preguntas independientes, sino que son cinco expresiones de una misma condición estructural. El primero es la tensión mandato/implementación: la brecha sistemática entre marcos normativos de alta exigencia formal y su traducción en prácticas pedagógicas e institucionales efectivas, explicada por el desacoplamiento entre el plano declarativo —planes estratégicos, reportes institucionales, políticas de calidad— y el plano curricular-experiencial donde los estudiantes aprenden efectivamente; los capítulos 2 y 6 la documentan con precisión empírica en la integración de ODS y en la educación inclusiva universitaria respectivamente. La segunda es la tensión acceso/permanencia: la expansión de matrícula sin garantía de continuidad, intensificada por un perfil de riesgo compuesto —migración interna, primera generación universitaria, precariedad económica— cuyos efectos sobre el abandono son multiplicativos, no aditivos, como muestran los capítulos 3 y 4. La tercera es la tensión sostenibilidad declarativa/apropiación crítica: la distancia entre el compromiso institucional visible con la Agenda 2030 y la conciencia ecológica y curricular que los estudiantes construyen efectivamente, examinada en los capítulos 2 y 7 desde el currículo formal y desde la educación ambiental territorial. La cuarta es la tensión global/interculturalidad situada del ECG: la ciudadanía global como marco que requiere de una resignificación desde contextos de intensa diversidad cultural e desigualdad territorial, donde la interculturalidad opera como dimensión constitutiva y no periférica de cualquier formación ciudadana pertinente, tal como documenta el capítulo 1 con diseño comparativo. La quinta es la tensión innovación/confianza institucional: la emergencia de microcredenciales y la inclusión pedagógica como transformaciones que demandan confianza construida socialmente entre actores institucionales —docentes, gestores, reguladores— antes que procedimientos técnicos o marcos regulatorios, como muestran los capítulos 5 y 6. Estas cinco tensiones no son paralelas: comparten un mecanismo generativo común, a los que los capítulos denominan con distintos marcos teóricos, pero que este libro propone leer unificada como la distancia estructural entre la aspiración normativa de universidades transformadoras y las condiciones pedagógicas, institucionales y territoriales que harían posible esa transformación.

Cada capítulo examina una de estas tensiones desde un ángulo específico, aportando al argumento del conjunto una contribución que los demás presuponen. El capítulo 1 examina la tensión ECG/interculturalidad en dos contextos universitarios contrastantes —Lima Metropolitana y una región no limeña— y contribuye con una tipología original de integración explícita, implícita e ingenua de los dominios UNESCO como instrumento analítico

transferible; su hallazgo diferencial es que la interculturalidad emerge como dimensión constitutiva, no periférica, de la ciudadanía global en el caso peruano. El capítulo 2 examina la tensión mandato/implementación en su expresión en sostenibilidad curricular y contribuye con una escala de tres niveles de integración —retórico-declarativo, instrumental-periférico, transformador-sistémico— replicable para estudios comparativos, documentando el Patrón B —nivel institucional alto, reconocimiento estudiantil sistemáticamente inferior— como hallazgo estructural en tres universidades limeñas con infraestructura de sostenibilidad desarrollada. El capítulo 3 examina la tensión acceso/permanencia en la población universitaria general de Lima y contribuye con la identificación de un perfil de riesgo compuesto de efectos multiplicativos y un modelo interpretativo ecológico de cuatro niveles que supera los límites explicativos de los modelos clásicos de Tinto y Bean en contextos de alta heterogeneidad estudiantil. El capítulo 4 examina esa misma tensión en su dimensión identitaria para estudiantes migrantes venezolanos y colombianos, contribuyendo con una extensión del modelo de integración académica en cuatro dimensiones —acceso formal, permanencia, participación y reconocimiento simbólico— adaptadas a contextos migratorios del Sur Global, e introduciendo el concepto de identidades situadas para comprender la negociación identitaria en universidades latinoamericanas. El capítulo 5 examina la tensión innovación/confianza institucional desde la perspectiva de cinco grupos de actores del ecosistema universitario y contribuye con la proposición empírica de que el reconocimiento de microcredenciales opera como proceso social basado en confianza —transparencia de estándares, pertinencia de competencias, capacidad institucional demostrable del proveedor— antes que como procedimiento técnico-administrativo, hallazgo con implicaciones directas para sistemas con regulación fuerte y gobernanza específica ausente. El capítulo 6 examina la misma tensión desde la práctica docente inclusiva y contribuye con un modelo de cuatro niveles interdependientes —conceptual, práctico, formativo, estructural— como instrumento de diagnóstico institucional para sistemas universitarios con mandato normativo formal de inclusión pero implementación pedagógica desigual. El capítulo 7 examina la tensión sostenibilidad declarativa/apropiación crítica en su dimensión territorial y contribuye con la comprensión de la brecha conciencia-acción como fenómeno mediado por fragmentación curricular, desconexión entre formación y territorio y ausencia de agencia estudiantil institucionalizada, aportando la primera evidencia cualitativa sobre universitarios limeños en diálogo comparativo con estrategias internacionales de educación para el desarrollo sostenible.

El libro realiza contribuciones en cuatro planos. Empíricamente, aporta la primera evidencia sistemática y comparativa sobre siete dimensiones de la transformación universitaria peruana desde perspectivas estudiantiles e institucionales con diseños cualitativos rigurosos —estudio de caso colectivo, fenomenología hermenéutica, etnografía, análisis temático reflexivo— que los diseños cuantitativos dominantes en el campo no pueden producir. Teóricamente, los capítulos proponen extensiones conceptuales originales transferibles al Sur Global: tipología de integración ECG, escala de integración curricular de ODS, modelo ecológico de retención adaptado, dimensiones de integración académica migrante y reconocimiento credencial como proceso social. Metodológicamente, el conjunto demuestra la pertinencia y el rigor de los diseños cualitativos interpretativos para examinar la brecha mandato-implementación en dimensiones que el mapeo documental y la encuesta no pueden capturar. En términos de política universitaria, cada capítulo identifica condiciones institucionales específicas y accionables para gestores y diseñadores de política en sistemas con gobernanza en transición, antes que recomendaciones genéricas de difícil operacionalización. Dos limitaciones merecen declaración explícita: varios capítulos se concentran en Lima Metropolitana y su transferibilidad a otras regiones del Perú y a otros sistemas latinoamericanos es analítica, no estadística, y requiere verificación empírica adicional; la perspectiva estudiantil es el eje central del conjunto, con representación parcial de las voces docentes e institucionales, constituyendo la agenda de investigación más inmediata que este libro abre.

Este volumen está dirigido a investigadores en educación superior, responsables de política universitaria, directivos institucionales y estudiantes de posgrado que estén interesados en la transformación de los sistemas universitarios en contextos de desigualdad estructural. Puede leerse de forma secuencial o de manera selectiva por capítulo según el interés temático del lector, pero la introducción ofrece el marco integrador sin el cual los capítulos se leen como estudios independientes y no como sistema de investigación articulado. La distancia entre la aspiración normativa y la práctica efectiva en la universidad peruana no es una anomalía que se pueda corregir: es un objeto legítimo de investigación científica cuya comprensión exige exactamente lo que hace este libro —evidencia empírica rigurosa, marcos conceptuales situados en el Sur Global y disposición a examinar las condiciones que producen y reproducen esa distancia sin naturalizarla.

Capítulo I.- Educación para la Ciudadanía Global en Universidades Peruanas: Desafíos y Oportunidades de Implementación

Jaime Murguía Maraño¹

Resumen

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) ha ido ganando cada vez más espacio en las agendas de la educación superior a nivel mundial, pero su implementación efectiva sigue siendo desigual, sobre todo, en contextos del Sur Global donde se dan marcos normativos compatibles con la ausencia de una política explícita que los articule. El caso del sistema universitario peruano ejemplifica muy bien esta condición. Si bien tiene bases normativas en responsabilidad social universitaria, interculturalidad e internacionalización, no existe una política nacional explícita de ECG.

El presente estudio tiene como objetivo examinar el grado de implementación de la ECG en dos escenarios universitarios peruanos contrastantes —Lima Metropolitana y una región no limeña—, desde la perspectiva de los estudiantes de pregrado. Se trabajó con un diseño de caso colectivo comparativo, con una muestra de 18 participantes, distribuidos de forma equitativa en ambos contextos. Los datos se recopilaban a través de entrevistas semiestructuradas individuales previas y posteriores a una intervención formativa, propuestas pedagógicas producidas por los estudiantes en tres momentos temáticos, y notas de campo. El análisis combinó análisis de contenido inductivo para las entrevistas y notas, y análisis de contenido deductivo para las propuestas formativas, empleando los tres dominios del marco de la UNESCO (2015) como categorías a priori.

Los resultados muestran tres patrones consistentes entre los contextos. Los estudiantes vivieron un trayecto de desplazamiento desde lecturas instrumentales de ciudadanía global a lecturas más éticas y participativas, emergiendo la interculturalidad como dimensión constitutiva específica del caso peruano. Las propuestas formativas mostraron un gradiente decreciente de integración pedagógica, integrando de manera explícita el dominio de conocimiento, de forma predominantemente implícita el de habilidades y de manera ingenua el de valores, en ambos contextos. Finalmente, los estudiantes hallaron una brecha entre el potencial institucional percibido y las condiciones reales de implementación, con diferencias en sus riesgos específicos entre Lima y la región no limeña.

Este trabajo aporta evidencia empírica sobre el ECG desde la perspectiva bottom-up en el Sur Global, y ofrece una tipología analítica —integración explícita, implícita e ingenua— que puede trasladarse a otras situaciones de investigación. En relación con la política universitaria, los resultados indican que la opción más adecuada para los sistemas universitarios latinoamericanos que no disponen de un mandato político explícito de educación ciudadana global es vincular la ECG a la responsabilidad social universitaria, los ODS y la interculturalidad.

¹ Doctor en Administración, Universidad Federico Villarreal <https://orcid.org/0000-0002-1718-6716>
murguiam@autonoma.edu.com

Palabras clave: educación para la ciudadanía global, implementación en educación superior, universidades peruanas, interculturalidad, responsabilidad social universitaria, Sur Global, estudio de caso cualitativo

Abstract

Global Citizenship Education (GCE) has been gaining increasing prominence on higher education agendas worldwide, but its effective implementation remains uneven, particularly in the Global South, where regulatory frameworks exist alongside the absence of an explicit policy to coordinate them. The case of the Peruvian university system exemplifies this situation very well. Although it has regulatory foundations in university social responsibility, interculturalism, and internationalization, there is no explicit national GCE policy.

This study aims to examine the degree of GCE implementation in two contrasting Peruvian university settings—Metropolitan Lima and a non-Lima region—from the perspective of undergraduate students. A comparative collective case study design was employed, with a sample of 18 participants, distributed equally across both contexts. Data were collected through individual semi-structured interviews conducted before and after a training intervention, pedagogical proposals produced by the students across three thematic phases, and field notes. The analysis combined inductive content analysis for the interviews and notes, and deductive content analysis for the training proposals, using the three domains of the UNESCO (2015) framework as a priori categories.

The results reveal three consistent patterns across the contexts. Students underwent a shift from instrumental interpretations of global citizenship to more ethical and participatory ones, with interculturality emerging as a specific constitutive dimension of the Peruvian case. The educational proposals showed a decreasing gradient of pedagogical integration, explicitly integrating the knowledge domain, predominantly implicitly integrating the skills domain, and naively integrating the values domain in both contexts. Finally, students identified a gap between perceived institutional potential and actual implementation conditions, with differences in their specific risks between Lima and the non-Lima region.

This study provides empirical evidence on GCE from a bottom-up perspective in the Global South and offers an analytical typology—explicit, implicit, and naive integration—that can be applied to other research contexts. With regard to university policy, the results indicate that the most appropriate option for Latin American university systems that lack an explicit political mandate for global citizenship education is to link GCE to university social responsibility, the SDGs, and interculturality.

Keywords: global citizenship education, higher education implementation, Peruvian universities, interculturality, university social responsibility, Global South, qualitative case study

1. Introducción

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) se ha visto con mayor frecuencia en la educación superior en los últimos 20 años. Muchas organizaciones globales como las Naciones Unidas crean literatura para hablar sobre ella. Siguiendo la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, esta ayuda a enfocar la educación superior en ciudadanos responsables y críticos. Hay mucho discurso sobre la ECG en la educación superior y muchas universidades y actores la respaldan. Sin embargo, la UNESCO (2021) señala que su enfoque es particularmente bajo en la educación superior. La GCED es mucho más probable de ser implementada en la educación primaria y secundaria. Hay mucho apoyo material para que la educación superior implemente la ECG, pero no ha sido desarrollada.

Dado que hay un enfoque en la ECG y poca o ninguna implementación, hay mucha literatura que busca describir los problemas del sistema de educación superior. La ECG se ha vuelto aún más prevalente en la educación superior en relación con los ODS y la sostenibilidad. Todo lo demás en la educación superior que se relaciona con la ECG se ha desarrollado relativamente poco. Chankseliani y McCowan (2021) señalan que la conexión entre la educación superior y el desarrollo de la sostenibilidad se ha vuelto más verbal que práctica.

Hay tres contradicciones observadas en la literatura relacionadas con la existencia de investigaciones empíricas adicionales centradas en la ECG en la educación superior. Primero, su ‘fragmentación conceptual’. En su revisión de la literatura, Gaitán-Aguilar et al. (2024) argumentan que la formación de la ECG, en particular, las implementaciones institucionales de competencia intercultural, identificación con la comunidad global y participación cívica, ha sido dispersa y carece de cohesión estructural. Segundo, está el énfasis excesivo en la movilidad estudiantil como mecanismo principal para implementar la ECG, lo cual reproduce en lugar de cuestionar las desigualdades sociales (De Wit et al., 2020; Massaro, 2022), y produce un enfoque sesgado en los grupos socialmente elitistas y privilegiados dentro de las capas sociales.

La tercera tensión proviene del informe de la UNESCO (2021) y está respaldada por Agoi (2025), quien sostiene que, con diferentes niveles de apoyo institucional, el componente conductual de la ECG, que consiste en valores, actitudes y disposición para actuar, es el más problemático de cultivar en la educación superior.

Las tensiones descritas anteriormente se agravan en el Sur global, donde los modelos de implementación del Norte global a menudo no logran abordar las realidades de las inequidades

estructurales, las grandes variaciones en diversidad cultural, la internacionalización superficial y desigual, y otros aspectos.

El caso del sistema universitario peruano presenta una oportunidad para estudiar la implementación de la ECG de formas comunes a América Latina, pero poco documentadas en la literatura internacional. Un ejemplo es la Ley Universitaria de 2014 (Ley 30220), que hace de la responsabilidad social universitaria una base normativa para la actividad universitaria y la conecta con el desarrollo sostenible. La política de aseguramiento de calidad reconoce la interculturalidad y la internacionalización como indicadores de calidad educativa. Aunque estos marcos normativos son estructuralmente compatibles con la ECG, la falta de una política nacional explícita para integrarlos bajo ese etiquetado genera una oportunidad de análisis. Plantea una situación de compatibilidad normativa y ausencia de mandato político explícito. No es una limitación exclusiva del caso peruano, sino una oportunidad para estudiar cómo ocurre, o no, la ECG en presencia de condiciones normativas favorables. En esta línea, Taquini et al. (2025) y Mendoza-León et al. (2026) señalan que la internacionalización de las universidades peruanas enfatiza, en gran medida, las redes regionales y la movilidad virtual, lo que implica que se necesitan marcos más integrales y multidimensionales para superar las barreras de la movilidad física y lograr un objetivo educativo global.

Esta condición normativa describe una estructura que, en el caso de Perú, proporciona un Laboratorio de Análisis único: la concentración geográfica de instituciones universitarias en Lima frente a la diversidad cultural, lingüística y territorial del resto del país, crea contextos radicalmente diferentes para su implementación en el resto del país. En una revisión reciente de los trabajos académicos peruanos sobre el tema de interculturalidad y educación superior, Barrionuevo Aguilar (2025) afirma que, a pesar del progreso realizado en el tema de marcos normativos, todavía existen brechas significativas en el proceso intercultural en las universidades peruanas. En contextos universitarios culturalmente diversos, cobra importancia cuando se articulan con la interculturalidad y el reconocimiento de conocimientos diversos (Reátegui-Inga et al., 2025). Morales Rocha et al. (2024) destacan que, en el caso de los estudiantes universitarios peruanos, la implementación de la ciudadanía global implica considerar las vulnerabilidades sociales y las condiciones materiales y culturales diversas y reales de los estudiantes. A partir de la evidencia presentada, se puede afirmar que, en el caso de Perú, la ECG no puede derivar de un modelo estándar de internacionalización y/o sostenibilidad, sino de la interculturalidad crítica y los conocimientos diversos de la calidad universitaria.

Se observa la falta de atención a este escenario en las revisiones de literatura más recientes, a pesar de su carácter analíticamente relevante. Entre 2020 y 2026, no existen estudios en Perú enfocados en la ECG desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, particularmente desde la perspectiva de los desafíos y oportunidades para su implementación en las universidades peruanas. Los estudios peruanos existentes abordan constructos superpuestos: interculturalidad, movilidad estudiantil, inclusión; sin embargo, no los sitúan dentro de un marco de ECG. (Barrionuevo Aguilar, 2025; Reátegui-Inga et al., 2025; Taquini et al., 2025). Faltan estudios sobre la ECG en la educación superior que abarquen el contexto de Lima, donde se localiza la mayor parte de las universidades peruanas y las oportunidades de internacionalización. Sumando esta brecha empírica y analítica, hay pocos estudios sobre la ECG en universidades peruanas que se basen en el marco de la UNESCO (2015) y que incluyan estudiantes de carreras universitarias diversas (Gaitán-Aguilar et al., 2024). Esta brecha analítica no solo afecta a Perú. La literatura internacional muestra que en otros países la implementación de la ECG, en su mayoría, no logra integrar las tres dimensiones. Esto convierte a Perú en un caso de relevancia tanto local como internacional respecto a este tema.

Esta investigación busca abordar esta brecha estudiando la ECG en dos contextos universitarios peruanos divergentes—Lima Metropolitana y no Lima—basándose en los relatos de estudiantes de pregrado. El estudio se guía por tres preguntas: ¿qué entienden los estudiantes universitarios peruanos por ciudadanía global y ECG en los dos contextos divergentes? ¿Qué incluyen en sus propuestas pedagógicas en cuanto al nivel y tipo de integración? ¿Qué ven como oportunidades y limitaciones para la realización contextualizada de la ECG en el sistema universitario peruano? Se espera que la contribución sea cuádruple. Desde una perspectiva empírica, la investigación presenta el primer estudio comparativo sobre la ECG en universidades peruanas, aportando evidencia desde la perspectiva de los estudiantes. Desde una perspectiva teórica, el estudio aplica el marco de la UNESCO (2015) en un contexto del Sur Global de alineación normativa y sin construcciones evidentes respecto a políticas, y ofrece evidencia de las condiciones bajo las cuales se entiende la ECG y qué formas de integración pedagógica se ofrecen. Desde una perspectiva analítica, la tipología propuesta de integración—explícita, implícita y ingenua—podría ser aplicable a otros contextos de investigación de la ECG. Desde una perspectiva de política universitaria, el estudio identifica las condiciones contextualizadas percibidas como facilitadores o barreras con consideraciones inmediatas para la reforma curricular y las políticas sobre la internacionalización de sistemas universitarios en América Latina. El artículo está estructurado de la siguiente manera: La sección dos presenta

el marco teórico y analítico; la sección tres esboza el aspecto metodológico; la sección cuatro presenta los hallazgos y la sección cinco ofrece recomendaciones políticas para la ECG en la educación superior peruana, así como para el discurso global de la ECG.

2. Metodología

2.1 Diseño de la investigación

Este estudio adopta un enfoque cualitativo interpretativo sustentado en un marco epistemológico constructivista, desde el cual el conocimiento sobre la implementación de la ECG se entiende como socialmente construido a través de los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias educativas en contextos institucionales específicos. La investigación sigue un diseño de estudio de caso colectivo en el sentido propuesto por Stake (1995), en el que dos casos institucionales son estudiados conjuntamente para generar una comprensión más profunda del fenómeno examinado: las condiciones bajo las cuales la Educación para la Ciudadanía Global se implementa o no en la educación superior peruana. Los dos casos —una universidad en Lima Metropolitana y una universidad en una región no limeña— fueron seleccionados sobre la base de máxima variación (Lincoln & Guba, 1985), contrastando en sus perfiles institucionales en lo que respecta a internacionalización, agendas de sostenibilidad y énfasis intercultural.

La unidad de análisis es el contexto institucional, no el estudiante individual. Las comprensiones de ECG de los estudiantes, su capacidad para integrar sus dominios en propuestas pedagógicas y sus percepciones sobre la viabilidad institucional constituyen evidencia de los efectos formativos que cada contexto produce. Este movimiento analítico es coherente con las perspectivas de implementación curricular desde abajo en la educación superior (Galloway & Numajiri, 2020) y con el reconocimiento que las percepciones estudiantiles representan una de las formas metodológicamente válidas y dominantes a través de las cuales se estudia y operacionaliza la implementación de la ECG en las universidades (Massaro, 2022). El estudio tiene una orientación exploratoria y descriptiva; no se formulan afirmaciones causales.

2.2 Marco teórico y analítico

El estudio adopta el marco de la UNESCO (2015) para la Educación para la Ciudadanía Global como referencia teórica y analítica principal. Este marco organiza la ECG en torno a tres dominios interrelacionados: el cognitivo (conocimiento y comprensión de los problemas

globales, los sistemas de interdependencia y sus conexiones), el socioemocional (habilidades de pensamiento crítico, empatía, resolución de conflictos y diálogo intercultural) y el conductual (valores, actitudes y disposiciones orientadas hacia la participación activa y responsable en las comunidades locales y globales).

La elección de este marco sobre conceptualizaciones alternativas —como la tipología de concepciones cosmopolitas y de advocacy propuesta por Oxley y Morris (2013), o la distinción de Andreotti (2006) entre ciudadanía global superficial y crítica— responde a dos imperativos metodológicos.

Para los propósitos de este estudio, la implementación de la ECG se operacionaliza como el grado en que cada contexto institucional genera en su estudiantado: (i) comprensiones de la ciudadanía global alineadas con los tres dominios del marco de la UNESCO; (ii) capacidad para integrar esos dominios en propuestas pedagógicas concretas; y (iii) percepciones de viabilidad y condiciones institucionales para la incorporación transversal de la ECG en distintas carreras universitarias. Esta definición delimita deliberadamente la implementación a su dimensión estudiantil y desde abajo (Galloway & Numajiri, 2020; Fullan, 2007), excluyendo la política institucional formal, el diseño curricular prescrito y la perspectiva docente, dimensiones que quedan fuera del alcance del presente estudio y se abordan explícitamente en la sección de limitaciones.

2.3 Contexto de la investigación

El sistema de educación superior peruano ofrece un escenario analíticamente productivo para examinar la implementación de la ECG precisamente porque opera sin una política nacional explícita de ECG, al tiempo que despliega lenguajes institucionales que son estructuralmente compatibles con ella. La Ley Universitaria de 2014 (Ley 30220) establece la responsabilidad social universitaria como fundamento normativo de la vida universitaria, vinculándola explícitamente con el desarrollo sostenible y el bienestar social. La política de aseguramiento de la calidad incorpora, a su vez, la interculturalidad y la internacionalización como criterios reconocidos de calidad educativa.

Asimismo, datos oficiales del Ministerio de Educación del Perú (2023), señalan que cerca del 39% de las universidades del país se encuentran en la capital, lo que representa una desigualdad estructural, por lo que la comparación Lima/región no limeña, no es solo un dato geográfico sino una necesidad analítica que refleja el acceso diferencial a recursos institucionales, oportunidades de internacionalización y proximidad discursiva a los marcos de la ECG. No se

interpreta la falta de una política nacional explícita de ECG como una limitación del caso peruano, sino como una condición de particular interés analítico: permite examinar cómo surge —o no surge— la ECG en marcos institucionales donde existen marcos compatibles, pero que no se articulan formalmente como educación para la ciudadanía global. Esta situación, recurrente en los sistemas de educación superior latinoamericanos, hace al Perú un caso relevante para la literatura internacional sobre implementación de ECG en contextos de compatibilidad normativa sin mandato político explícito (Guzmán-Valenzuela & Muñoz, 2018).

Los dos casos institucionales se seleccionaron por máxima variación (Lincoln & Guba, 1985) a lo largo de dos dimensiones institucionales. En el caso limeño, se trata de una universidad cuyos plan estratégico y modelo institucional se alinea de forma explícita con la Agenda 2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los procesos de internacionalización y cuyo discurso institucional muestra la mayor proximidad a los lenguajes vinculados con la ECG en el sistema universitario peruano. El caso no limeño corresponde a una universidad en la que la diversidad cultural, la pertinencia territorial y la interculturalidad ocupan un lugar más central en su modelo formativo, reflejando las prioridades establecidas para las universidades interculturales en la política educativa peruana. Las dos instituciones se describen por su perfil institucional, pero permanecen en el anonimato durante todo el estudio. Su complementariedad es analítica y no jerárquica: representan dos condiciones institucionales distintas bajo las cuales puede o no la ECG encontrar expresión, que es precisamente la variación que el estudio está diseñado para capturar.

2.4 Participantes

Los participantes fueron 18 estudiantes de pregrado, 9 por caso, distribuidos equitativamente entre los dos contextos institucionales. En cada contexto, la muestra se distribuyó en dos áreas disciplinares: 5 estudiantes de carreras humanísticas y 4 de carreras no humanísticas, con idéntica distribución replicada en ambos casos. Este diseño especular fue deliberado: al mantener una composición disciplinar equivalente en los dos contextos, el estudio controla el posible efecto confusor de la pertenencia disciplinar sobre las comprensiones de ECG, asegurando que las diferencias observadas entre los casos limeño y no limeño sean atribuibles al contexto institucional y no a la orientación disciplinar de la muestra. Todos los participantes pertenecían a ciclos intermedios o finales, criterio que se estableció en la base de que los estudiantes en estas etapas tienen suficiente experiencia universitaria para poder reflexionar de

forma crítica acerca de problemas públicos, diversidad cultural, sostenibilidad y formación profesional.

La muestra se construyó mediante muestreo intencional por máxima variación (Lincoln & Guba, 1985) priorizando la diversidad en las trayectorias socioculturales, los orígenes regionales y capitales académicos de cada contexto, en coherencia con el énfasis nacional en la inclusión, la equidad y la interculturalidad como dimensiones constitutivas de la calidad universitaria peruana.

La adecuación del tamaño muestral se basa en la lógica del diseño de caso colectivo y no en criterios de saturación estadística. En la investigación cualitativa de casos, la suficiencia está determinada por la profundidad y la comparabilidad de los casos más que por el número de participantes (Stake, 1995). El término saturación teórica se evita a propósito porque conlleva procedimientos de muestreo iterativo que no se contemplaron en el diseño de este estudio.

2.5 Recolección de datos

Los datos se recopilaron mediante tres instrumentos complementarios aplicados en una secuencia longitudinal definida. Se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales con cada participante antes y después de una intervención formativa en ECG; durante la intervención misma, los estudiantes elaboraron propuestas pedagógicas en tres momentos temáticos sucesivos; y la investigadora registró notas de campo a lo largo de todo el proceso, tanto durante las sesiones formativas como durante las entrevistas. La intervención formativa actúa en este estudio como condición de producción de los datos y no como objeto de indagación: el estudio examina qué comprenden, integran y perciben los estudiantes respecto de la ECG, y no los efectos de la intervención en sí misma.

Las entrevistas previas a la intervención fueron diseñadas para acceder a las comprensiones iniciales de los estudiantes sobre la ciudadanía global y la ECG antes de cualquier exposición formativa explícita. Se solicitó a los participantes que definieran la ciudadanía global, describieran las características de un ciudadano global, indicaran si se consideraban ciudadanos globales, evaluaran si la ciudadanía global debería ser un requisito para todos los universitarios, valoraran si podía enseñarse en la universidad y reflexionaran sobre el papel de las instituciones de educación superior peruanas en la formación de ciudadanos globales.

Las entrevistas posteriores retomaron varias de estas dimensiones para documentar la evolución conceptual, incorporando además preguntas sobre la relevancia de los temas de ECG para el contexto peruano, la viabilidad de su incorporación en distintas carreras universitarias

y los modos en que los participantes visualizaban integrar la ciudadanía global en sus vidas académicas, profesionales y cívicas. Todas las entrevistas se realizaron en español, tuvieron una duración aproximada de 40 a 50 minutos, fueron grabadas con el consentimiento informado de los participantes y transcritas en su totalidad.

Las propuestas pedagógicas elaboradas por los estudiantes constituyeron la segunda fuente de datos. Dado que los participantes eran estudiantes universitarios de pregrado y no docentes en formación, el instrumento fue adaptado desde formatos de planes de clase utilizados en el diseño original hacia formatos apropiados para el contexto universitario: microproyectos, secuencias didácticas universitarias, campañas de sensibilización, talleres o propuestas de intervención comunitaria. Las propuestas fueron elaboradas en parejas o grupos pequeños a lo largo de tres momentos temáticos secuenciales —desarrollo sostenible; diversidad e interculturalidad; y justicia social y derechos humanos— utilizando una plantilla estandarizada de cuatro partes: (i) contextualización del problema, (ii) objetivos de aprendizaje o sensibilización, (iii) actividades y procedimientos, y (iv) recursos y evidencias esperadas. De manera central para el diseño analítico, cada propuesta requirió que los participantes explicitaran la relación entre su diseño y los tres dominios del marco de la UNESCO (2015), vinculando directamente el instrumento con las categorías analíticas establecidas en el marco teórico.

Las notas de campo constituyeron la tercera fuente de datos. El investigador mantuvo dos tipos diferenciados de registros a lo largo del estudio: notas descriptivas, que recogieron eventos, intervenciones del estudiantado, dinámicas grupales y tensiones emergentes durante las sesiones y las entrevistas; y notas reflexivas, que documentaron decisiones metodológicas, dudas interpretativas y posibles sesgos de la investigadora. Este doble registro cumplió una función dual en el diseño: como fuente de triangulación con los datos de entrevistas y propuestas, y como registro sistemático de la reflexividad de la investigadora, componente integral de los criterios de rigor adoptados.

2.6 Análisis de los datos

El análisis de los datos procedió mediante procedimientos diferenciados determinados por la naturaleza y la función analítica de cada fuente. Las entrevistas y las notas de campo fueron analizadas mediante análisis de contenido inductivo, mientras que las propuestas pedagógicas elaboradas por los estudiantes fueron sometidas a análisis de contenido deductivo utilizando los tres dominios del marco de la UNESCO (2015) como categorías a priori. Ambos procesos

analíticos se llevaron a cabo con Atlas.ti como soporte informático principal, complementado por un proceso manual de integración realizado por la investigadora para la síntesis entre instrumentos.

Para el análisis inductivo de las entrevistas y las notas de campo, el procedimiento siguió el protocolo de análisis temático establecido por Braun y Clarke, con etapas sucesivas de: familiarización con los datos mediante lecturas reiteradas; codificación abierta inicial en Atlas.ti; agrupación de códigos en categorías emergentes; abstracción temática; y comparación sistemática de los temas resultantes entre los dos casos institucionales. En ausencia de un segundo codificador, el rigor en este proceso analítico se garantizó mediante el uso sistemático de memos analíticos y de decisión en Atlas.ti, que documentaron las elecciones interpretativas, las posibilidades de codificación alternativas consideradas y las tensiones analíticas emergentes. Este procedimiento, fundamentado en la reflexividad de la investigadora más que en el acuerdo entre jueces, es epistemológicamente coherente con el paradigma constructivista declarado en el diseño de la investigación y está reconocido como mecanismo de rigor apropiado en la investigación cualitativa interpretativa (Lincoln & Guba, 1985).

Con el fin de efectuar un análisis deductivo de las propuestas pedagógicas estudiantiles, los tres dominios de la UNESCO fueron operacionados como categorías fijas de codificación y aplicadas sistemáticamente a cada propuesta. Este proceso dio lugar a una clasificación de la presencia de cada dominio según una tipología de tres niveles desarrollada para los propósitos de este estudio: integración explícita, cuando un dominio de la ECG fue formulado de manera directa y desarrollado coherentemente en la propuesta; integración implícita, cuando el dominio no fue nombrado directamente pero sí reflejado adecuadamente en las actividades y procedimientos propuestos; e integración ingenua, cuando el dominio fue nombrado explícitamente pero no desarrollado de manera coherente en el diseño de la propuesta. Esta tipología es una contribución analítica original del estudio y no se plantea como un procedimiento estándar extraído de la literatura existente.

La triangulación de las tres fuentes de datos (entrevistas, propuestas y notas de campo) operó como un procedimiento central de validación, examinando sistemáticamente convergencias y divergencias entre fuentes durante la fase de integración manual. El estudio asume los cuatro criterios de credibilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985) como marco de rigor: credibilidad, a través de la triangulación de fuentes y de los memos analíticos sistemáticos; transferibilidad, a través de la descripción densa del contexto institucional peruano desarrollada

en el apartado de contexto; dependibilidad, a través del registro sistemático del proceso analítico en Atlas.ti; y confirmabilidad, a través de las notas de campo reflexivas y de las decisiones analíticas documentadas de la investigadora.

2.7 Consideraciones éticas

El estudio se realizó siguiendo los principios éticos que guían la investigación con participantes humanos. Los 18 participantes firmaron un consentimiento informado previo a su inclusión en el estudio, se les informó del carácter voluntario de su participación y se les notificó explícitamente del derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas. Se garantizó confidencialidad y anonimato durante todo el proceso: las instituciones participantes se describen únicamente por su perfil institucional y no se identifican en ningún producto de la investigación; los participantes son identificados con códigos alfanuméricos en todos los registros y publicaciones. Reconocemos que el doble rol de la investigadora como facilitadora de la intervención formativa y como recolectora y analista de los datos puede ser fuente de sesgo potencial, el cual fue manejado a través del mantenimiento sistemático de notas de campo reflexivas y memos analíticos en Atlas.ti, tal como se describe en la sección de análisis de datos. No se declaran conflictos de intereses.

2.8 Limitaciones

Reconocer explícitamente dos limitaciones principales de este estudio merece la pena. En primer lugar, la operacionalización de la implementación de la ECG adoptada aquí captura exclusivamente su dimensión “desde abajo” y “estudiantil”: las comprensiones de los estudiantes, su capacidad de integración pedagógica y sus percepciones de viabilidad institucional. Las dimensiones que quedan fuera del alcance, la política institucional formal sobre el ECG, el diseño curricular prescrito, las perspectivas del profesorado y los indicadores cuantificables de internacionalización, no se abordan. Dicha delimitación no es una brecha no intencional del estudio, sino una decisión metodológica fundamentada, coherente con el diseño de caso colectivo y con las perspectivas de implementación curricular desde abajo en la educación superior (Galloway & Numajiri, 2020; Fullan, 2007). Se necesitaría una investigación futura que incorpore la perspectiva del profesorado y de las instituciones, junto con la evidencia de nivel estudiantil presentada aquí, para lograr un análisis comprehensivo de múltiples niveles sobre la implementación de la ECG en las universidades peruanas.

En segundo lugar, el estudio no pretende ni proclama generalización estadística. Como estudio de caso colectivo (Stake, 1995), su criterio de calidad es la transferibilidad y no la

representatividad (Lincoln & Guba, 1985). La detallada descripción del sistema de educación superior peruano y de los dos casos institucionales constituye el mecanismo a través del cual los lectores pueden juzgar la relevancia de estos hallazgos para sus propios contextos. Entre las condiciones que probablemente facilitan la transferibilidad están los sistemas de educación superior latinoamericanos que funcionan con marcos normativos compatibles con la ECG sin que exista un mandato político explícito; contextos institucionales marcados por la desigualdad territorial estructural; y universidades comprometidas con procesos de internacionalización que conjugan la responsabilidad social universitaria y la interculturalidad junto con —o en tensión con— agendas centradas en la movilidad estudiantil.

3. Resultados

Los resultados se organizan en tres bloques que corresponden a los tres componentes de la definición operacional de implementación de la ECG adoptada en este estudio: las comprensiones estudiantiles de la ciudadanía global y la ECG, la integración de sus dominios en propuestas pedagógicas concretas, y las percepciones sobre las condiciones institucionales para su implementación en el sistema universitario peruano. La comparación entre el contexto limeño y el contexto no limeño atraviesa los tres bloques como hilo analítico conductor. Las citas textuales de los participantes se identifican mediante códigos alfanuméricos: E-L para estudiantes del contexto limeño y E-NL para estudiantes del contexto no limeño.

3.1 Comprensiones estudiantiles de la ciudadanía global y de la ECG

En las entrevistas previas a la intervención, las comprensiones de la ciudadanía global mostraron un patrón dominante compartido en ambos contextos: su asociación con la posibilidad de moverse en escenarios internacionales, manejar el inglés y acceder a información sobre problemas globales. Sin embargo, los marcos a partir de los cuales los estudiantes construían esa asociación, difirieron entre casos. En el contexto limeño, la cercanía institucional a discursos de internacionalización y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible influyó en que las definiciones iniciales incorporaran con mayor frecuencia referencias a redes globales, empleabilidad internacional y competencias para moverse en entornos transnacionales.

En cambio, fuera de Lima, las comprensiones previas solían vincularse desde un principio, incluso antes de cualquier exposición explícita en la formación, con la desigualdad territorial, la sostenibilidad y la diversidad cultural. Un estudiante limeño manifestó esta primera

asociación de la siguiente manera: “ser ciudadano global es poder conectarte con el mundo, tener las herramientas para trabajar o estudiar afuera” (E-L-03). Por el contrario un estudiante del contexto no limeño expresó: “para mí tiene que ver con respetar las diferencias, con entender que hay muchas formas de vivir y que todas valen” (E-NL-07).

Tras la intervención, las comprensiones de ambos grupos se desplazaron de forma sustantiva y convergente: desde concepciones instrumentales o cosmopolitas superficiales hacia comprensiones más éticas, críticas y participativas de la ciudadanía global. Se impusieron con mayor claridad nociones como la interdependencia global, los derechos humanos, la justicia social, el compromiso con el desarrollo sostenible y la responsabilidad frente a los problemas colectivos.

Este desplazamiento coincide con lo registrado en la literatura sobre las comprensiones de los estudiantes sobre ECG después de procesos de formación (Massaro, 2022), sin embargo, el caso peruano tiene una particularidad relevante, ya que la interculturalidad tuvo un rol más central en las comprensiones posteriores a la intervención de este estudio, que en las investigaciones realizadas en otros contextos, especialmente, en el caso no limeño, donde el reconocimiento de conocimientos diversos y la convivencia entre culturas distintas surgieron como dimensiones constitutivas de la ciudadanía global y no como elementos periféricos.

Un estudiante limeño ilustró esta complejización señalando: “Antes pensaba que ser ciudadano global era algo para los que tienen plata o viajan; ahora entiendo que tiene que ver con cómo actúas frente a la injusticia, aunque nunca salgas del país” (E-L-11). En el contexto no limeño, la evolución trajo con más fuerza la dimensión intercultural: “la ciudadanía global no puede pasar por alto que en el Perú hay muchos mundos; ser ciudadano global también es saber convivir con esa diversidad y no verla como un problema” (E-NL-02). Sin embargo, en ambos contextos se mantuvo una tensión entre la apropiación cognitiva del concepto y su ejercicio práctico: los estudiantes reconocieron su condición de ciudadanos globales con mayor convicción al término del proceso, pero identificaron distancia entre esa comprensión y la posibilidad de mantener conductas acordes con ella.

Las entrevistas previas mostraron posiciones heterogéneas en cuanto a la enseñabilidad de la ECG. Los que vinculaban la ciudadanía global a la experiencia internacional solían verla como menos enseñable en el aula universitaria; los que la relacionaban con la sostenibilidad, la responsabilidad social o el respeto por la diversidad la veían más compatible con la formación universitaria. Tras la intervención, ambos grupos coincidieron en un consenso favorable: la

ECG sí puede enseñarse en la universidad, sobre todo cuando se conecta con problemas reales, se utilizan metodologías activas, se fomenta la reflexión crítica y se trabaja de forma interdisciplinar. Los estudiantes identificaron condiciones pedagógicas específicas para esa enseñabilidad: formación docente específica, apertura curricular, apoyo institucional visible y un tratamiento cuidadoso de los temas sensibles –discriminación, desigualdad, género, conflicto intercultural– que inevitablemente convoca la ECG.

3.2 Integración de la ECG en las propuestas formativas estudiantiles

El análisis inductivo de las propuestas formativas, según los tres dominios del marco UNESCO (2015), evidenció patrones diferenciados de integración, tanto entre dominios como entre contextos, aplicando la tipología declarada en la sección de metodología.

El dominio de conocimiento y comprensión fue el más frecuentemente integrado en ambos contextos y el que presentó mayor proporción de integración explícita. En Lima, los temas más tratados fueron la sostenibilidad urbana, los ODS, la inclusión social, la discriminación y la participación estudiantil. En el entorno no limeño, las propuestas se mostraron más sensibles a la pertinencia cultural, el territorio, la diversidad lingüística y la desigualdad regional.

Esta diferencia de énfasis temáticos se explica porque los marcos discursivos disponibles en cada contexto – internacionalización y ODS en Lima; interculturalidad y pertinencia territorial en la región no limeña – ofrecían vocabularios y problemas ya legitimados institucionalmente a partir de los cuales los estudiantes podían construir propuestas con relativa facilidad. Una propuesta limeña orientada a ODS, por ejemplo, formuló con claridad el objetivo de "comprender la interdependencia entre consumo local y sostenibilidad global" (E-L-05), evidenciando integración explícita del dominio cognitivo. Fuera del contexto limeño, una propuesta sobre diversidad cultural articuló directamente “el conocimiento de los sistemas de saberes indígenas como parte del patrimonio global de la humanidad” (E-NL-04), señalando una integración igualmente explícita pero anclada en referentes territoriales diferentes.

Las habilidades mostraron mayor variabilidad entre las propuestas y predominó la integración implícita sobre la explícita. Con frecuencia aparecían actividades orientadas a la discusión, la reflexión grupal, la argumentación y la colaboración, pero rara vez se formulaban como objetivos competenciales explícitos referidos a habilidades de ciudadanía global. Habilidades como el pensamiento crítico aplicado a problemas globales, el diálogo intercultural profundo o la gestión de la complejidad estuvieron menos presentes y, cuando aparecieron, lo hicieron de forma implícita. La diferencia entre ambas formas de integrar puede ejemplificarse con dos

propuestas del mismo contexto: una que incluyó “actividades de debate sobre cambio climático” sin plantear el desarrollo del pensamiento crítico como objetivo (integración implícita), y otra que propuso “desarrollar la capacidad de analizar críticamente las causas estructurales de la desigualdad ambiental” como competencia central de la propuesta (integración explícita).

El dominio de valores y actitudes es el que mayor dificultad presentó para ser integrado de forma robusta, con un predominio claro de integración ingenua en ambos contextos. Lo que se observó con regularidad fue que los estudiantes mencionaron valores como el respeto, la empatía, la inclusión, el valor de la diversidad, el compromiso con la sostenibilidad como objetivos de sus propuestas, pero no fueron capaces de plasmarlos en actividades o procedimientos que fueran coherentes con dichos propósitos. Los valores surgieron como horizonte normativo, sin una materialización pedagógica. Una propuesta ilustrativa de este patrón, declaró como objetivo “fomentar el respeto por todas las culturas del mundo” pero diseñó exclusivamente actividades de exposición informativa sobre tradiciones culturales, sin prever ningún espacio de reflexión, contacto o experiencia que pudiera contribuir al desarrollo de esa actitud (E-NL-09).

Juntos, los tres dominios analizados muestran un gradiente de integración consistente en ambos contextos: el dominio de conocimiento tuvo una integración más sólida y frecuentemente explícita; el dominio de habilidades tuvo una integración variable y predominantemente implícita; y el dominio de valores tuvo una integración más frágil y predominantemente ingenua. Los diferentes contextos se manifestaron en los énfasis temáticos dentro del dominio de conocimiento, en tanto que las dificultades en los dominios de habilidades y valores fueron estructuralmente equivalentes entre Lima y la región no limeña.

3.3 Percepciones sobre la implementación de la ECG en la universidad peruana

Los estudiantes identificaron en la universidad peruana un conjunto de oportunidades reales para la implementación de la ECG, al tiempo que reconocieron límites estructurales y pedagógicos que condicionan esa posibilidad. Respecto de las oportunidades, los marcos de responsabilidad social universitaria, los ODS, la sostenibilidad, la internacionalización y la interculturalidad fueron señalados en ambos contextos como puertas de entrada institucionales legítimas y ya reconocidas para incorporar la ECG sin necesidad de una política explícita. La universidad fue percibida como un espacio pertinente para abordar temas complejos, vincular lo local con lo global y trabajar interdisciplinariamente, aunque su implementación actual fue

evaluada como insuficiente o reducida a lógicas de internacionalización de movilidad. En el contexto limeño, los estudiantes percibieron mayor disponibilidad de actividades, alianzas y lenguajes institucionales próximos a la ECG: "en esta universidad ya se habla de ODS, de responsabilidad social; la ciudadanía global no sería algo nuevo, sería ponerle nombre a lo que ya se hace de forma dispersa" (E-L-08). En el contexto no limeño, la diversidad cultural y territorial fue señalada como una oportunidad específica e irremplazable: "aquí tenemos una riqueza que muchas universidades no tienen; la ciudadanía global debería aprender de nosotros, no al revés" (E-NL-06).

Entre los desafíos los estudiantes identificaron tanto obstáculos estructurales como pedagógicos. En el ámbito estructural, hicieron referencia a la desigualdad de recursos entre universidades limeñas y no limeñas, la rigidez curricular, la sobrecarga académica y la poca capacitación del profesorado para abordar temas de alta complejidad social. En el ámbito pedagógico, destacaron la tendencia institucional a reducir lo global a movilidad estudiantil e inglés, y el tratamiento superficial o evitativo de temas sensibles como discriminación, conflicto intercultural, desigualdad de género y justicia social.

Los riesgos percibidos variaron entre contextos: en Lima, el principal riesgo fue la adopción de una ECG elitizada y desconectada de las realidades del país: "si la ciudadanía global se convierte en algo solo para los que pueden viajar o hablar inglés, no va a cambiar nada" (E-L-14). En la región no limeña, el riesgo principal fue la invisibilidad del territorio y las identidades culturales locales dentro de marcos globales abstractos: "no queremos que lo global nos borre; queremos que reconozca que existimos y que tenemos algo para aportar" (E-NL-11).

Finalmente, los estudiantes señalaron condiciones concretas para una implementación más efectiva de la ECG: incorporación transversal en distintas carreras, formación docente específica, metodologías activas, proyectos vinculados con problemas reales del entorno, apoyo institucional visible y articulación explícita con marcos ya legitimados como la RSU, los ODS y la interculturalidad. Las demandas fueron diferenciales, en función del contexto: en Lima, los estudiantes reclamaron una internacionalización entendida como experiencia formativa accesible en el propio campus y no como privilegio de movilidad; en la región no limeña, exigieron una ECG que reconozca la diversidad cultural y territorial sin subsumirla bajo narrativas globales abstractas: "que lo global dialogue con lo nuestro, no que lo reemplace" (E-NL-03). Los hallazgos revelan una brecha consistente entre el potencial institucional percibido por los estudiantes en ambos contextos y las condiciones reales de

implementación de la ECG en el sistema universitario peruano; las implicaciones de esa brecha para la política universitaria y para la literatura sobre GCED en el Sur Global se examinan en la sección de discusión.

4. Discusión

Entre los desafíos, los estudiantes identificaron tanto obstáculos estructurales como pedagógicos. En el plano estructural, hicieron referencia a la desigualdad de recursos entre universidades limeñas y no limeñas, a la rigidez curricular, a la sobrecarga académica y a la poca preparación del profesorado para tratar temas de alta complejidad social. En el campo educativo, resaltaron la tendencia de las instituciones a reducir lo global a movilidad estudiantil e inglés, así como el tratamiento superficial o eludido de temas sensibles como la discriminación, el conflicto intercultural, la desigualdad de género y la justicia social.

Los riesgos percibidos variaron según los contextos. En el caso de Lima el principal riesgo fue el de que la ECG se volviera élite y desvinculada de la realidad del país: “Si la ciudadanía global se convierte en algo para los que pueden viajar o hablar inglés, no va a cambiar nada” (E-L-14). En la región no limeña, el principal riesgo fue la invisibilidad del territorio y las identidades culturales locales dentro de marcos globales abstractos: “no queremos que lo global nos borre; queremos que reconozca que existimos y que tenemos algo para aportar” (E-NL-11).

Por último, los estudiantes apuntaron a condiciones concretas para una mejor implementación de la ECG: incorporación transversal a diferentes carreras, formación docente específica, metodologías activas, proyectos vinculados a problemas reales del entorno, apoyo institucional visible y articulación explícita con marcos ya legitimados como la RSU, los ODS y la interculturalidad. Las demandas fueron diferenciales, según contexto: en Lima, los estudiantes reclamaron una internacionalización entendida como experiencia formativa accesible en el propio campus y no como privilegio de movilidad; en la región no limeña, exigieron una ECG que reconozca la diversidad cultural y territorial sin subsumirla bajo narrativas globales abstractas: “que lo global dialogue con lo nuestro, no que lo reemplace” (E-NL-03). Los resultados revelan una brecha consistente entre el potencial institucional percibido por los estudiantes en ambos contextos y las condiciones reales de implementación de la ECG en el sistema universitario peruano; las implicaciones de esa brecha para la política universitaria y para la literatura sobre GCED en el Sur Global se discuten en la sección de discusión.

5. Conclusiones

En este estudio se examinó la implementación de la Educación para la Ciudadanía Global en dos contextos universitarios peruanos contrastantes –Lima Metropolitana y una región no limeña– desde la perspectiva de estudiantes de pregrado. Los resultados ponen de manifiesto tres patrones empíricos consistentes. Los estudiantes experimentaron un desplazamiento sustantivo desde comprensiones instrumentales de la ciudadanía global hacia concepciones más éticas, críticas y participativas, emergiendo la interculturalidad como dimensión constitutiva específica del contexto peruano, especialmente en la región no limeña. Las propuestas formativas mostraron un gradiente decreciente de integración a través de los tres dominios del marco de referencia de la UNESCO: el conocimiento quedó integrado de forma más sólida y explícita, las habilidades de forma variable e implícita y los valores, predominantemente, de forma ingenua, con consistencia entre ambos contextos. Por último, los estudiantes identificaron una brecha persistente entre el potencial institucional percibido para la ECG —transmitido a través de la RSU, los ODS y la interculturalidad— y las condiciones reales de implementación, con sus riesgos específicos diferenciados entre Lima y la región no limeña.

Estos hallazgos sustentan cuatro aportes del estudio. El artículo ofrece en el plano empírico la primera evidencia sistemática sobre el ECG en universidades peruanas desde la perspectiva estudiantil con un diseño comparativo entre dos contextos institucionales contrastantes. Los resultados muestran que, en el plano teórico, el aprendizaje transformador puede activarse bajo condiciones de compatibilidad normativa sin política explícita de ECG, pero que esa transformación permanece incompleta sin condiciones pedagógicas que operacionalicen el dominio de valores más allá de su declaración como horizonte normativo.

En el plano analítico, la tipología de integración explícita, implícita e ingenua constituye una herramienta transferible para analizar propuestas pedagógicas estudiantiles en otros contextos de investigación sobre ECG. En el plano de la política universitaria, los hallazgos sugieren que articular la ECG con marcos ya legitimados —RSU, ODS e interculturalidad— es la vía de entrada más pertinente y realista para el sistema universitario peruano, y que una política nacional de ECG no puede ser homogénea dado que la desigualdad estructural Lima/regiones constituye una variable de diseño y no un dato contextual neutro.

El estudio presenta limitaciones que deben tenerse en cuenta al leer sus contribuciones. La operacionalización de implementación adoptada captura exclusivamente su dimensión

estudiantil y bottom-up; las perspectivas docente e institucional formal, el diseño curricular prescrito y los indicadores cuantificables de internacionalización quedan fuera del alcance. El diseño de caso colectivo con 18 participantes no pretende generalización estadística; su criterio de calidad es la transferibilidad a contextos con condiciones similares.

Estas limitaciones señalan tres líneas de investigación futura. La primera es la incorporación de perspectivas docentes e institucionales para construir un mapa multinivel de implementación de ECG en el sistema universitario peruano. La segunda es la investigación comparativa entre sistemas universitarios latinoamericanos que compartan la condición de compatibilidad normativa sin política explícita de ECG, como Colombia, Bolivia o Ecuador, para examinar si los patrones identificados son propios del caso peruano o más ampliamente compartidos. La tercera es el desarrollo de estudios longitudinales que examinen si la transformación de perspectiva documentada en los estudiantes se traduce en transformación sostenida de hábitos de acción, abordando así la brecha cognitivo-conductual que este estudio identificó, pero no pudo resolver.

En un momento en que la ECG se expande discursivamente en la educación superior global, el caso peruano recuerda que su implementación efectiva exige algo más que compatibilidad normativa: requiere condiciones pedagógicas, institucionales y territoriales específicas que reconozcan la diversidad cultural y territorial como recurso constitutivo y no como obstáculo a gestionar. Los sistemas universitarios del Sur Global tienen mucho que aportar a ese debate, no solo como receptores de modelos diseñados en otros contextos sino como productores de respuestas situadas, críticas y pertinentes para sus propias realidades.

Referencias bibliográficas

- Adarlo, G. M. (2020). Service-learning as global citizenship education: Acting locally on global challenges and concerns. *IAFOR Journal of Education*, 8(3), 7–23. <https://doi.org/10.22492/ije.8.3.01>
- Agoi, R. (2025). The continued relevance of global citizenship education: Addressing global challenges through learning. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 12(1). <https://doi.org/10.14738/assrj.121.18234>
- Akçay, K., Altınay, F., Altınay, Z., Dağlı, G., Shadiev, R., Altınay, M., Adedoyin, O. B., & Okur, Z. G. (2024). Global citizenship for the students of higher education in the

- realization of sustainable development goals. *Sustainability*, 16(4), Artículo 1604. <https://doi.org/10.3390/su16041604>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education Policy and Practice*, 3, 40–51. <https://doi.org/10.14324/PDEP.3.1.04>
- Barrionuevo Aguilar, C. (2025). Interculturalidad y educación superior en Perú en artículos académicos (2020–2024). *Revista Spirat*, 3(1), 45–55. <https://doi.org/10.20453/spirat.v3i1.6008>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chankseliani, M., & McCowan, T. (2021). Higher education and the Sustainable Development Goals. *Higher Education*, 81(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w>
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2020). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820193>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gaitán-Aguilar, L., Beelen, J., & Wit, H. de. (2024). A review of research on global citizenship in higher education: Towards a holistic approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 99, Artículo 101940. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.101940>
- Galloway, N., & Numajiri, T. (2020). Global Englishes language teaching: Bottom-up curriculum implementation. *TESOL Quarterly*, 54(1), 118–145. <https://doi.org/10.1002/tesq.547>
- Guzmán-Valenzuela, C., & Muñoz, A. L. (2018). (De)colonizing international collaborative work: Exploring new grammars for academic partnerships in Chile. En L. Gornall, L. Sweetman, & B. Thomas (Eds.), *Exploring consensual leadership in higher education: Co-operation, collaboration and partnership*. Bloomsbury.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Massaro, V. R. (2022). Global citizenship development in higher education institutions: A systematic review of the literature. *Journal of Global Education and Research*, 6(1), 56–72. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.6.1.1118>

- Mendoza-León, O., Mendoza-Noriega, N., Rodríguez-Revilla, R., & Ramos-Farroñán, E. V. (2026). Analysis of university student mobility in two regions of Perú. *Frontiers in Education*, 11, Artículo 1749400. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1749400>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. En J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Ley Universitaria, Ley N° 30220*. El Peruano. <https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Lineamientos para la implementación del enfoque intercultural en las universidades interculturales en el marco de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria*. Repositorio Institucional del Minedu. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9615>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *La universidad en cifras*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9077>
- Monzó-Martínez, A., Ortiz-Cermeño, E., & Martínez-Agut, M. P. (2024). Global citizenship education and its role in sustainability at the university level. *Education Sciences*, 14(8), Artículo 847. <https://doi.org/10.3390/educsci14080847>
- Morales Rocha, J. L., Tello-Camacho, E., Pinedo-Reategui, A., Ríos Bartra, F. M., Pisco Inga, M., & Ríos Bartra, L. (2024). Sociocultural factors, academic performance, and intercultural university education in the Peruvian Amazon. *Frontiers in Education*, 8, Artículo 1278717. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1278717>
- Nos Aldás, E., Farné, A., & Al-Najjar Trujillo, T. (2019). Social justice, cultures of peace and digital competences: Communication for critical global citizenship in higher education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 47–67. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.003>
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>

- Reátegui-Inga, M., Reátegui, D., Cisneros, A., & Cabrejos Barriga, J. E. (2025). Responsabilidad social universitaria e interculturalidad en estudiantes de una escuela profesional en Perú. *Revista Docentes 2.0*, 18(2), 97–106.
<https://doi.org/10.37843/rtd.v18i2.675>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Taquini, R., Finardi, K. R., & Gomes Leão, R. (2025). Internationalization of higher education in Latin America: Zooming in the proximities and distances between Brazil and Peru. *Education and Linguistics Research*, 11(1), Artículo 44.
<https://doi.org/10.5296/elr.v11i1.22920>
- UNESCO. (2021). *Promoting global citizenship education in Arab universities: Proposals for action*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/12/Final%20Booklet-GCED%20in%20Higher%20Education.pdf>

Capítulo II.- Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículo Universitario: Más Allá del Discurso Institucional

Ludy Rossana Vilchez Casas²

Resumen

La creciente presión sobre las instituciones de educación superior para integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en sus currículos ha generado un discurso institucional que no siempre se corresponde con la experiencia formativa real del estudiantado. Este estudio analiza el nivel de integración de los ODS en el currículo universitario de instituciones de educación superior de Lima Metropolitana, identificando las discrepancias entre el discurso institucional sobre sostenibilidad y la experiencia curricular efectiva del estudiantado de pregrado. Se adoptó un diseño cualitativo de estudio de caso múltiple articulado en dos planos analíticos: análisis documental de fuentes institucionales públicas y análisis temático de entrevistas semiestructuradas y escritos reflexivos de 15 participantes, con saturación teórica alcanzada en el participante 11. El análisis documental empleó una escala de tres niveles de integración curricular —retórico-declarativo, instrumental-periférico y transformador-sistémico— desarrollada específicamente para este estudio. Los resultados revelan un patrón dominante de desacoplamiento institucional: los documentos de gobernanza alcanzan Niveles 2–3 de integración mientras la experiencia estudiantil se sitúa consistentemente en Niveles 1–2. Seis categorías inductivas emergentes describen los mecanismos de esta brecha, siendo la extracurricularización de los ODS y la mediación docente individual los más estructuralmente determinantes. Se identificó, además, un reconocimiento estudiantil diferencial según el ODS, y una categoría de apropiación crítica que señala las condiciones bajo las cuales el desacoplamiento se interrumpe. El estudio contribuye con evidencia empírica situada sobre la coherencia institucional-curricular en un contexto latinoamericano, un instrumento metodológico replicable y recomendaciones específicas para la política universitaria de sostenibilización curricular.

Palabras clave: integración curricular, Objetivos de Desarrollo Sostenible, educación superior, desacoplamiento institucional, experiencia estudiantil

Abstract

The growing pressure on institutions of higher education to integrate the Sustainable Development Goals (SDGs) into their curricula has given rise to an institutional discourse that does not always correspond to students' actual educational experience. This study analyzes the level of integration of the SDGs into the university curriculum of higher education institutions in Metropolitan Lima, identifying discrepancies between institutional discourse on sustainability and the actual curricular experience of undergraduate students. A qualitative multiple-case study design was adopted, structured around two analytical levels: a documentary analysis of public institutional sources and a thematic analysis of semi-structured interviews and reflective writings from 15 participants, with theoretical saturation achieved by the 11th participant. The document analysis employed a three-level scale of curricular

² Dra. En Administración, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, <https://orcid.org/0000-0001-8205-5803>, ludylvilchez@hotmail.com

integration—rhetorical-declarative, instrumental-peripheral, and transformative-systemic—developed specifically for this study. The results reveal a dominant pattern of institutional dissociation: governance documents reach Levels 2–3 of integration, while the student experience consistently falls within Levels 1–2. Six emerging inductive categories describe the mechanisms underlying this gap, with the extracurricularization of the SDGs and individual teacher mediation being the most structurally determinative factors. The study also identified differences in student awareness depending on the SDG, as well as a category of critical appropriation that highlights the conditions under which decoupling is interrupted. The study contributes situational empirical evidence on institutional-curricular coherence in a Latin American context, a replicable methodological tool, and specific recommendations for university policies on curricular sustainability.

Keywords: curricular integration, Sustainable Development Goals, higher education, institutional decoupling, student experience

1. Introducción

La Agenda 2030 de la ONU ha cambiado de forma sustancial las expectativas acerca del papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo mundial. Desde que fueron adoptados en 2015, los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) no solo han funcionado como marco de política internacional, sino que también han servido como referencia normativa para la gestión universitaria, la producción de conocimiento y la formación profesional.

Frente a estas presiones, las universidades de todo el mundo han reforzado sus compromisos con la sostenibilidad, creando centros especializados, publicando reportes alineados con estándares internacionales, participando en redes interinstitucionales y posicionando sus acciones en rankings de impacto como THE Impact Rankings y UI GreenMetric. Así lo documenta precisamente la revisión sistemática de Serafini et al. (2022), que muestra cómo los ODS y la Agenda 2030 se han ido incorporando en instituciones de educación superior a escala global, con creciente protagonismo en enseñanza, investigación y gestión. Sin embargo, ese avance institucional plantea una pregunta que la literatura se ha demorado en plantearse con la precisión que merece: ¿hasta qué punto el compromiso declarado con los ODS se traduce en transformación curricular efectiva y en experiencias formativas reconocibles para el estudiantado?

Esta pregunta no es retórica. Se refiere a una tensión estructural que recorre el debate contemporáneo sobre la sostenibilización universitaria: la distancia entre dos planos que, con frecuencia, se tratan como equivalentes pero que responden a lógicas institucionales distintas. El primero, el plano declarativo, se expresa en planes estratégicos, reportes de sostenibilidad, políticas institucionales y estructuras especializadas de gobernanza. El segundo es el plano

curricular – experiencial, observable en sílabos, competencias de egreso, criterios de evaluación y, sobre todo, en las trayectorias formativas que los estudiantes efectivamente recorren. La existencia del primer plano no garantiza la coherencia entre ambos, y suponer que lo hace constituye uno de los supuestos más problemáticos de la literatura sobre ODS en educación superior.

En América Latina, esta tensión se complementa con una dimensión más: los esfuerzos universitarios de incorporar criterios de sostenibilidad se han impulsado fuertemente en el ámbito de la gobernanza, la participación en redes y los procesos de reporte institucional, pero la evidencia sobre su traducción a currículo vivido sigue siendo escasa y fragmentada. En el Perú, la Ley Universitaria asocia de forma explícita la responsabilidad social universitaria con el desarrollo sostenible, creando una presión normativa que ha impulsado la producción de discurso institucional sobre los ODS, sin que esto haya ido acompañado de evidencia sistemática sobre su efectiva incorporación en la experiencia formativa estudiantil (Centro de Ética y Gestión Sostenible, 2025).

En cuatro líneas se ha abordado este problema desde la literatura reciente, y en conjunto ellas definen tanto el estado del conocimiento como sus límites constitutivos. La primera línea, integrada por revisiones globales y panorámicas, ha sentado las bases generales del campo. Serafini y cols. (2022) realizaron una sistematización de la forma en que las instituciones de educación superior incorporan los ODS y la Agenda 2030, identificando su protagonismo como actores clave del desarrollo sostenible. Leal Filho y otros (2023) brindaron una visión exhaustiva de la implicación universitaria con los ODS, abarcando las dimensiones interconectadas de enseñanza, investigación y gestión. Estas revisiones son indispensables para ubicar el problema, pero operan a una escala macro-institucional que rara vez desciende a la experiencia curricular concreta del estudiante. De hecho, como señala Dube (2026), gran parte de esta literatura tiende a informar sobre casos exitosos sin una comparación crítica entre contextos nacionales, creando así una imagen del campo más optimista que la que, en realidad, justifican los datos agregados (Serafini et al, 2022).

Una segunda línea ha progresado en la trazabilidad curricular a través del mapeo de ODS en documentos específicos. Adams et al. (2023) argumentaron que la implementación holística de la Educación para el Desarrollo Sostenible necesita, como condición previa, la medición de cuánta sostenibilidad está ya incorporada en el currículo y mostraron que esa medición está todavía en fase preliminar. En la misma dirección, Gregori-Giralt et al. (2025) plantean un

modelo para evaluar la incorporación de los ODS en los sílabos universitarios a partir del análisis de las competencias de asignatura. El aporte de esta línea es metodológicamente valioso, ya que evidencia que la integración curricular no puede leerse desde el discurso institucional, sino que debe indagarse en dispositivos concretos. Sin embargo, el hecho de detectar la presencia formal de los ODS en los documentos curriculares no permite saber si esa presencia se traduce en apropiación crítica o aprendizaje significativo: permite ver el currículo prescrito, pero no el currículo vivido (Gomez et al, 2024). Una tercera línea se ha centrado en las competencias que debería favorecer la EDS y en el papel del docente como su principal mediador. Hammer y Lewis (2023) han señalado que, a pesar de un cierto consenso experto sobre qué competencias promover, hay escasa evidencia empírica validada desde la perspectiva de quienes reciben dicha formación. Álvarez-Vanegas y sus colegas (2024) llevaron adelante este análisis en el contexto latinoamericano, señalando que el conocimiento y las competencias de los docentes son un componente crítico para lograr una efectiva integración de la sostenibilidad en el currículo universitario de la región. Esta línea ilumina la dimensión pedagógica del problema, pero la mirada sigue siendo mayoritariamente la del formador, no la del estudiante que experimenta o no experimenta esa formación en su trayectoria real (Centro de Ética y Gestión Sostenible, 2025).

Una cuarta línea de trabajo, todavía incipiente, ha comenzado a colocar al estudiantado como actor analíticamente relevante. Leal Filho y otros (2024) admitieron de forma explícita la existencia de un vacío de investigación en relación al conocimiento y participación estudiantil en las iniciativas ODS en la educación superior, siendo confirmado por sus propios hallazgos que el estudiante no ha sido el centro analítico sistemático del campo, a pesar de ser el principal destinatario del currículo. Estudios de experiencias pedagógicas específicas —aprendizaje-servicio, innovación curricular, asignaturas de EDS— dan cuenta de evidencias sobre qué funciona en intervenciones concretas, pero explican menos la distancia estructural entre la narrativa institucional de sostenibilidad y el conjunto del currículo universitario. En América Latina, Fuchs et al. (2023) registraron iniciativas universitarias alineadas con los ODS en la región, destacando proyectos colaborativos como QualEnv, pero su propia conclusión enfatiza procesos institucionales más que evidencia sobre la experiencia curricular estudiantil en distintos contextos. En Perú, el trabajo más cercano al tema fue la revisión sistemática de Gómez Méndez et al. (2024), quienes mediante el método PRISMA evaluaron la presencia de los ODS en el currículo universitario peruano en una base de 50 estudios, concluyendo que las instituciones muestran una creciente preferencia por enfoques integrados en la planificación

curricular. Sin embargo, al ser una revisión de estudios previos, no reemplaza la investigación empírica centrada en cómo los estudiantes perciben y experimentan esa integración en sus trayectorias formativas concretas (Serafini et al, 2022).

El conjunto de estas cuatro líneas es una exacta definición del espacio que la literatura no ha ocupado todavía. La evidencia empírica que estudie, situada y desde la perspectiva del estudiantado universitario, la brecha entre el discurso institucional sobre sostenibilidad y su efectiva incorporación al currículo vivido, continúa siendo escasa. Este vacío es especialmente pronunciado en cinco dimensiones: la comparación directa entre plano declarativo institucional y experiencia curricular estudiantil; los estudios comparativos robustos en América Latina; la investigación empírica reciente centrada en estudiantes universitarios peruanos; los instrumentos metodológicos capaces de capturar apropiación, relevancia y continuidad pedagógica desde el punto de vista del alumnado; y la evidencia empírica sobre el contexto limeño, a pesar de que la Lima Metropolitana concentra la mayor densidad universitaria del país y la infraestructura de sostenibilidad institucional más desarrollada del sistema.

Este estudio se sitúa en ese espacio con un propósito empírico y analíticamente delimitado: analizar el nivel de integración de los ODS en el currículo universitario de instituciones de educación superior de Lima Metropolitana, identificando las discrepancias entre el discurso institucional sobre sostenibilidad y la experiencia curricular efectiva del estudiantado de pregrado. Para ello, adopta un diseño cualitativo de estudio de caso múltiple que opera en dos planos complementarios —el análisis de documentos institucionales y curriculares públicos, y la indagación de la experiencia formativa estudiantil— triangulados mediante una escala de integración curricular de tres niveles construida específicamente para este estudio. Lima Metropolitana no es elegida por conveniencia sino como caso crítico (Flyvbjerg, 2006): si la brecha entre discurso y práctica curricular es observable en el entorno donde las condiciones para la integración son más favorables, su significación analítica para el conjunto del sistema universitario peruano es considerable. El estudio contribuye en tres planos: empíricamente, aporta evidencia situada sobre la coherencia entre discurso institucional y currículo vivido en un contexto latinoamericano; metodológicamente, propone una escala de integración curricular replicable para estudios comparativos futuros; y en términos aplicados, ofrece implicaciones concretas para las políticas universitarias de sostenibilización curricular en la región.

2. Metodología

2.1 Diseño de investigación

El estudio utilizó un diseño cualitativo de caso múltiple (Yin, 2018) para examinar la brecha entre el discurso institucional de sostenibilidad y la integración efectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la currícula de la educación superior peruana. Se eligió un enfoque cualitativo porque el fenómeno investigado es de tal naturaleza, que la brecha entre lo que las universidades dicen y lo que los estudiantes viven en sus trayectorias de formación, no puede ser bien atrapada a través de conteos de frecuencia y de proxies cuantitativos. Reconstruir significados, identificar omisiones e interpretar tensiones entre el discurso oficial y la experiencia curricular concreta es exigido para comprender esta brecha (Creswell & Poth, 2018).

El estudio se configuró en torno a dos planos analíticos complementarios. El primero, el plano institucional-curricular, analizó cómo las universidades ubican formalmente los ODS en sus documentos públicos y estructuras curriculares. El segundo nivel, el experiencial, examinó cómo los alumnos perciben, identifican y evalúan la presencia de los ODS en su educación efectiva. La razón de elegir a Lima Metropolitana como escenario de investigación no fue por conveniencia sino por tratarse de un caso crítico teóricamente justificado (Flyvbjerg, 2006): concentra la mayor densidad de universidades del país, alberga el discurso institucional sobre sostenibilidad más desarrollado a nivel nacional, y por tanto, ofrece la prueba más exigente de si un discurso institucional robusto se traduce en integración curricular real. Si la brecha es visible en Lima –donde las condiciones para la integración son más favorables– su importancia analítica para el sistema universitario en su conjunto es considerable.

2.2 Estrategia de muestreo y participantes

El muestreo operó en dos niveles, cada uno correspondiente a uno de los dos planos analíticos del diseño.

Se eligieron intencionalmente tres universidades privadas de la Lima Metropolitana, denominadas en el presente estudio como Institución A, Institución B e Institución C. Los criterios de selección fueron: (a) declaración pública explícita de alineamiento con los ODS, la Agenda 2030 o los criterios ESG; (b) existencia de una unidad o centro especializado en sostenibilidad; (c) participación activa en una red iberoamericana de sostenibilidad universitaria con presencia en el Perú; y (d) disponibilidad de documentos institucionales y curriculares de acceso público. Las tres instituciones cumplieron estos criterios y representan perfiles institucionales diferenciados: una universidad de humanidades y ciencias sociales de perfil tradicional con centro de sostenibilidad activo (Institución A); una institución

especializada en economía, derecho y gestión, con liderazgo documentado en gobernanza de sostenibilidad y coordinación de redes interuniversitarias (Institución B); y una universidad de ciencias aplicadas de gran escala con modelo educativo que incorpora la sostenibilidad como principio pedagógico estructurante (Institución C). Esta diversidad de perfiles no es casual: es el resultado de una decisión analítica consciente, orientada a capturar variaciones en la integración curricular de los ODS a través de diferentes caminos institucionales, lo cual fortalece la dimensión comparativa del estudio y su validez transferible.

Fueron participantes del estudio 15 estudiantes de pregrado de seis áreas disciplinares: ciencias sociales, ingeniería, administración de empresas, educación, ciencias de la salud y comunicaciones. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo criterial intencional (Patton, 2015), con criterios de inclusión que exigían al menos una de las siguientes condiciones: estar matriculado en asignaturas con contenidos relacionados con sostenibilidad, ciudadanía, ética, responsabilidad social, medio ambiente o derechos humanos; participar en iniciativas universitarias relacionadas con los ODS o en programas de voluntariado; o estar matriculado en alguna de las tres instituciones seleccionadas. La saturación teórica se alcanzó con el participante 11, y los participantes 12 al 15 confirmaron la estabilidad de la estructura temática emergente, sin incorporar nuevas categorías (Guest et al., 2006). Se preservó la heterogeneidad disciplinar e institucional como decisión analítica deliberada, con el fin de capturar variaciones en la integración curricular de los ODS según campo de formación y contexto universitario.

2.3 Fuentes de datos e instrumentos

Se triangularon tres fuentes de datos complementarias, cada una orientada a abordar una dimensión distinta de la brecha institucional-experiencial.

2.3.1 Análisis documental

El corpus documental comprendió materiales institucionales y curriculares de acceso público de las tres instituciones seleccionadas, recopilados entre 2023 y 2024. Los tipos de documentos incluyeron cuatro categorías. La primera fueron los planes estratégicos institucionales: la Institución A cuenta con un plan estratégico vigente al momento del estudio con horizonte al año 2029; la Institución B dispone de un plan estratégico quinquenal cuyo período de vigencia abarca los años 2020 a 2024. La segunda categoría comprende reportes de sostenibilidad e informes integrados: la Institución C publica un informe de sostenibilidad anual con identificación explícita de los ODS priorizados; la Institución B ha publicado memorias

integradas del rector que cubren el período 2021–2023; y la Institución A cuenta con una política de sostenibilidad pública y documentación de su centro especializado de sostenibilidad. La tercera categoría son los modelos educativos institucionales: la Institución C incorpora explícitamente el aprendizaje orientado a la sostenibilidad como principio pedagógico estructurante en su modelo educativo formal. La cuarta categoría comprende sílabos y perfiles de egreso disponibles públicamente, incluyendo cursos de sostenibilidad documentados por el centro especializado de la Institución B para el período 2023.

Cada documento fue analizado mediante una matriz de análisis documental elaborada para este estudio. La matriz operacionaliza la integración curricular de los ODS en tres dimensiones: (1) *presencia explícita* del lenguaje ODS/Agenda 2030 en los documentos institucionales; (2) *traducción curricular*, evidenciada por su alineación con perfiles de egreso, competencias transversales, asignaturas obligatorias o electivas, criterios de evaluación y formación docente documentada; y (3) *coherencia declaración-implementación*, que valora si las afirmaciones institucionales se corresponden con estructuras curriculares observables o permanecen en el registro retórico.

A partir de los marcos de integración curricular en Educación para el Desarrollo Sostenible (Barth et al., 2007; Wiek et al., 2011), este estudio operacionaliza la integración de los ODS en una escala de tres niveles, que constituye la contribución metodológica central del artículo:

Tabla 1. Escala de integración curricular de los ODS en educación superior: niveles, denominaciones y criterios operacionales

Nivel	Denominación	Criterio operacional
1	Retórico-declarativo	Los ODS aparecen en documentos institucionales sin traducción a dispositivos curriculares concretos
2	Instrumental-periférico	Los ODS se traducen en actividades específicas o asignaturas electivas, sin articulación sistémica con el currículo
3	Transformador-sistémico	Los ODS estructuran competencias de egreso, contenidos obligatorios y criterios de evaluación de forma articulada e institucionalizada

Esta escala, que trasciende la lógica binaria de presencia/ausencia, permite clasificar sistemáticamente el estatus de integración de cada institución por tipo de documento, ofreciendo un instrumento replicable para estudios comparativos futuros.

2.3.2 Entrevistas semiestructuradas

A los 15 participantes se les realizó entrevistas semiestructuradas en español, con la finalidad de maximizar la precisión expresiva y la profundidad narrativa. Las entrevistas se estructuraron en torno a cinco ejes temáticos: (1) conocimiento y comprensión de los ODS; (2) formas en que los ODS aparecieron en su formación académica; (3) percepción de coherencia entre el discurso institucional y el currículo real; (4) valoración de la relevancia de los contenidos de sostenibilidad para su formación profesional; y (5) propuestas para fortalecer la integración de los ODS. Las entrevistas se grabaron en audio con el consentimiento de los participantes, se transcribieron verbatim y se anonimizaron antes del análisis. Duración promedio: 45 minutos aproximadamente.

2.3.3 Escritos reflexivos breves

Al final de cada sesión de entrevista se pidió a los participantes que realizaran una pequeña redacción reflexiva de entre 200 y 300 palabras, en torno a tres ejes: la comprensión que tienen de la integración curricular de los ODS, ejemplos concretos vividos en su universidad y brechas percibidas entre el discurso institucional y la práctica docente. Estos escritos cumplieron un rol metodológicamente diferente a las entrevistas. Mientras estas últimas elicitaban narrativas deliberadas y elaboradas, los escritos reflexivos capturaron respuestas más inmediatas y menos estructuradas, que revelaron percepciones cotidianas, ejemplos específicos de aula y valoraciones personales sobre el papel de la universidad en la formación para la sostenibilidad (Moon, 2006). La combinación de ambos instrumentos fortaleció la evidencia de base para la identificación de los patrones experienciales.

2.4 Análisis de datos

El análisis se hizo mediante análisis temático (Braun & Clarke, 2006) aplicado de forma paralela en dos flujos que posteriormente fueron triangulados.

En el primer flujo se aplicó al corpus documental la matriz de tres niveles para clasificar cada institución por tipo de documento e identificar patrones de presencia, profundidad y modalidad de integración de los ODS. El proceso permitió la elaboración de un perfil de integración institucional para cada universidad.

El segundo flujo se dedicó al análisis de las transcripciones de las entrevistas y los escritos reflexivos, mediante un esquema de codificación híbrida que integró categorías deductivas e inductivas (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Las categorías deductivas y derivadas del marco teórico fueron: discurso institucional, integración curricular explícita, transversalización, brecha declaración-implementación y responsabilidad social universitaria. A través de una lectura iterativa del corpus, se identificaron las siguientes categorías inductivas: visibilidad episódica, extracurricularización de los ODS, desconocimiento estudiantil, apropiación crítica, saturación discursiva y demanda de aplicabilidad profesional. Se procedió a la codificación en dos ciclos iterativos, en los que se realizó una constante comparación entre los casos, a fin de asegurar la consistencia interpretativa.

La triangulación constituyó la base analítica del estudio. La separación entre las dos dimensiones se calculó como la separación sistemática entre el nivel de integración asignado por el análisis de documentos y el nivel de visibilidad de los ODS reportado en las narrativas de los estudiantes para la misma institución o campo disciplinario. Esta operacionalización generó cuatro patrones analíticamente distintos: (A) Alto nivel institucional / Alto reconocimiento estudiantil = Coherencia real; (B) Alto nivel institucional / Bajo reconocimiento estudiantil = Alta brecha discursiva; (C) Medio nivel institucional / Medio reconocimiento estudiantil = Integración periférica consistente; (D) Bajo nivel institucional / Bajo reconocimiento estudiantil = Coherencia simbólica. En las tres instituciones estudiadas el Patrón B fue el dominante, lo que le dio coherencia analítica al argumento central del estudio: el problema no está en la ausencia del discurso sino en la insuficiente materialización curricular de ese discurso.

2.5 Rigor y credibilidad

Se estableció la credibilidad del estudio mediante el cumplimiento de los cuatro criterios de confiabilidad de Lincoln y Guba (1985), operacionalizados como: La credibilidad se trabajó a través de la triangulación de fuentes —marco normativo nacional, documentos institucionales y testimonios de estudiantes— y de la revisión iterativa de los códigos sobre el corpus completo. La transferibilidad se abordó mediante la descripción densa del contexto metropolitano limeño y los perfiles institucionales de las tres universidades seleccionadas, de modo que los lectores evalúen la aplicabilidad analítica de los hallazgos a sistemas comparables (Korstjens & Moser, 2018). La confiabilidad se mantuvo mediante el registro de auditoría, que incluye matrices de codificación, notas analíticas y archivos de decisiones, los cuales

documentan los cambios en las categorías y los resultados emergentes a través del proceso. La confirmabilidad se dio mediante la permanente comparación entre los dos flujos analíticos y la explicación reflexiva de las suposiciones posicionales del investigador a lo largo del análisis.

2.6 Consideraciones éticas

El estudio respetó las bases éticas para hacer investigación cualitativa con participantes humanas (Hammersley & Traianou, 2012). Los participantes firmaron un consentimiento informado previo a la recolección de los datos y se les informó de su derecho a retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencias. Las entrevistas y escritos reflexivos fueron completamente anonimizados antes del análisis y ninguno de los hallazgos reportados es atribuible a personas, asignaturas o docentes identificables. Las declaraciones institucionales a las que se hace referencia son únicamente documentos de acceso público. El estudio cumple con las normas éticas de la revista de destino y los principios aplicables a la investigación social.

3. Resultados

Las tres universidades estudiadas se identifican en la sección de metodología con sus criterios de selección y documentos públicos. En esta sección se les llama Institución A, Institución B e Institución C para enfocar el análisis en los patrones de integración curricular y no en los perfiles particulares de cada casa de estudios. Los descriptores funcionales se introducen en el momento en el que sean analíticamente relevantes.

3.1 Perfiles de integración curricular institucional

El análisis documental operó sobre el corpus de fuentes públicas descrito en la sección de metodología, mediante la clasificación de cada institución según la escala de tres niveles de integración curricular definida en la Tabla 1. La clasificación no es una valoración global de cada universidad sino una asignación por tipo de documento, lo que permite identificar en qué planos de la gestión institucional la integración de los ODS es más o menos profunda. Los perfiles resultantes se sintetizan en la Tabla 2.

Tabla 2. Perfiles de integración curricular de los ODS por institución y tipo de documento

Tipo de documento	Institución A	Institución B	Institución C
Plan estratégico institucional	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 2

Reporte de sostenibilidad / Memoria integrada	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 3
Modelo educativo institucional	Nivel 2	Nivel 2	Nivel 3
Sílabos y perfiles de egreso	Nivel 1–2	Nivel 2	Nivel 1–2
Iniciativas curriculares documentadas	Nivel 2	Nivel 2–3	Nivel 2

Nota. Nivel 1 = retórico-declarativo; Nivel 2 = instrumental-periférico; Nivel 3 = transformador-sistémico. La asignación se basa en los criterios operacionales definidos en la Tabla 1. Institución A: universidad con Centro de Sostenibilidad activo y participación en MetaRed S Perú. Institución B: institución con liderazgo en gobernanza de sostenibilidad y mayor densidad de infraestructura de reporte. Institución C: universidad con modelo educativo que incorpora la sostenibilidad como principio pedagógico estructurante.

Leer los perfiles de forma transversal permite identificar un patrón común a las tres instituciones: los niveles más altos de integración se concentran en los documentos de gobernanza y reporte —planes estratégicos, memorias integradas, reportes de sostenibilidad— mientras que los dispositivos curriculares concretos —sílabos, perfiles de egreso— registran sistemáticamente las calificaciones más bajas del corpus. La Institución B es la más avanzada en gobernanza y reporte, por su liderazgo en redes internacionales de sostenibilidad universitaria y por la publicación continua de memorias integradas desde el 2021. La Institución C obtiene la máxima puntuación en el componente de modelo educativo, ya que la sostenibilidad está explícitamente incorporada como principio pedagógico estructurante con competencias evaluadas, aunque esta formalización no se extiende de manera homogénea a los sílabos de todas las carreras. La institución A muestra el perfil más heterogéneo: su Centro de Sostenibilidad articula iniciativas de proyección social y de formación, su participación en el proyecto QualEnv evidencia compromisos internacionales, pero la traducción de ese discurso a dispositivos curriculares verificables es la más variable de las tres. En los tres casos la columna de sílabos y perfiles de egreso agrupa las calificaciones más bajas del análisis, lo que anticipa la distancia entre integración declarada e integración experimentada que se examina en las siguientes subsecciones.

3.2 Patrones de experiencia estudiantil

El análisis temático de las entrevistas semiestructuradas y los escritos reflexivos breves produjo seis categorías inductivas emergentes, organizadas aquí en orden de frecuencia e intensidad de

aparición en el corpus. La saturación teórica se alcanzó en el participante 11; los cuatro participantes restantes confirmaron la estabilidad de la estructura temática sin incorporar nuevas categorías. Los patrones descritos son transversales a las tres instituciones, con variaciones por área disciplinar que se señalan donde son analíticamente relevantes.

Desconocimiento estudiantil. El análisis temático de entrevistas y escritos reflexivos muestra que los participantes poseen un conocimiento parcial y heterogéneo del marco de ODS. Una parte del estudiantado identifica el término y algunos objetivos emblemáticos pero no domina la Agenda 2030 como sistema articulado de metas e indicadores. Una parte reconoce problemas de sostenibilidad —desigualdad, cambio climático, exclusión social— pero sin vincularlos necesariamente con la nomenclatura formal de los ODS. Analíticamente, es importante diferenciar entre la exposición al lenguaje institucional y la apropiación conceptual real: la circulación del discurso de sostenibilidad en los entornos universitarios no se ha traducido en una comprensión sistemática del marco que sustenta dicho discurso. La diferencia disciplinaria es notable: los que proceden de ciencias sociales, educación y comunicaciones, demuestran mayor familiaridad con la referencia ODS; ingeniería y las ciencias de la salud muestran menor reconocimiento formal, pero acertadamente identifican problemas sectoriales vinculados a objetivos concretos.

Visibilidad episódica. Los ODS aparecen en la experiencia formativa, de forma discontinua, asociados a momentos o eventos concretos, más que como eje sostenido del aprendizaje, tal y como muestran las entrevistas. Los estudiantes recuerdan referencias puntuales en asignaturas concretas, normalmente asociadas a algún profesor o a una actividad determinada, sin continuidad pedagógica observable entre asignaturas o a lo largo de ciclos académicos. Esta discontinuidad no es propia de un área disciplinar ni de una institución: es transversal a todo el conjunto del corpus y configura una experiencia curricular donde los ODS aparecen esporádicamente y no constituyen un hilo conductor de la formación. La categoría de visibilidad episódica complementa y matiza la anterior: no sólo que los ODS estén ausentes del currículo, sino que su presencia dentro del mismo sea irregular e impredecible para el estudiante.

Extracurricularización de los ODS. La combinación de entrevistas y textos reflexivos es la más frecuente dentro del corpus, y la que más claramente pone de relieve la cuestión que plantea el título del artículo. Los participantes distinguen con mucha claridad entre dos espacios institucionales: uno visible y activo, compuesto por campañas de sostenibilidad, semanas

temáticas, festivales ODS, voluntariados y conferencias donde la presencia de la Agenda 2030 es intensa y organizada; y uno académico regular —asignaturas obligatorias, sílabos, evaluaciones, competencias de egreso— donde esa presencia es variable y frecuentemente débil. Por tanto, la sostenibilidad aparece más como componente de la imagen institucional que como contenido de aprendizaje sistemáticamente evaluado. Este patrón es particularmente significativo porque ocurre en aquellas instituciones que, como muestra el análisis documental, han invertido de forma sostenida en infraestructura de reporte y gobernanza de la sostenibilidad: la extracurricularización no es efecto de indiferencia institucional sino de una brecha entre los mecanismos de visibilidad externa y los mecanismos de diseño curricular interno.

Mediación docente individual. Las entrevistas evidencian que la presencia efectiva de los ODS en el aula depende en gran medida de profesores específicos que en sus clases integran temas de sostenibilidad, ética, ciudadanía o responsabilidad social, aun cuando el sílabo no los explicita como contenido ni los incorpora en los criterios de evaluación. Los participantes señalan con exactitud a unos determinados profesores como los responsables de haber incorporado la perspectiva de la sostenibilidad en su formación, frente a la mayoría de los cursos en los que esta perspectiva no estaba presente. Esta categoría tiene una implicación analítica de primer orden: la transversalización curricular de los ODS no está plenamente institucionalizada en ninguna de las tres instituciones, sino que se sustenta en iniciativas individuales cuya ocurrencia depende de variables personales —interés, formación, convicción del docente— antes que de estructuras sistemáticas de diseño curricular. La intensidad del patrón es mayor en carreras que no disponen de asignaturas de sostenibilidad formalmente definidas y en instituciones con menor grado de capacitación docente documentada en esta materia.

Diferenciada saturación discursiva por ODS. Las entrevistas y los textos reflexivos convergen en que el reconocimiento estudiantil de los ODS no está distribuido uniformemente entre los diecisiete objetivos. Los participantes identifican más fácilmente y con mayor coherencia el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 5 (igualdad de género) y el ODS 13 (acción por el clima). Sin embargo, el ODS 12 (producción y consumo responsables), el ODS 14 (vida submarina) y el ODS 16 (paz, justicia e instituciones sólidas), aparecen poco o nada en las narrativas estudiantiles, excepto en programas académicos muy específicos. Esta distribución no es aleatoria: representa la historia discursiva de la responsabilidad social universitaria en el contexto peruano, donde educación, género y clima ambiental tienen mayor circulación y

legitimidad institucional que producción sostenible, ecosistemas marinos o gobernanza. La visibilidad diferencial de los ODS reproduce el sesgo discursivo acumulado del sistema universitario y no es producto de una estrategia deliberada de integración curricular comprehensiva.

Saturación discursiva diferenciada por ODS. Tanto el análisis de las entrevistas como de los ensayos reflexivos pone de manifiesto que el conocimiento de los ODS por parte de los estudiantes no se reparte de forma uniforme entre los diecisiete objetivos. Los participantes identifican el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 5 (igualdad de género) y el ODS 13 (acción por el clima) con mayor facilidad y de manera más sistemática. Por el contrario, el ODS 12 (consumo y producción responsables), el ODS 14 (vida submarina) y el ODS 16 (paz, justicia e instituciones sólidas) aparecen muy pocas veces o ni siquiera aparecen en los relatos de los estudiantes, salvo en programas académicos muy específicos. Esta distribución no es casual, sino que refleja la historia discursiva de la responsabilidad social de la universidad en el contexto peruano, donde la educación, el género y el cambio climático tienen mayor difusión y legitimidad institucional que la producción sostenible, los ecosistemas marinos o la gobernanza. La visibilidad diferencial de los ODS refleja el sesgo discursivo acumulado del sistema universitario y no una estrategia deliberada de integración curricular integral.

Demanda de aplicabilidad profesional. La escritura reflexiva, al dar cuenta de respuestas espontáneas e inmediatas, evidencia diferentes valoraciones sobre la presencia de los ODS según la forma en que se van integrando en el plan de estudios. Los participantes valoran positivamente la sostenibilidad cuando está vinculada a su futura práctica profesional y a problemas concretos del contexto peruano —desigualdad regional, brechas de género, informalidad económica, cambio climático urbano— y la consideran un añadido superfluo o decorativo cuando se plantea de forma abstracta o ajena a su campo de estudio. Esta categoría complementa la anterior y precisa las condiciones bajo las cuales se produce la apropiación crítica: no basta con que la integración sea explícita, debe estar además disciplinariamente situada y contextualmente anclada en realidades reconocibles para el estudiante. Esa exigencia de aplicabilidad no expresa resistencia a los ODS, sino una exigencia de relevancia educativa que no se cumple sistemáticamente desde el plan de estudios.

2.3 Operacionalización de la brecha institucional-experiencial

El cruce de los perfiles documentales (Tabla 2) con los patrones de experiencia estudiantil permite aplicar los cuatro patrones de brecha definidos en la sección de metodología (véase

Tabla 1) y asignar a cada institución su patrón dominante. La Institución A presenta Niveles 2 en planes estratégicos y reporte de sostenibilidad, con alta actividad extracurricular documentada, frente a un reconocimiento estudiantil situado predominantemente en el Nivel 1–2 de la escala experiencial, con fuerte dependencia del docente individual y visibilidad concentrada en espacios no curriculares: Patrón B dominante. La Institución B exhibe los niveles documentales más altos del corpus —Nivel 3 en plan estratégico y reporte, con cursos de sostenibilidad formalmente documentados y capacitación docente activa—, pero los participantes vinculados a esta institución reportan reconocimiento en Nivel 1–2, con algo mayor familiaridad en las áreas disciplinares donde los cursos de sostenibilidad están definidos: Patrón B predominante con modulación hacia el Patrón C en esas áreas específicas. La Institución C alcanza Nivel 3 en modelo educativo y reporte, con la sostenibilidad incorporada como principio pedagógico formal, y sus participantes reportan el mayor reconocimiento estudiantil de las tres, situado en Nivel 2, aunque sin alcanzar la coherencia plena que define el Patrón A: Patrón B con menor intensidad de brecha que las otras dos instituciones.

El Patrón B —nivel institucional alto, reconocimiento estudiantil sistemáticamente inferior— no es un hallazgo aislado atribuible a una institución particular ni a un área disciplinar específica: es un patrón estructural que atraviesa las tres universidades, todas ellas con infraestructura de sostenibilidad desarrollada, participación activa en redes internacionales y reportes públicos consolidados. Esta consistencia tiene una implicación analítica precisa: la brecha identificada no se explica por ausencia de compromiso institucional sino por la insuficiente traducción de ese compromiso en dispositivos curriculares verificables, sostenidos y pedagógicamente evaluados. Tres factores modulan la intensidad de la brecha sin eliminarla: el área disciplinar —la brecha es menor en ciencias sociales y humanidades, mayor en ingeniería y ciencias de la salud—; el tipo de dispositivo curricular —la brecha es menor en asignaturas electivas de sostenibilidad formalmente definidas y mayor en el currículo obligatorio de carrera—; y la mediación docente individual —la dependencia del profesor amplifica la brecha donde la transversalización no está institucionalmente estructurada. La coherencia del patrón B en instituciones con perfiles distintos —que varían en cuanto a tamaño, especialización disciplinaria e infraestructura de sostenibilidad— refuerza la validez analítica del hallazgo y sugiere que se trata de una característica sistémica del estado actual de la sostenibilidad curricular en el contexto universitario de Lima, más que de una disfunción localizada.

En las tres instituciones analizadas, la integración de los ODS en el plan de estudios universitario funciona predominantemente como sostenibilidad declarativa con una curricularización incipiente: los documentos de gobernanza y de presentación de informes alcanzan los niveles 2-3 en la escala de integración, mientras que la experiencia de aprendizaje de los estudiantes se sitúa sistemáticamente en los niveles 1-2. La distribución del patrón B no es uniforme: su intensidad varía según el área disciplinaria, el tipo de mecanismo curricular y el grado de institucionalización de la mediación del profesorado, pero su presencia como patrón dominante es constante en todo el corpus. Las categorías inductivas emergentes —en particular la extracurricularización de los ODS, la mediación individual del profesorado y la saturación discursiva diferenciada— describen con precisión los mecanismos específicos a través de los cuales surge esta brecha y se reproduce a lo largo del tiempo.

Los resultados nos permiten formular una distinción analítica que guía la sección de discusión: el problema de la integración curricular de los ODS en el contexto de Lima no radica en una falta de voluntad institucional —todas las instituciones analizadas muestran compromisos formales verificables y estructuras especializadas en sostenibilidad—, sino más bien en la insuficiente traducción de esa voluntad en mecanismos para el diseño curricular, la formación sistemática del profesorado y la evaluación del aprendizaje orientada a la sostenibilidad. Esta reformulación del problema tiene implicaciones tanto para la teoría de la sostenibilidad en la educación superior como para las políticas universitarias sobre integración curricular, que se exploran en la sección de discusión.

4. Discusión

4.1 El desacoplamiento institucional como mecanismo del Patrón B

Los resultados de este estudio se interpretan mejor a través de la teoría de la desconexión institucional propuesta por Meyer y Rowan (1977), según la cual las organizaciones adoptan estructuras formales no principalmente para mejorar su eficiencia operativa, sino para responder a presiones externas de legitimidad, creando así una desconexión entre dichas estructuras y sus operaciones internas cotidianas. En el contexto de este estudio, el acoplamiento simbólico se corresponde precisamente con los planes estratégicos, los informes de sostenibilidad, las políticas institucionales, los centros especializados y la participación en redes internacionales —mecanismos que alcanzan los niveles 2-3 en la escala de integración y son visibles externamente—; la desconexión operativa se corresponde con los planes de estudios, las competencias de los titulados y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes,

que se sitúan sistemáticamente en los niveles 1-2 a pesar de la solidez del discurso institucional. Esta asignación no es metafórica: es la expresión empírica directa de lo que el diseño metodológico del estudio midió a través de sus dos planos analíticos. El patrón B —alto nivel institucional, reconocimiento sistemáticamente menor por parte de los estudiantes— es, en términos teóricos, la forma específica que adopta la desconexión en el ámbito de la sostenibilidad universitaria, y su consistencia en las tres instituciones analizadas lo convierte en un hallazgo estructural, no en una anomalía particular. Este resultado aborda el objetivo declarado del estudio —identificar discrepancias entre el discurso institucional sobre la sostenibilidad y la experiencia curricular real de los estudiantes— y lo hace con un argumento explicativo que una mera descripción de la brecha no podría proporcionar.

Bromley y Powell (2012) refinaron el concepto original al distinguir entre la desconexión entre política y práctica —la brecha entre lo que la organización declara y lo que hace— y la desconexión entre medios y fines —la brecha entre las herramientas desplegadas y los resultados que se pretenden producir—. Los hallazgos de este estudio muestran ambas formas simultáneamente. La desconexión entre política y práctica se manifiesta en la brecha entre el lenguaje de los ODS en los documentos estratégicos y su ausencia o presencia esporádica en los planes de estudios y las evaluaciones. La desconexión entre medios y fines se manifiesta en el hecho de que los instrumentos de sostenibilidad desplegados —informes, centros, redes, campañas— no producen el fin declarado: la formación de estudiantes con una comprensión sistemática de los ODS y con competencias de sostenibilidad reconocibles en su trayectoria académica. Esta doble forma de desconexión es especialmente relevante porque sugiere que el problema no se resuelve simplemente generando más discurso o aumentando la densidad de iniciativas extracurriculares: requiere una intervención en los mecanismos operativos del plan de estudios.

Tres condiciones estructurales explican por qué la desconexión persiste en instituciones que, como las analizadas, han invertido de manera consistente en infraestructura de sostenibilidad. La primera es que los mecanismos de evaluación externos —clasificaciones como THE Impact Rankings y UI GreenMetric, informes institucionales y acreditaciones— miden predominantemente el nivel declarativo: evalúan lo que dicen los documentos, qué estructuras existen y qué iniciativas se comunican, no lo que los estudiantes reconocen en su trayectoria educativa. Esta asimetría reduce el incentivo institucional para invertir en el nivel curricular-experiencial, que es menos visible desde el exterior pero más relevante para una educación eficaz (Dube, 2026; Serafini et al., 2022). La segunda condición es una asimetría temporal: el

discurso institucional puede desarrollarse en ciclos cortos —un informe anual, una política revisada, una campaña de comunicación— mientras que el rediseño curricular requiere ciclos largos de revisión de los perfiles de los titulados, actualización de los programas de estudios, formación del profesorado y evaluación del aprendizaje. Las instituciones responden más rápidamente a la presión relativa a la legitimidad que a las demandas de transformación curricular porque los plazos organizativos para ambas no son equivalentes. La tercera condición es la ausencia de mecanismos sistemáticos de retroalimentación curricular que incorporen la perspectiva de los estudiantes: ninguna de las instituciones analizadas cuenta con instrumentos formales que midan si los estudiantes reconocen los ODS en su educación como contenido sustantivo y evaluado, lo que perpetúa la desconexión entre lo que la institución declara y lo que el estudiante experimenta realmente (Adams et al., 2023).

4.2 Las categorías inductivas como anatomía del desacoplamiento

Las seis categorías inductivas emergentes no son hallazgos descriptivos yuxtapuestos: son los mecanismos concretos a través de los cuales el desacoplamiento se produce en cada uno de los tres planos del currículo universitario —declarativo-institucional, implementado y experienciado— según la distinción establecida por Goodlad (1979) entre currículo prescrito, currículo implementado y currículo experienciado. Su análisis bien articulado permite entender la anatomía del desacoplamiento, es decir, cómo opera de forma específica en este contexto.

En cuanto al plano declarativo-institucional, las categorías de extracurricularización de los ODS y de la saturación discursiva diferenciada, describen cómo el discurso institucional gestiona su relación con el currículo formal. La extracurricularización no es inactividad institucional respecto de la sostenibilidad: es, precisamente, su forma de desacoplamiento más visible. Las instituciones actúan sobre los ODS (campañas, festivales de sostenibilidad, voluntariados, conferencias), pero lo hacen en espacios que no afectan el currículo central obligatorio. Este patrón coincide con lo documentado por Amorós Molina y cols. (2023) quienes mostraron que la integración de ODS en educación superior ocurre predominantemente a través de cursos, talleres y actividades concretas antes que mediante rediseño curricular integral; el presente estudio precisa ese hallazgo denominándolo analíticamente y mostrando que su manifestación más frecuente ni siquiera está dentro del currículo formal sino en sus márgenes extracurriculares. La saturación discursiva diferenciada completa esta lectura: el desacoplamiento no es neutral en cuanto a los ODS que circulan. Los objetivos con mayor tradición en el discurso de responsabilidad social universitaria (ODS 4, 5 y 13) penetran algo

más en la experiencia estudiantil; los de menor circulación retórica (ODS 12, 14 y 16) permanecen virtualmente ausentes. Así, el currículo prescrito reproduce los sesgos del discurso institucional acumulado, no una estrategia deliberada de integración comprehensiva de la Agenda 2030.

Las categorías de mediación docente individual y de visibilidad episódica, describen en el plano implementado, cómo llega o no llega la sostenibilidad al aula. El hallazgo con mayor implicación sistémica de todo el estudio es la mediación docente individual: la transversalización curricular de los ODS no está institucionalmente arquitecturada en ninguna de las tres instituciones analizadas, sino externalizada a la voluntad, formación y convicción de profesores específicos. Álvarez-Vanegas y cols. (2024) identificaron que en el contexto latinoamericano, el conocimiento y las competencias docentes son un componente crítico para la integración efectiva de la sostenibilidad; el presente estudio confirma ese hallazgo desde la perspectiva estudiantil, y lo precisa: cuando esa formación docente no está institucionalizada, produce una integración variable e inequitativa entre programas y disciplinas, más pronunciada en carreras sin asignaturas de sostenibilidad formalmente definidas. Acosta-Castellanos et al. (2022) señalan que en América Latina la EDS no ha avanzado con la misma fuerza que en Europa y Asia por la falta de estrategias pedagógicas sistemáticas, y que la categoría de mediación docente individual es la expresión empírica de esa carencia en el contexto limeño: donde no hay estrategia pedagógica institucionalizada, el docente individual opera como sustituto frágil e inequitativo. Esa mediación tiene como consecuencia directa la visibilidad episódica: sin una arquitectura curricular que sostenga los ODS entre asignaturas y ciclos, su presencia queda ligada a momentos y docentes específicos, produciendo una experiencia formativa en la que la sostenibilidad irrumpe sin continuidad en lugar de constituir un hilo conductor.

En el plano experienciado, las categorías de desconocimiento estudiantil y demanda de aplicabilidad profesional dan cuenta del efecto acumulado del desacoplamiento sobre el estudiante. No es que no nos interese, sino que es un resultado predecible si la formación en ODS es episódica, sin evaluación formal y dependiendo de factores que no controla el propio estudiante. Leal Filho et al. (2024) reconocieron explícitamente la existencia de un vacío de investigación sobre el conocimiento y la participación estudiantil en iniciativas ODS en educación superior; el presente estudio llena ese vacío en el contexto limeño y muestra que ese conocimiento es parcial, heterogéneo y disciplinarmente variable, no como característica del estudiantado sino como consecuencia de un diseño curricular que no garantiza exposición

sistemática. La exigencia de aplicabilidad profesional es la categoría que más directamente articula la voz estudiantil con una demanda de pertinencia formativa: los estudiantes no rechazan los ODS sino que reclaman su conexión con la práctica disciplinar y con problemas reconocibles del contexto peruano. Esta demanda tiene valor de diagnóstico preciso: señala la condición bajo la cual el desacoplamiento se vuelve perceptible para el propio estudiante, cuando él puede imaginar qué significaría una integración real y contrasta esa imagen con su experiencia efectiva.

En este diagrama, la categoría de apropiación crítica se sitúa en un lugar transversal por ser la única que permite describir la ruptura del desacoplamiento. En efecto, cuando la integración es explícita, pedagógicamente intencionada y disciplinariamente situada, los estudiantes reportan transformaciones formativas que corresponden a lo que Mezirow (1991) denominó aprendizaje transformador: revisión de marcos de referencia, desarrollo de pensamiento sistémico, profundización de la reflexión ética y redefinición de la relación entre la carrera profesional y la responsabilidad social. Desde la Theory of Curriculum, la categoría describe el momento en que los tres niveles del currículo se alinean: lo prescrito, lo implementado y lo vivido, convergiendo en una experiencia formativa coherente. Desde la teoría del desacoplamiento, es la evidencia de que el desacoplamiento es contingente, no determinista, puede interrumpirse cuando concurren las condiciones pedagógicas adecuadas. Su presencia en el corpus, aunque no dominante, es analíticamente indispensable para impedir que la lectura resulte estructuralmente fatalista, como no lo justifican los datos, y, por tanto, teóricamente empobrecida.

4.3 Diálogo con la literatura: coincidencias, extensiones y discrepancias productivas

Los resultados de este estudio mantienen una relación diferenciada con la literatura existente: confirman algunos de sus hallazgos y les otorgan estatuto analítico más preciso; extienden otros más allá de sus límites declarados; y producen una discrepancia metodológicamente relevante con una línea de investigación en expansión.

Los tres coincidencias más importantes. Primero, Serafini et al. (2022) documentaron que la incorporación de ODS en universidades es creciente pero desigual; el presente estudio confirma esa desigualdad y la precisa: no es solo desigualdad entre instituciones sino desigualdad interna dentro de cada institución comprometida, entre su plano declarativo y su plano curricular-experiencial. Esa precisión convierte una observación descriptiva en un descubrimiento estructural con nombre teórico. En segundo lugar, Amorós Molina y cols. (2023) señalaron que

la integración de los ODS tiende a producirse a través de unidades o experiencias concretas, y el presente estudio coincide con ello y denomina analíticamente ese patrón como visibilidad episódica, señalando además que su manifestación más frecuente es fuera del currículo formal. En tercer lugar, la advertencia de Dube (2026) sobre la tendencia de la literatura a sobrerrepresentar casos exitosos encuentra confirmación empírica directa: el presente estudio examina precisamente las instituciones con infraestructura de sostenibilidad más desarrollada del contexto limeño —o sea, los casos más favorables disponibles— y encuentra Patrón B dominante en todas ellas. Esto quiere decir que, incluso en las condiciones más favorables, persiste la brecha entre discurso y currículo vivido, lo que con evidencia reafirma la advertencia crítica de Dube.

Las extensiones en relación con la literatura son también sustantivas. Leal Filho et al. (2023) clasificaron el involucramiento universitario en dimensiones articuladas de enseñanza, investigación y gestión; el presente estudio muestra que “enseñanza” como categoría de involucramiento es insuficiente para capturar el fenómeno de interés: no distingue entre enseñanza declarada –cursos mencionados en documentos institucionales– y enseñanza experienciada –reconocimiento estudiantil real de los ODS como contenido formativo–. Presentar esta distinción como aporte conceptual permite desagregar la dimensión formativa del involucramiento universitario con una precisión que la literatura de revisiones globales no había ofrecido. Leal Filho et al. (2024) señalaron explícitamente la existencia de un vacío de investigación sobre el conocimiento y la participación estudiantil en iniciativas ODS; el presente estudio produce exactamente la evidencia que ese señalamiento reclamaba, situada en un contexto latinoamericano y operacionalizada mediante un diseño que incorpora la perspectiva estudiantil como plano analítico principal, no como variable periférica. En la revisión sistemática más directamente vinculada con el contexto peruano, Gómez Méndez et al. (2024) concluyen que las instituciones muestran un compromiso creciente con enfoques integrados en la planificación curricular; el presente estudio matiza esa conclusión mostrando que ese compromiso, verificable en documentos, no se corresponde con reconocimiento estudiantil consistente: el crecimiento del compromiso declarado no ha producido, en las instituciones analizadas, un nivel equivalente de integración experimentada.

La divergencia más fructífera es de índole metodológica y afecta a una línea investigadora en expansión. Gregori-Giralt y otros (2025) sugirieron evaluar la implementación de los ODS en la educación superior mediante el análisis de competencias en los planes de estudio universitarios, asumiendo que su inclusión en estos planes es un indicador de su integración.

Este estudio muestra que esa asunción no tiene respaldo empírico: las tres instituciones muestran presencia de ODS en sus documentos curriculares, lo que justifica su selección, pero esa presencia no coincide con un reconocimiento estudiantil consistente. El hecho de que exista una discrepancia no invalida la propuesta de Gregori-Giralt, cuya utilidad metodológica para mapear el currículo prescrito es real, pero lo que el presente estudio añade es que el mapeo de sílabos es una condición necesaria pero no suficiente para evaluar la integración curricular real. La diferencia metodológica es precisa: este estudio también usa sílabos y documentos curriculares, pero los usa como uno de los dos planos que se cruzan, no como evidencia terminal de integración. El cruce con la perspectiva estudiantil —el plano experimentado del currículo en términos de Goodlad (1979)— es lo que muestra que la presencia en documentos y la experiencia formativa pueden divergir sistemáticamente, y esa divergencia es exactamente el objeto de estudio. Esta discrepancia productiva abre una agenda metodológica: los instrumentos de mapeo curricular necesitan ser complementados con instrumentos que capturen el plano experienciado para que la evaluación de la integración de ODS sea comprehensiva.

4.4 Implicaciones para política universitaria y agenda de investigación

Los resultados de este trabajo tienen implicaciones concretas en dos planos que no deben confundirse: el de la política universitaria, donde las implicaciones son operativas en el corto y medio plazo, y el de la propia agenda de investigación, donde abren líneas que otros estudios deberán desarrollar.

En cuanto a la política universitaria, tres implicaciones se desprenden de forma directa de los tres factores moduladores del Patrón B identificados en los resultados (véase apartado 4.3) y de las condiciones estructurales del desacoplamiento interpretadas en 5.1. La primera es que los sistemas de evaluación interna de la sostenibilidad deben incluir el plano experiencial como dimensión obligatoria: no basta auditar qué dicen los documentos ni cuántas iniciativas se reportan; es necesario medir qué reconoce el estudiante en su trayectoria curricular como formación en sostenibilidad. Mientras los mecanismos de evaluación interna reproduzcan la lógica de los rankings externos (midiendo el plano declarativo), el incentivo institucional para invertir en el plano curricular-experiencial permanecerá estructuralmente débil. La segunda implicación es que la sostenibilización curricular efectiva requiere inversión prioritaria en los mecanismos de implementación antes que en mecanismos adicionales de reporte: diseño curricular integrado que articule ODS entre asignaturas y ciclos, formación docente sistemática

e institucionalizada, criterios de evaluación de aprendizajes orientados a competencias de sostenibilidad verificables (Adams et al., 2023; Álvarez-Vanegas et al., 2024).

Las organizaciones que han invertido en centros de sostenibilidad, reportes y redes, han construido infraestructura de legitimidad; el paso siguiente es construir infraestructura pedagógica con la misma inversión y sistematicidad. La tercera implicación es que la dependencia de la mediación docente individual debe gestionarse como un riesgo institucional y no como una característica aceptable del sistema: mientras la integración curricular de los ODS dependa de la voluntad de profesores específicos, será episódica, desigual entre programas y disciplinas y frágil ante la rotación del cuerpo docente. La categoría de apropiación crítica (véase sección 5.2) muestra que cuando la integración es intencionada y sistémica produce efectos formativos significativos; la pregunta de política es cómo institucionalizar las condiciones que producen apropiación crítica en lugar de dejarlas a la contingencia individual.

En cuanto a la agenda de investigación, los resultados abren cuatro líneas que este estudio no puede desarrollar debido a sus propios límites de diseño. La primera es la necesidad de estudios longitudinales que examinen si el desacoplamiento observado se reduce a medida que maduran los procesos de sostenibilización curricular en las instituciones analizadas: el estudio ofrece una fotografía sincrónica de un proceso dinámico, y la pregunta sobre su trayectoria temporal queda abierta. La segunda es la investigación comparativa entre contextos latinoamericanos con distintos niveles de infraestructura de sostenibilidad, para determinar si el Patrón B es característico de contextos con discurso institucional avanzado o si se replica también en contextos con menor desarrollo declarativo; los cinco subvacíos identificados en la introducción sugieren que la evidencia latinoamericana continúa siendo insuficiente para responder a esta pregunta (Hammer & Lewis, 2023). La tercera línea es la incorporación sistemática de la perspectiva docente junto a la estudiantil: este estudio muestra que la mediación docente individual es el mecanismo central de la integración implementada, pero no examina cómo los propios docentes perciben o viven ese rol; la triangulación de ambas perspectivas permitiría una comprensión más completa de los mecanismos del desacoplamiento en el plano implementado. La cuarta línea es el desarrollo y validación de instrumentos estandarizados que operacionalicen el currículo experienciado en sostenibilidad para estudios comparativos a mayor escala; la escala de tres niveles propuesta en este estudio y el sistema de categorías inductivas emergentes ofrecen un punto de partida conceptual que

requiere validación en contextos distintos para adquirir el estatuto de instrumento transferible (Adams et al., 2023).

5. Conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar el nivel de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo universitario de instituciones de educación superior de Lima Metropolitana, identificando las diferencias entre el discurso institucional sobre sostenibilidad y la experiencia curricular efectiva del estudiantado de pregrado. Los resultados responden a ese objetivo con un hallazgo a la vez empírico y teórico: en las tres instituciones analizadas, la integración de los ODS opera predominantemente como sostenibilización declarativa con curricularización incipiente. Los documentos de gobernanza y de reporte alcanzan los Niveles 2-3 en la escala de integración curricular; la experiencia formativa del estudiantado se sitúa consistentemente en los Niveles 1-2. Este Patrón B —nivel institucional alto, reconocimiento estudiantil sistemáticamente inferior— no es una disfunción particular ni un hallazgo atribuible a una institución específica: es un patrón estructural que recorre las tres instituciones, todas ellas con infraestructura de sostenibilidad desarrollada, participación en redes internacionales y reportes públicos consolidados. La lectura teórica de este hallazgo a través de la teoría del desacoplamiento institucional nos permite señalar que el problema no es la ausencia de compromiso sino la insuficiente traducción de ese compromiso en mecanismos curriculares verificables, sostenidos y evaluados pedagógicamente. Esta distinción replantea el problema para la política universitaria y para la investigación en sostenibilización de la educación superior.

Contribuciones del estudio

El estudio ofrece aportes en tres planos que son complementarios entre sí. En el terreno empírico, proporciona la primera evidencia sistemática en el contexto limeño que combina el análisis del discurso institucional con la perspectiva curricular del estudiantado, respondiendo al vacío señalado por Leal Filho et al. (2024) sobre la escasa incorporación de la mirada estudiantil en la investigación sobre ODS en educación superior. Las seis categorías inductivas emergentes —extracurricularización, visibilidad episódica, mediación docente individual, desconocimiento estudiantil, saturación discursiva diferenciada y apropiación crítica— constituyen un mapa analítico de los mecanismos a través de los cuales se produce el desacoplamiento y, bajo condiciones específicas, se interrumpe; y la identificación del reconocimiento diferencial de ODS por número de meta es un hallazgo con especificidad

empírica que no había sido documentado anteriormente en el contexto peruano. En el aspecto metodológico, la escala de tres niveles de integración curricular —retórico-declarativo, instrumental-periférico y transformador-sistémico— permite poner en práctica la integración más allá de la lógica binaria de presencia o ausencia, y su combinación con el análisis temático del plano experimentado proporciona un diseño transferible para futuros estudios comparativos en contextos similares. En el terreno de la aplicación, los hallazgos sustentan tres implicancias concretas para la política universitaria: la necesidad de incorporar el plano experiencial como dimensión obligatoria de la evaluación interna de la sostenibilidad; la priorización de inversión en mecanismos de implementación curricular —diseño integrado, formación docente sistemática, evaluación de aprendizajes— sobre mecanismos adicionales de reporte; y la gestión institucional de la dependencia docente individual como riesgo sistémico que perpetúa la inequidad entre programas y disciplinas.

Limitaciones

El presente estudio tiene tres limitaciones que deben tenerse en cuenta en la interpretación de sus resultados. En primer lugar, el alcance geográfico se limita a Lima Metropolitana, lo cual restringe la posibilidad de aplicar los resultados a otras universidades peruanas o latinoamericanas que posean diferentes niveles de desarrollo institucional en sostenibilidad; por su parte, el diseño de caso crítico asegura valor analítico, pero no permite una generalización estadística. En segundo lugar, el diseño adopta un enfoque sincrónico, proporcionando una “fotografía” de un proceso dinámico: no permite determinar si el desacoplamiento observado refleja un estado transitorio de maduración institucional o una condición estructural más persistente. Tercero, el estudio no incorpora la perspectiva del cuerpo docente, actor que según sus propios hallazgos media de forma determinante la integración curricular en el plano implementado; la ausencia de esta mirada limita la comprensión de los mecanismos internos del desacoplamiento en el aula.

Agenda futura

Las limitaciones descritas definen con precisión las líneas a desarrollar por la investigación futura. Estudios longitudinales que examinen la trayectoria del desacoplamiento en las mismas instituciones permitirán determinar si la sostenibilización declarativa se aproxima a la curricularización efectiva o si el patrón identificado tiende a estabilizarse. Investigaciones comparativas en diferentes contextos latinoamericanos con niveles diversos de infraestructura de sostenibilidad permitirán evaluar si el Patrón B es propio de entornos con discurso

institucional avanzado o si también se replica donde este discurso es incipiente. Incorporar sistemáticamente la perspectiva docente junto a la estudiantil facilitará una comprensión más completa de los mecanismos del desacoplamiento en el plano implementado y de las condiciones que favorecen la apropiación crítica. Finalmente, una prioridad metodológica para consolidar su utilidad como instrumento comparativo es la validación de la escala de tres niveles de integración curricular en otros contextos educativos nacionales e internacionales. Este estudio no busca exhaustividad sino claridad sobre el problema: más allá del discurso, la efectiva sostenibilización curricular de la educación superior requiere evidencia empírica, instrumentos verificables y política universitaria orientada al plano donde realmente se forma a las personas, el currículo que vive el estudiante.

Referencias bibliográficas

- Acosta-Castellanos, P. M., Queiruga-Dios, A., & Hernandez-Encinas, A. (2022). Education for sustainable development (ESD): An example of curricular inclusion in environmental engineering in Colombia. *Sustainability*, 14(16), 9866. <https://doi.org/10.3390/su14169866>
- Adams, T., Martin, S., & Byrne, M. (2023). Education for sustainable development: Mapping the SDGs to university curricula. *Sustainability*, 15(10), 8340. <https://doi.org/10.3390/su15108340>
- Álvarez-Vanegas, A., Rieckmann, M., Lopera Pérez, M., & Aguirre, P. M. (2024). Teaching with A Rounder Sense of Purpose: A survey study on education for sustainable development competences in Latin America. *Frontiers in Education*, 8, 1205478. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1205478>
- Amorós Molina, Á., Helldén, D., Alfvén, T., Niemi, M., Leander, K., Nordenstedt, H., & Mårtensson, F. (2023). Integrating the United Nations sustainable development goals into higher education globally: A scoping review. *Global Health Action*, 16(1), 2190649. <https://doi.org/10.1080/16549716.2023.2190649>
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2016). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416–430. <https://doi.org/10.1108/09513540710823582>

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bromley, P., & Powell, W. W. (2012). From smoke and mirrors to walking the talk: Decoupling in the contemporary world. *Academy of Management Annals*, 6(1), 483–530. <https://doi.org/10.1080/19416520.2012.684462>
- Centro de Ética y Gestión Sostenible. (2025, 15 de abril). MetaRed S Perú inicia planificación 2025 con compromiso interuniversitario por la sostenibilidad. Universidad del Pacífico. <https://ceges.up.edu.pe/metared-s-peru-inicia-planificacion-2025-con-compromiso-interuniversitario-por-la-sostenibilidad/>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Dube, K. (2026). Higher education quality curriculum development under the sustainable development goals banner. *Discover Education*, 5, 311. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01313-3>
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Fuchs, P. G., Leal Filho, W., Salvia, A. L., & Vasconcelos, C. R. P. (2023). Sustainable Development Goals (SDGs) in Latin-American universities. *Sustainability*, 15(11), 8556. <https://doi.org/10.3390/su15118556>
- Gómez Méndez, J., Prado Palomino, J. A., Enciso Huillca, E. R., Tenorio Alanya, F. M., & Pozo Curo, C. (2024). Sustainable Development Goals in the Peruvian University

- Curriculum: A systematic review. *Desde el Sur*, 16(4), e0068.
<https://doi.org/10.21142/DES-1604-2024-0068>
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. En J. I. Goodlad y Associates, *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 43–76). McGraw-Hill.
- Gregori-Giralt, E., Benseny, G., & Corominas-Murtra, B. (2025). Implementing the Sustainable Development Goals in university degree programmes. *Sustainability*, 17(14), 6355. <https://doi.org/10.3390/su17146355>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82.
<https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hammer, T., & Lewis, A. L. (2023). Which competencies should be fostered in education for sustainable development at higher education institutions? Findings from the evaluation of the study programs at the University of Bern, Switzerland. *Discover Sustainability*, 4, 19. <https://doi.org/10.1007/s43621-023-00134-w>
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: Controversies and contexts*. SAGE.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124.
<https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE.
- Leal Filho, W., Salvia, A. L., Eustachio, J. H. P. P., Anholon, R., Rampasso, I. S., Henrique Platje, J., Will, M., Mazutti, J., & Lovren, V. O. (2023). An overview of the engagement of higher education institutions in the implementation of the UN Sustainable Development Goals. *Journal of Cleaner Production*, 386, 135694.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.135694>
- Leal Filho, W., Trevisan, L. V., Dinis, M. A. P., Ulmer, N., Paço, A., Borsari, B., Sierra, J., & Salvia, A. (2024). Fostering students' participation in the implementation of the sustainable development goals at higher education institutions. *Discover Sustainability*, 5, 22. <https://doi.org/10.1007/s43621-024-00204-7>

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
<https://doi.org/10.1086/226550>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2nd ed.). Routledge.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Serafini, P. G., de Moura, J. M., de Almeida, M. R., & de Rezende, J. F. D. (2022). Sustainable Development Goals in higher education institutions: A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 370, 133473.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.133473>
- Universidad de Lima. (2024). Política de sostenibilidad. <https://www.ulima.edu.pe/acerca-de/politica-de-sostenibilidad>
- Universidad de Lima. (2025). Plan Estratégico Institucional 2025–2029.
<https://www.ulima.edu.pe/la-universidad>
- Universidad del Pacífico, Centro de Ética y Gestión Sostenible (CEGES). (2023). Cursos de sostenibilidad 2023-I. <https://ceges.up.edu.pe/cursos-de-sostenibilidad-2023-i/>
- Universidad del Pacífico, Centro de Ética y Gestión Sostenible (CEGES). (2025). MetaRed S Perú. <https://ceges.up.edu.pe/programas/metared-s-peru/>
- Universidad del Pacífico. (2020). Plan Estratégico Quinquenal 2020–2024.
https://www.up.edu.pe/Documents/Plan_Estrategico_2020_2024.pdf
- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). (2024). Informe de sostenibilidad 2024: Impacto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Repositorio Académico UPC.
<https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/684854/Informe-de-Sostenibilidad-2024.pdf>
- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). (s. f.). Modelo educativo.
<https://www.upc.edu.pe/nosotros/quienes-somos/modelo-educativo/>

- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

Capítulo III.- Equidad Educativa y Retención Estudiantil en Educación Superior: Análisis de Factores y Estrategias de Intervención

Franz Chura Quispe³

Resumen

La expansión de la educación superior en América Latina ha logrado ampliar el acceso a la universidad, pero no ha asegurado la permanencia, en particular entre los estudiantes de los grupos vulnerables. La investigación actual en el Perú relacionada con la retención se ocupa principalmente de beneficiarios de programas de becas, sin embargo, pocos estudios han relacionado estos procesos desde la experiencia estudiantil con los conceptos de igualdad de oportunidades educativas y retención en la población universitaria general de Lima Metropolitana. El objetivo de este estudio fue entender cómo se configuran esas relaciones, identificando los factores que favorecen o dificultan la permanencia y las estrategias institucionales que se consideran más relevantes para su sostenimiento. Para tales fines, se adoptó un diseño fenomenológico hermenéutico de enfoque cualitativo con la participación de 21 estudiantes de pregrado de cuatro universidades limeñas, seleccionados mediante muestreo intencional de máxima variación. La información se recogió mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad, y se analizó mediante análisis temático reflexivo. Los resultados se agruparon en tres temas principales. El primero, reconoció cinco factores interactuantes de inequidad y riesgo. El hallazgo más original fue un perfil compuesto de riesgo, formado por la intersección de migración interna, primera generación universitaria y precariedad económica, con efectos multiplicativos sobre el abandono, que los modelos clásicos de retención no modelan adecuadamente. El segundo tema registró que las trayectorias frágiles generan efectos que van más allá del ámbito académico. El tercer tema identificó tres estrategias articuladas valoradas por los estudiantes: acompañamiento institucional temprano y continuo, soporte económico con flexibilidad académica, e inclusión y sentido de pertenencia sostenidos. Se concluye que la retención estudiantil en contextos de alta heterogeneidad demanda intervenciones sistémicas coordinadas en múltiples niveles institucionales. El estudio contribuye teórica, empírica y metodológicamente al campo y ofrece implicaciones concretas para el diseño de políticas universitarias de retención en América Latina.

Palabras clave: retención estudiantil, equidad educativa, educación superior, experiencia universitaria, Lima Metropolitana

Abstract

The massification of higher education in Latin America expanded university access but did not guarantee persistence, particularly among students from vulnerable groups. In Peru, available research on retention has focused predominantly on scholarship beneficiaries, with limited evidence examining, from the students' own experience, the relationship between educational equity and retention among the general university population in Metropolitan Lima. This study aimed to understand how those relationships are configured, identifying factors that facilitate or hinder persistence and the institutional strategies students considered most relevant for

³ Mg. en Ingeniería Industrial, Universidad Católica de Santa María, <https://orcid.org/0000-0001-5087-3596>
fchura@ucsm.edu.pe

sustaining their trajectories. A qualitative approach with a hermeneutic phenomenological design was adopted. 21 undergraduate students from at least four universities in Lima, both public and private, participated through purposeful maximum variation sampling. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed using reflexive thematic analysis. Results were organized into three main themes. The first identified five interactive factors of inequity and risk: socioeconomic conditions, prior educational trajectory inequalities, institutional factors, emotional well-being, and sociocultural and territorial conditions. The most original finding was a compound risk profile formed by the intersection of internal migration, first-generation university status, and economic precarity, producing multiplicative effects on dropout risk that classical retention models do not adequately capture. The second theme documented that fragile trajectories produce effects beyond the academic sphere: progressive erosion of academic self-concept, deterioration of family relationships, and weakening of the student's life project. The third theme identified three articulated strategies valued by students: early and continuous institutional support, economic assistance combined with academic flexibility, and sustained inclusion and sense of belonging. It is concluded that student retention in contexts of high student heterogeneity requires systemic interventions coordinated across multiple institutional levels. The study makes theoretical, empirical, and methodological contributions to the field and offers concrete implications for the design of university retention policies in Latin America.

Keywords: student retention, educational equity, higher education, university experience, Metropolitan Lima

1. Introducción

Las últimas décadas del siglo XX vieron una expansión de la educación superior en todo el mundo y comenzaron a surgir nuevos patrones en la demografía de los estudiantes universitarios. En América Latina, estos cambios se volvieron destacados. Según el informe de la IESALC-UNESCO (2020), la matrícula en educación superior en América Latina se expandió a casi el triple de lo que había sido en el pasado, incorporando estudiantes de segmentos de la población antes excluidos. Sin embargo, la expansión del acceso a la educación superior no es sinónimo de retención de estudiantes. Continúan existiendo brechas significativas, especialmente entre las personas de bajos niveles socioeconómicos, estudiantes de primera generación y grupos de población vulnerable (UNESCO-UIS, 2022). La divergencia entre acceso y finalización de la educación superior no refleja incapacidad individual. Más bien, es un indicador de inequidades estructurales. Dado que las instituciones de educación superior pueden reproducir y, en cierta medida, mitigar esas inequidades, esta divergencia muestra las preocupaciones institucionales con la educación superior, la masificación y la equidad, es decir, las preocupaciones estructurales de la política contemporánea de educación superior en América Latina (Rama, 2006).

El cuerpo existente de literatura sobre la retención de estudiantes proporciona la base para analizarla. Los primeros modelos de Tinto (1993) y Bean (1980) teorizaron que la retención universitaria dependía de la integración social e institucional de los estudiantes, respectivamente, de la satisfacción y compromiso de los estudiantes con la universidad. Sobre la base de esos modelos, las décadas siguientes de investigación demostraron empíricamente que el contexto socioeconómico, el rendimiento académico previo, la calidad de las relaciones de los estudiantes con el profesorado y pares, y la presencia de servicios de apoyo institucional son buenos predictores de la deserción estudiantil (Pascarella & Terenzini, 2005). En relación con los estudiantes de primera generación, los resultados mostraron que las desventajas de este grupo no son solo de carácter económico, sino también cultural: la ausencia de familiares con experiencia universitaria produce una desventaja acumulativa en los estudiantes que afecta no solo su rendimiento académico, sino también su capacidad para afrontar la vida universitaria (Terenzini et al., 1996).

En los estudios más recientes, el énfasis se desplazó de variables académicas aisladas a una comprensión más integral y comprensiva del fenómeno. Valencia-Arias et al. (2025) resumieron la investigación mundial y destacaron que la retención académica de los estudiantes es un fenómeno multifacético que combina, entre otros aspectos, las dimensiones académica, económica y psicosocial, y que ninguna de estas por sí sola es suficiente para explicar la deserción estudiantil.

En la misma línea, Nechita (2026) mapeó 17 factores distintos relacionados con la persistencia y la deserción, destacando la multidimensionalidad del campo. Hubo un enfoque en el sentido de pertenencia, que sugirió algunas estrategias para mejorar la retención. Murphy et al. (2020) encontraron que una intervención centrada en el sentido de pertenencia, enfocada en los esfuerzos de retención entre estudiantes socialmente desfavorecidos, y Brown et al. (2025) descubrieron que el sentido de pertenencia puede disminuir con el tiempo, y que esa erosión es especialmente el caso de los estudiantes de primera generación.

En el contexto pospandemia, el campo se centró particularmente en la salud mental y el bienestar emocional. Herreño-Munera et al. (2024) afirmaron que estudios recientes abordaron la deserción en el contexto del impacto del aprendizaje digital en la salud mental, y las desigualdades tecnológicas, desplazando al campo de la tradicional visión del fracaso curricular hacia una exploración de las condiciones de vida de los estudiantes.

Sin embargo, este cuerpo de conocimientos presenta limitaciones que justifican la necesidad de estudios adicionales. Primero, una limitación contextual. La evidencia más significativa y organizada existe en los sistemas universitarios anglosajón y europeo. La dinámica de desigualdad, las culturas institucionales y los perfiles de los estudiantes son disímiles y sustancialmente diferentes al caso de América Latina (Donoso & Schiefelbein, 2007). Segundo, una limitación teórica. La mayoría de los modelos de retención no identifican la migración educativa como un factor de riesgo interno. Tampoco analizan la interacción de la precariedad material y el bienestar emocional en los entornos urbanos de alta heterogeneidad estudiantil (García de Fanelli, 2014). Tercero, una limitación metodológica. El método cuantitativo dominante en el área permite identificar predictores de riesgo y correlaciones, pero no logra captar el significado contextual que los propios estudiantes asignan a la retención o al riesgo de interrupción de sus estudios. En particular, estudios sobre retención que articulen la relación entre equidad educativa y retención en contextos urbanos de América Latina, usando una perspectiva fenomenológica que priorice la voz de los estudiantes, son prácticamente inexistentes. Cuarta, una limitación en la integración. La mayor parte de la literatura disponible estudia los elementos y/o los factores y/o las estrategias de forma fragmentada. Muy pocos estudios se centran en la evaluación de estrategias institucionales, la inequidad estructural y las experiencias subjetivas de los estudiantes en su conjunto (Valencia-Arias et al., 2025).

En el contexto de Perú, estas limitaciones son más evidentes. Durante los últimos diez años, la reforma de la Ley N° 30220 del sistema universitario y el proceso de licenciamiento institucional de SUNEDU han creado un nuevo contexto de mayor diversidad estudiantil, particularmente de primera generación, de ingresos bajos y fuera de Lima (SUNEDU, 2022). La Gran Lima alberga la mayoría de las instituciones de educación superior y es el destino principal de la migración educativa interna en el país. Por tanto, es un caso importante para analizar la tensión entre equidad y retención. Sin embargo, muchos estudios peruanos recientes solo analizan a los participantes de programas de becas: Salas Zeta y Huamaní Ninahuanca (2024) analizan las desigualdades en el acceso, retención y finalización de la educación superior para estudiantes becarios de poblaciones vulnerables; Salas Zeta (2024) analiza el apoyo social y el bienestar emocional de los becarios de poblaciones vulnerables; y Ñiquen Lasteros (2024) estudia el bienestar emocional de Beca 18, que está estrechamente relacionado con los contextos personales y familiares de los estudiantes becarios.

En algunos estudios, Marca Maquera et al. (2025) examinan factores personales, socioeconómicos y organizacionales de deserción en universidades públicas en Moquegua.

Cruz Salinas (2026) sugiere que en universidades privadas en el norte de Perú, el elemento clave de la retención es la integración de los estudiantes. A pesar de las contribuciones mencionadas, aún existe una brecha de investigación considerable dedicada al estudio de la equidad educativa como determinante de la retención estudiantil en la educación superior. Este es el caso no solo de los beneficiarios de becas, sino también de los estudiantes en el contexto de la Lima Metropolitana, donde se examinan las barreras de retención y las estrategias de integración de la educación superior en el contexto de los orígenes de la desigualdad. Este estudio intentó llenar la brecha existente, estableciendo los mecanismos que vinculan la equidad educativa y la retención de estudiantes en la educación superior en Perú. Estos mecanismos y factores relacionados se examinaron en función del contexto de la Lima Metropolitana. Este estudio también incluyó las estrategias de retención que los estudiantes consideraron más importantes para el contexto en el que operaban. Para este propósito, se utilizó un estudio cualitativo, siguiendo los principios de la fenomenología hermenéutica. Esta metodología permitió al investigador comprender el significado de las trayectorias universitarias de los estudiantes, una dimensión que se suele ignorar en la mayoría de los estudios cuantitativos sobre este tema en Perú.

El aporte de la investigación funciona en cuatro niveles. En teoría, incorpora las tradiciones de equidad educativa y retención estudiantil en un marco analítico de aplicación al contexto latinoamericano, demostrando que los modelos clásicos subestiman el peso de la dimensión territorial y migratoria. Proporciona evidencia empírica sobre factores, efectos y estrategias de retención desde la voz de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, población subrepresentada en la literatura peruana disponible. Desde el punto de vista metodológico, el autor emplea un diseño fenomenológico, en un área dominada por los estudios con enfoque cuantitativo, respondiendo así a una limitación detectada en la literatura. Identifica, aplicadamente, estrategias institucionales valoradas por los propios estudiantes con implicaciones directas para el diseño de políticas universitarias de retención en contextos de alta heterogeneidad estudiantil.

El artículo está organizado de la siguiente forma. En la sección 2 se expone el marco teórico sobre el que se apoya el estudio. En la sección 3 se exponen las decisiones metodológicas adoptadas. En la sección 4 se muestran los resultados agrupados en tres grandes temas: factores que configuran la inequidad y el riesgo de abandono, efectos de las trayectorias universitarias frágiles, y estrategias institucionales para fortalecer la equidad y la retención. En la sección 5

se discuten los resultados a la luz de la literatura existente. En la sección 6 se exponen las conclusiones, los límites del estudio y sus implicaciones para la política universitaria.

2. Método

2.1 Posicionamiento epistemológico

El presente estudio se ubica en el paradigma constructivista-interpretativo moderado, sustentado en una ontología experiencial-interpretativa, que reconoce las experiencias de permanencia y riesgo de abandono universitario como fenómenos reales y situados, cuyos significados, sin embargo, se co-construyen en la interacción entre el investigador y los participantes (Creswell & Poth, 2018; Lincoln & Guba, 1985). Desde esta posición epistemológica, el conocimiento producido es necesariamente situado, parcial y reflexivo, no habiendo una posibilidad de acceder de forma neutra al fenómeno estudiado. La tradición fenomenológica hermenéutico-interpretativa es el marco filosófico específico que se adopta, para orientar la comprensión del significado vivido desde la experiencia subjetiva de los mismos estudiantes, y en relación al contexto social e institucional donde esa experiencia se produce (Denzin & Lincoln, 2018).

2.2 Diseño de investigación

De acuerdo con la posición epistemológica ya descrita, el estudio se desarrolló con un diseño fenomenológico hermenéutico interpretativo (Van Manen, 1990/2016; Creswell y Poth, 2018). Este diseño resultó pertinente porque el interés central de la investigación no fue medir frecuencias ni establecer relaciones causales generalizables, sino entender el significado que los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana le atribuyen a su permanencia o al riesgo de interrumpir sus estudios, en un contexto marcado por desigualdades estructurales. La fenomenología hermenéutica, frente a otros diseños cualitativos posibles, ofrecía ventajas específicas: no como la grounded theory, que tiende a producir teoría sustantiva emergente, sino que busca acceder a la estructura de la experiencia vivida; no como el estudio de caso, que focaliza en una unidad institucional delimitada, sino en experiencias transversales a distintos contextos universitarios; y no como el diseño narrativo, donde el interés recae en la secuencia biográfica, sino en el significado vivido. El estudio es, por tanto, descriptivo-interpretativo en su alcance.

2.3 Participantes

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional para lograr la máxima variación (Patton, 2015), una estrategia adecuada para captar la diversidad de experiencias dentro de una condición compartida —ser estudiante universitario en el área metropolitana de Lima— y para identificar tanto los puntos en común como las diferencias entre las trayectorias moldeadas por realidades distintas (Miles et al., 2020). Los criterios formales de inclusión fueron: estar matriculado en un programa de grado en una universidad de la Lima Metropolitana, ya fuera pública o privada, en el momento del trabajo de campo. Se excluyó a los estudiantes de posgrado y a los de instituciones de educación técnica superior. La selección operacionalizó la diversidad a través de los siguientes ejes de variación: tipo de gestión institucional (pública/privada), situación migratoria (nacido en Lima o migrante interno procedente de otra región del país), género, etapa de estudios, campo académico, situación laboral simultánea, situación de beca (beneficiario o no), condición de estudiante universitario de primera generación, estatus socioeconómico autopercebido y experiencia previa de riesgo de abandono, retraso académico o interrupción temporal de los estudios.

La muestra final estuvo compuesta por 21 estudiantes de cuatro universidades de Lima con perfiles institucionales y sociales distintos. Este número es coherente con los tamaños de muestra documentados en estudios fenomenológicos en la educación superior, para los que la literatura metodológica establece que entre 5 y 25 participantes son suficientes para alcanzar profundidad interpretativa (Creswell y Poth, 2018; Vasilachis de Gialdino, 2006). El criterio para dar por concluido el trabajo de campo fue la saturación temática: el proceso de recopilación de datos continuó hasta que las entrevistas sucesivas ya no aportaron información sustancialmente nueva con respecto a las categorías analíticas emergentes (Mason, 2010).

El contacto inicial con los participantes se estableció a través de las oficinas de bienestar de las universidades, los programas de mentoría, los centros afiliados y las redes académicas. Se informó a cada participante del propósito del estudio, su carácter voluntario, la confidencialidad del proceso y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Para proteger la identidad de los participantes durante el análisis y la presentación de los resultados, a cada uno se le asignó un código alfanumérico (E1, E2, E3... En), una convención que se mantuvo a lo largo de toda la sección de resultados.

2.4 Instrumento de recolección de datos

La técnica de recolección principal fue la entrevista semiestructurada en profundidad, instrumento coherente con el diseño fenomenológico adoptado, puesto que permite explorar de

manera abierta y flexible los significados, tensiones y estrategias que los estudiantes elaboran en torno a su permanencia universitaria (Kvale & Brinkmann, 2015). Cada entrevista duró aproximadamente entre 45 y 70 minutos. Las entrevistas se realizaron preferentemente de forma presencial, no obstante, cuando así lo requerían las condiciones del participante se realizaron entrevistas virtuales sincrónicas. Dicha decisión metodológica es pertinente en el contexto de Lima Metropolitana, donde los tiempos de traslado y las responsabilidades laborales de los participantes condicionaron su disponibilidad, y donde el acceso digital en los hogares urbanos hace viable la modalidad virtual como complemento al trabajo de campo presencial (INEI, 2023). Las entrevistas fueron grabadas en audio con la autorización expresa de los participantes y transcritas literalmente para su posterior análisis.

La guía de entrevista se construyó a partir de la revisión sistemática de la literatura sobre equidad educativa, permanencia y abandono en educación superior y la evidencia específica sobre vulnerabilidad, migración educativa, becas y trayectorias universitarias en el Perú. Los ejes temáticos que estructuraron el guion fueron los siguientes: trayectoria de acceso a la universidad; experiencia académica y percepción de la exigencia; dificultades económicas y condiciones materiales de estudio; compatibilización entre estudio y trabajo; redes de apoyo familiar y social; adaptación a Lima en el caso de estudiantes migrantes; experiencias de discriminación o exclusión; bienestar emocional y salud mental; relación con docentes y pares; uso y valoración de servicios institucionales (tutoría, psicología, becas y otros apoyos); y propuestas para mejorar la equidad y la retención estudiantil. La guía, previa a su aplicación definitiva, fue sometida a juicio de expertos y a una prueba piloto con dos estudiantes universitarios externos a la muestra final, lo cual permitió ajustar la claridad, la pertinencia y la secuencia de las preguntas.

2.5 Análisis de datos

Los datos fueron evaluados mediante el sistema de Análisis Temático Reflexivo (ATR) creado por Braun y Clarke (2006, 2019). El ATR difiere del análisis de contenido convencional en que requiere que el investigador adopte un papel interpretativo (en oposición a un papel pasivo o neutral) en la contabilización y categorización de las unidades de datos mediante el desarrollo de constructos a partir de los datos. Dado el perspectiva epistemológica constructivista-interpretivista subyacente a este estudio, el ATR fue adecuado para este análisis. El procedimiento al que Braun y Clarke (2019) se refieren como el ‘enfoque mecánico’ no es compatible con el tipo de análisis llevado a cabo por el ATR.

Los análisis se realizaron de acuerdo con los seis pasos del análisis temático propuestos por Braun y Clarke (2006). El primero de estos pasos (familiarización) implica que el investigador se sumerja en los datos leyendo varias veces las transcripciones de las entrevistas grabadas y registre sus primeras impresiones sobre las entrevistas. El segundo paso (codificación abierta inicial) se realizó mediante la identificación de segmentos de datos relacionados con las distintas experiencias presentadas de desigualdad, factores de riesgo de deserción y apoyos disponibles, así como la evaluación del apoyo institucional (Saldaña, 2021). Durante el tercer paso (búsqueda de temas), los posibles temas fueron delineados con el apoyo de los participantes. La viabilidad interna y externa de los temas potenciales se abordó en el cuarto paso (revisión de temas). El quinto paso (definición y denominación) consistió en crear nombres que encapsularan la esencia de los constructos y en clasificar los temas. El último paso (elaboración del informe) requirió desarrollar las justificaciones detrás de los temas identificados con el respaldo de los participantes en forma de citas directas.

Las dimensiones teóricas iniciales que guiaron el análisis se extrajeron de la revisión de la literatura e incluyeron: condiciones socioeconómicas, trayectorias educativas previas, desafíos académicos, salud mental y bienestar, redes familiares y sociales, migración y asentamiento en Lima, clima organizacional, discriminación y pertenencia, las disposiciones universitarias y las estrategias propuestas. Estas dimensiones, dentro del alcance del ATR reflexivo, no se consideraron categorías cerradas a priori, sino sensibilidades teóricas que guiaron la identificación de patrones sin limitar los resultados (Braun & Clarke, 2019; Terry et al., 2017). Para ello, la sección de resultados elabora el análisis e incluye las citas pertinentes que fueron identificadas y etiquetadas con los códigos E1–E24.

2.6 Rigor científico y consideraciones éticas

2.6.1 Criterios de rigor

A diferencia de los enfoques cuantitativos tradicionales que consideran validez y confiabilidad, este estudio adoptó los criterios de rigor de Lincoln y Guba (1985) de credibilidad, transferibilidad, consistencia y confirmabilidad. La credibilidad se logró mediante triangulación de investigadores, la participación de asesores y revisores de metodología, y un enfoque de validación comunicativa que permitió a los participantes revisar fragmentos del análisis.

La descripción detallada del contexto de Lima y de los participantes permitió que otros investigadores evaluaran la relevancia de comparar los resultados de este estudio con otras universidades peruanas, aumentando así la transferibilidad.

La consistencia se consiguió documentando cada detalle y las razones detrás de cada decisión metodológica. Esto incluyó criterios de selección, ajustes realizados a las entrevistas, transcripción, codificación y desarrollo de los temas. Esto permitió que el estudio reflejara una coherencia entre los objetivos del estudio, la metodología elegida, el análisis y la interpretación.

Para promover la confirmabilidad, esta investigación conservó grabaciones, transcripciones, matrices de codificación y notas analíticas, así como todas las iteraciones del marco temático, para demostrar que las interpretaciones finales estaban respaldadas por evidencia textual.

La equidad educativa como tema de investigación presupuesta un conjunto de juicios normativos realizados de antemano. Por esta razón, durante el análisis y la escritura se utilizó una mayor reflexividad activa (Finlay, 2002; Berger, 2015).

Esta investigadora mantuvo un diario reflexivo y documentó sus suposiciones, respuestas emocionales y el razonamiento detrás de sus interpretaciones. También consultó con sus colegas para disminuir la probabilidad de que los presupuestos previamente establecidos obstaculizaran, de alguna manera, los hallazgos de la investigación.

2.6.2 Consideraciones éticas

El Comité de Ética de la institución aprobó el proyecto de investigación. La investigación respetó los principios de participación voluntaria y consentimiento informado, así como la protección de datos y el derecho de los participantes a permanecer en el anonimato; estos principios están alineados con las consideraciones éticas establecidas en el APA (2017) respecto a investigaciones con participantes humanos en ciencias sociales. Los participantes también fueron informados de que podían retirarse del estudio en cualquier momento y sin consecuencias.

3. Resultados

El análisis temático reflexivo de las entrevistas resultó en tres temas primarios, y secundarios: (1) los determinantes de la desigualdad y el riesgo de deserción; (2) el impacto de trayectorias universitarias inestables; y (3) las posibles respuestas universitarias para fortalecer la equidad y la retención. El esquema temático completo se encuentra en la Tabla 1. Las citas de los

participantes están en la figura E5 (EMI), y están alineadas y referenciadas en el orden de la Tabla 1 para mantener el nivel de anonimato descrito en la sección previa de la metodología.

Tabla 1 Estructura temática de los resultados

Tema	Subtemas
1. Factores que configuran la inequidad y el riesgo de abandono	Condiciones socioeconómicas; desigualdades de trayectoria previa; factores institucionales; bienestar emocional; condiciones socioculturales y territoriales
2. Efectos de las trayectorias universitarias frágiles	Erosión subjetiva; tensión familiar y aislamiento social; deterioro del proyecto académico y vital
3. Estrategias institucionales para fortalecer la equidad y la retención	Acompañamiento institucional; soporte económico y flexibilidad académica; inclusión y sentido de pertenencia

3.1 Factores que configuran la inequidad y el riesgo de abandono

Los hallazgos mostraron que la permanencia universitaria en Lima Metropolitana estuvo determinada por la interacción de cinco subtemas. Ninguno operó de manera aislada: los participantes describieron experiencias en las que condiciones económicas, trayectorias previas, respuestas institucionales, estados emocionales y factores territoriales se reforzaron mutuamente, configurando lo que la literatura denomina acumulación de desventajas (Terenzini et al., 1996; Pascarella et al., 2004).

Condiciones socioeconómicas. La precariedad económica no fue descrita únicamente como restricción material sino como fuente permanente de desgaste cognitivo y emocional que compite con la atención académica (Pascarella & Terenzini, 2005; Cabrera et al., 1992). E1 (EVS) señaló que la preocupación por cubrir pasajes, copias y alimentación diaria estaba siempre presente, incluso en el aula. Este desgaste se intensificó en quienes debían compatibilizar estudio y trabajo: E4 (ETE) describió llegar a clases ya agotado y regresar a casa con tareas pendientes, en una doble jornada que reducía sistemáticamente su capacidad de rendimiento. El hallazgo diferencial respecto a estudiantes de mayor nivel socioeconómico no fue solo la restricción de recursos, sino la ausencia de las condiciones mínimas para estudiar

sin interrupciones (Donoso & Schiefelbein, 2007). Como lo sintetizó E10 (EVS): "No todos competimos en las mismas condiciones, aunque estemos en la misma aula."

Desigualdades de trayectoria previa. Los participantes no ingresaron a la universidad en condiciones homogéneas. La brecha entre el capital académico construido en la educación básica y las exigencias universitarias operó como una forma de inequidad estructural que la institución no siempre reconoció ni compensó (Terenzini et al., 1996). Este hallazgo fue especialmente pronunciado en estudiantes de primera generación universitaria, para quienes la desorientación no fue solo cognitiva sino cultural: desconocían los códigos, trámites y formas de relacionarse con la institución que otros estudiantes habían aprendido mediante la experiencia familiar previa (Pascarella et al., 2004). E13 (EPG) indicó que tuvo que aprender solo cómo matricularse, retirar cursos o solicitar una beca, porque nadie en su familia había transitado ese camino antes. La transición a la universidad fue descrita, en estos casos, como un proceso abrupto para el que no existió preparación suficiente.

Factores institucionales. Los hallazgos mostraron que la universidad no siempre estuvo organizada para acompañar trayectorias diversas. La sobrecarga académica fue descrita como una exigencia diseñada para el estudiante de tiempo completo, sin responsabilidades laborales ni familiares, lo que convirtió el currículo en una fuente adicional de inequidad (Swail, 2004). Más relevante aún fue la brecha entre la oferta formal de servicios de apoyo y su acceso real: los participantes indicaron que la tutoría y el acompañamiento psicológico existían institucionalmente, pero no llegaban oportunamente a quienes más los necesitaban. E12 (EAI) señaló que al solicitar apoyo psicológico la cita fue asignada varias semanas después, cuando la intervención temprana habría sido decisiva. Este hallazgo es consistente con la evidencia sobre los límites de los servicios de apoyo institucional cuando no están articulados con mecanismos de detección proactiva (Crisp & Cruz, 2009; Tampke, 2013).

Bienestar emocional y condiciones socioculturales y territoriales. Estos dos subtemas se abordan de forma integrada, ya que los resultados han puesto de manifiesto una estrecha interrelación entre ellos: el malestar emocional venía acompañado, de forma sistemática, de un aislamiento territorial y de la ausencia de redes de apoyo. La ansiedad, la fatiga acumulada y el miedo al fracaso no fueron percibidos como características individuales, sino como reacciones lógicas a situaciones estructuralmente negativas (Eisenberg et al., 2009).

Para los estudiantes migrantes internos, esta carga fue doble: el desarraigo, el costo de vida urbana y la falta de redes cercanas incidió simultáneamente sobre su estabilidad emocional y

su rendimiento académico. E5 (EMI) no ha descrito su llegada a Lima como el comienzo de la vida universitaria, sino como una adaptación total a un entorno económico y social desconocido. También, algunos participantes relataron experiencias de trato diferenciado asociado a su lugar de procedencia o forma de hablar que, aunque no siempre terminaban en abandono, deterioraban su sentido de pertenencia institucional (García de Fanelli, 2014).

Juntos, estos cinco subtemas no son categorías independientes sino dimensiones de un sistema de condiciones que se refuerzan entre sí. Los tradicionales modelos de retención capturan esta complejidad solo en parte: Tinto (1993) señala la importancia de la integración social e institucional, pero no considera el peso que tienen los territorios y las migraciones internas como factores de riesgo; Bean (1980) destaca el rol que desempeña la satisfacción institucional, pero no contempla escenarios en los que esa satisfacción es insuficiente cuando las condiciones materiales de vida son adversas. Los resultados de este estudio sugieren que, en contextos latinoamericanos de alta heterogeneidad estudiantil, la acumulación de desventajas opera como un mecanismo específico que los modelos anglosajones no modelan adecuadamente (Donoso & Schiefelbein, 2007; Terenzini et al., 1996).

Estos dos subtemas se presentan de manera integrada porque los hallazgos evidenciaron su interacción estrecha: el malestar emocional fue sistemáticamente intensificado por el aislamiento territorial y la ausencia de redes de soporte. La ansiedad, el cansancio acumulado y el temor al fracaso no fueron interpretados como rasgos individuales sino como respuestas racionales a condiciones estructuralmente adversas (Eisenberg et al., 2009).

En el caso de los estudiantes migrantes internos, esta carga fue compuesta: el desarraigo, el costo de vida urbano y la ausencia de redes cercanas operaron simultáneamente sobre la estabilidad emocional y el rendimiento académico. E5 (EMI) describió su llegada a Lima no como el inicio de la vida universitaria sino como una adaptación total a un entorno social y económico desconocido. Adicionalmente, algunos participantes reportaron experiencias de trato diferenciado vinculadas a su procedencia regional o forma de hablar, que, sin derivar siempre en abandono, erosionaron su sentido de pertenencia institucional (García de Fanelli, 2014).

En conjunto, estos cinco subtemas no son categorías independientes sino dimensiones de un sistema de condiciones que se refuerzan mutuamente. Los modelos clásicos de retención capturan parcialmente esta complejidad: Tinto (1993) ilumina la importancia de la integración social e institucional, pero subestima el peso del territorio y la migración interna como factores

de riesgo; Bean (1980) destaca el rol de la satisfacción institucional, pero no contempla escenarios en los que esa satisfacción resulta insuficiente cuando las condiciones materiales de vida son adversas. Los hallazgos de este estudio sugieren que, en contextos latinoamericanos de alta heterogeneidad estudiantil, la acumulación de desventajas opera como un mecanismo específico que los modelos anglosajones no modelan adecuadamente (Donoso & Schiefelbein, 2007; Terenzini et al., 1996).

3.2 Efectos de las trayectorias universitarias frágiles

Los resultados indicaron que las trayectorias universitarias inestables generaron efectos que trascendieron el ámbito académico. El eje de este bloque es sostener que el riesgo de abandono no fue un evento decisonal puntual sino un proceso de deterioro progresivo que operó simultáneamente en tres planos —subjetivo, relacional y proyectivo— y que tendió a retroalimentarse: el deterioro en uno de los planos amplificó la vulnerabilidad en los otros.

Erosión de lo subjetivo. Los participantes describieron cómo se fue instalando una pérdida progresiva de la confianza en su propia capacidad académica, a medida que se fueron acumulando las dificultades sin resolución. Esa erosión del self académico no equivalía al bajo rendimiento, sino a una resignificación de la propia identidad universitaria (Bandura, 1997). E8 (ERA) dijo que reprobado un curso no sólo significaba perder créditos, sino que comenzaba a poner en duda si pertenecía a la universidad.

Esto se volvió un símbolo muy importante para los estudiantes de primera generación y los más vulnerables económicamente, a quienes estudiar les significaba una expectativa familiar y generacional. En estos casos, el riesgo de abandonar se vivió simultáneamente como fracaso personal y traición a un esfuerzo colectivo (Dennis et al., 2005). E15 (ERA) describió el proceso con precisión: primero baja el rendimiento, luego faltan a clases, luego dejan de participar y finalmente empiezan a imaginarse el retiro como una salida posible.

Tensión en el seno familiar y aislamiento social. Las dificultades de permanencia afectaron también los vínculos del estudiante con su entorno más cercano. El código más recurrente dentro de este subtema fue el sentimiento de culpa frente al esfuerzo familiar: los participantes percibían que retrasarse o abandonar no era solo problema de ellos, sino que afectaba a quienes habían sacrificado recursos para sostener su trayectoria. E7 (ETF) señaló que el apoyo familiar, lejos de aliviar la presión, podía convertirse en una carga adicional cuando el rendimiento no correspondía a las expectativas depositadas. Paradójicamente, el modo más frecuente de responder a este malestar fue el aislamiento social: los participantes tendían a disminuir el

contacto con pares y amistades cuando atravesaban los momentos de mayor dificultad, interrumpiendo precisamente aquellas relaciones que podrían haber funcionado como soporte (Perna, 2006). Este patrón revela una trampa de vulnerabilidad: son las condiciones que más necesitan redes de apoyo las que más tienden a destruirlas.

Degradación del proyecto académico y de vida. El efecto más amplio fue el debilitamiento del proyecto de vida vinculado a la trayectoria universitaria. Los participantes no describieron el riesgo de abandono como una decisión racional entre alternativas, sino como una restricción de la agencia: el replanteamiento de metas fue forzado por circunstancias, no elegido (Perna, 2006). E19 (ETR) indicó que el abandono no sólo significaba dejar las clases, sino perder una posibilidad de mejora que no tendría fácil reemplazo. Este hallazgo enfatiza que la retención estudiantil no es sólo un indicador institucional de eficiencia académica, sino una dimensión de justicia social: cuando un estudiante deja la universidad no sólo está en juego una matrícula, sino una trayectoria de movilidad que difícilmente se recupera.

3.3 Estrategias institucionales para fortalecer la equidad y la retención

Los participantes tejieron un conjunto de estrategias de intervención cuya línea argumental merece destacarse desde el inicio: los estudiantes no demandaron concesiones académicas ni disminución de exigencias, sino condiciones más justas para sostener una trayectoria en igualdad real de oportunidades. Esta distinción es analíticamente importante porque desarma el argumento de que las políticas de equidad significan necesariamente un deterioro de la calidad académica (Espinoza, 2008).

Apoyo institucional. Las estrategias más valoradas fueron la tutoría académica continua y la detección temprana de riesgo. Los participantes concibieron el acompañamiento, no como una asistencia remedial de último recurso, sino como un derecho estructural dentro de la trayectoria universitaria: una presencia institucional sostenida que debería activarse antes de que la situación se agrave, no después. Fue claro al respecto el E9 (EAI): la universidad no debería esperar a que el estudiante esté a punto de abandonar para buscarlo; cualquier señal de ausentismo, caída en el rendimiento o falta de entrega debería activar una respuesta institucional inmediata.

Este mecanismo proactivo es coherente con la evidencia sobre la eficacia de los sistemas de alerta temprana en contextos de alta heterogeneidad estudiantil (Tampke, 2013; Crisp y Cruz, 2009). El apoyo psicológico fue valorado en los mismos términos: E17 (EAI) advirtió que la

burocracia del acceso – largas esperas, trámites complejos – convertía la búsqueda de ayuda en un obstáculo más para quien ya está en situación de vulnerabilidad.

Flexibilidad académica y apoyo económico. Las becas y los apoyos económicos directos fueron las estrategias más mencionadas por los participantes. El argumento subyacente era coherente: la equidad educativa requiere intervenciones que subsanen desventajas materiales concretas, y no solo declaraciones institucionales de inclusión (Brunner & Ferrada, 2011). E1 (EVS) indicó que la diferencia entre quedarse y dejar no siempre dependió de la voluntad del estudiante sino de su capacidad de sostener los costos cotidianos del estudio. Junto con el apoyo económico, la flexibilidad de horarios y carga académica fue señalada como una medida de justicia, sobre todo por estudiantes que trabajan o tienen responsabilidades familiares. E8 (ETE) planteó la demanda con precisión: no pedía reducción de exigencia sino reconocimiento institucional de que diferentes trayectorias de vida requieren diferentes formas de organización del tiempo académico. La evidencia disponible respecto al impacto de los programas como Beca 18 en el Perú, avala que el soporte económico sostenido tiene efectos medibles sobre la retención en poblaciones de alta vulnerabilidad (Pronabec, 2022).

Sentido de pertenencia e inclusión. Los participantes indican que el permanecer en la universidad no fue sólo por aprobar cursos sino por sentirse reconocidos en el espacio universitario. El sentido de pertenencia se describió no como un plus deseable, sino como una condición necesaria para sostener la permanencia en el tiempo (Strayhorn, 2012). Se valoraron los espacios de integración entre pares porque ofrecían un tipo de orientación que las oficinas institucionales no siempre podían proveer: la experiencia compartida de quienes habían transitado dificultades similares. El trato empático del docente surgió como el mecanismo de inclusión más inmediatamente accionable: E14 (EEBP) señaló que un docente que trata al estudiante como persona y reconoce que detrás de cada trayectoria hay condiciones distintas puede cambiar de manera sustantiva la experiencia universitaria. E18 (EEBP) planteó la demanda de la forma en que mejor resume el argumento del grupo: la inclusión no debe ser únicamente una retórica; debe reflejarse en los horarios, en los apoyos, en el trato, en la forma de enseñar y en cómo la institución reacciona cuando un estudiante tiene dificultades.

3.4 Síntesis integradora

Los hallazgos del presente estudio permiten sostener que la equidad educativa y la retención estudiantil en Lima Metropolitana no son problemas de acceso ni de rendimiento individual, sino expresiones de condiciones estructurales que la universidad puede reproducir, amplificar

o mitigar según el tipo de respuesta institucional que adopte. El aporte empírico central de este estudio es la identificación de un perfil de riesgo compuesto, específico del contexto peruano y latinoamericano, donde la interacción entre migración interna, primera generación universitaria y precariedad económica genera una acumulación de desventajas que los modelos clásicos de retención no capturan en su totalidad.

Los hallazgos confirman proposiciones centrales de Tinto (1993) — la integración social e institucional como condición de permanencia — y de Bean (1980) — el peso de la satisfacción con la experiencia universitaria —, pero los amplían en dos direcciones. Por un lado, incluyen la dimensión territorial y migratoria como factor de riesgo compuesto en contextos de alta movilidad interna, dimensión ausente de los modelos anglosajones. En segundo lugar, demuestran que el riesgo de abandono opera como un proceso de deterioro progresivo y multidimensional —no como un evento decisional puntual—, lo que tiene implicaciones directas para el diseño de políticas de retención: las intervenciones reactivas son insuficientes; sólo los sistemas de acompañamiento proactivo, sostenido y articulado entre las dimensiones académica, económica e institucional tienen posibilidades reales de revertir trayectorias en riesgo (Bernasconi & Rojas, 2004; Rama, 2006). En la sección de discusión se desarrollan las implicaciones de estos resultados.

4. Discusión

4.1 Marco interpretativo: el modelo ecológico como lente de lectura

Los resultados de este estudio muestran que la permanencia universitaria en Lima Metropolitana no puede explicarse como el resultado de variables individuales o institucionales aisladas, sino que es el producto de la interacción entre múltiples niveles de un sistema de condiciones que actúan simultáneamente sobre la trayectoria del estudiante. El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), tal como lo adaptaron para el contexto de educación superior Renn y Arnold (2003), proporciona la mejor forma de interpretar esta complejidad. Este modelo, aplicado a los resultados del presente estudio, opera en cuatro niveles.

El microsistema incluye las vivencias directas dentro de la universidad: la relación con los profesores, la posibilidad de obtener tutorías y apoyo psicológico, el clima institucional y la carga académica.

El mesosistema es la interacción entre los entornos que el estudiante vive al mismo tiempo: la tensión entre las exigencias académicas, las responsabilidades laborales y las expectativas familiares.

El exosistema comprende los contextos que afectan al estudiante, sin que este participe directamente en ellos: el mercado laboral limeño, la política de becas y el sistema de educación básica que determina el capital académico con el que se ingresa a la universidad. El macrosistema, por último, incluye las condiciones estructurales que circunscriben todos los niveles anteriores: la desigualdad socioeconómica, la dinámica de migración interna educativa hacia Lima y la desigualdad territorial en el acceso a educación de calidad. Debemos aclarar que las interpretaciones que siguen son analítico-interpretativas, procedentes de un diseño fenomenológico-hermenéutico, y no constituyen afirmaciones causales ni generalizables estadísticamente.

En este contexto, los modelos clásicos de retención son insuficientes como lentes principales para interpretar estos hallazgos. Tinto (1993) opera predominantemente dentro del campus, asumiendo que una integración social e institucional suficiente puede compensar las presiones externas (p. 21). Bean (1980) incluye variables externas —satisfacción laboral, presiones familiares— pero las trata como predictores independientes de la intención de abandono. Ninguno de los dos representa la interacción sistémica entre niveles que estos hallazgos muestran como determinante.

En cambio, el modelo ecológico permite leer los tres temas de resultados como expresiones de dinámicas que operan en distintos niveles del sistema: los factores como presiones sistémicas multiniveladas, los efectos como respuestas del individuo a esa presión acumulada, y las estrategias como intervenciones que actúan sobre niveles específicos del sistema.

4.2 Discusión del Tema 1: los factores de inequidad como presiones sistémicas multiniveladas

Condiciones socioeconómicas e institucionales. Las condiciones socioeconómicas operan desde el punto de vista ecológico como presiones del exosistema — mercado laboral, costo de vida urbano, política de becas — que se traducen en restricciones concretas en el microsistema: doble jornada trabajo-estudio, limitaciones tecnológicas y desgaste cognitivo sostenido que compite directamente con la atención académica.

Este hallazgo coincide con lo que documentan Valencia-Arias y cols. (2025) en su revisión integradora al señalar que la permanencia está determinada por la interacción entre

dimensiones académicas, económicas y psicosociales, y con Russell y cols. (2025) quienes concluyen que el estrés económico continúa siendo un predictor robusto de abandono y que los apoyos institucionales disponibles resultan insuficientes para contrarrestarlo. Berlanga et al. (2025) agregan que las becas se correlacionan con mejores resultados de continuidad, lo que acentúa el peso del exosistema económico sobre la trayectoria.

Sin embargo, los hallazgos de este estudio introducen una distinción que la literatura citada no desarrolla: la precariedad económica en Lima Metropolitana no opera como un factor aislado sino como amplificador del resto de las condiciones. Cuando se combina con la doble jornada laboral, el desarraigo migratorio y la ausencia de redes de soporte, su efecto sobre la permanencia es cualitativamente distinto al que documenta Russell y otros (2025) en contextos australianos o neozelandeses, donde la base material de vida es estructuralmente diferente. La importancia analítica de esta distinción radica en que muestra que la concepción de las intervenciones de apoyo económico no debe basarse únicamente en el nivel aislado de ingreso del estudiante, sino que debe tener en cuenta su perfil compuesto. La discrepancia con Cruz Salinas (2026) — quien sostiene que la integración académica es el principal motor de retención en universidades privadas del norte peruano — puede interpretarse desde esta lente: en contextos donde la presión del exosistema es menos severa, la integración académica efectivamente domina como factor de permanencia; cuando esa presión es intensa y compuesta, como en el perfil de estudiante que este estudio documenta, ningún nivel de integración académica dentro del microsistema es suficiente para compensarla.

Desigualdades por trayectoria previa y factores socioculturales y territoriales. Estos dos subtemas expresan presiones del macrosistema que preceden al ingreso universitario y acompañan la trayectoria desde el primer día. Un sistema de educación básica desigual deja estudiantes con diferentes capitales académicos de ingreso; una dinámica de migración interna impone costos de adaptación — económicos, emocionales y relacionales — que la universidad no siempre reconoce ni compensa. Herreño-Munera et al. (2024) encontraron que el origen sociocultural influye en las posibilidades de permanencia más allá de las variables académicas, lo cual es coherente con los hallazgos del presente estudio.

Maquera, M. et al. (2025) identificaron factores socioeconómicos e institucionales del abandono en una universidad pública peruana, confirmando la relevancia de estas dimensiones en el contexto nacional. Pero de la comparación surge una discrepancia contextualmente significativa: el peso de la migración interna como factor autónomo es menor en Moquegua

que en Lima, lo que sugiere que la territorialidad modula los factores de riesgo incluso dentro del Perú.

Este hallazgo, que la literatura peruana disponible no había señalado explícitamente, tiene implicaciones para el diseño de políticas de retención diferenciadas por contexto institucional y geográfico. A nivel internacional, Nechita (2026), tras una revisión sistemática, identificó 17 factores de persistencia y abandono sin contemplar la migración interna educativa como dimensión autónoma —lo que reafirma el carácter diferencial de este hallazgo y su potencial de contribución al campo.

El perfil de riesgo compuesto como intersección ecológica. El hallazgo más original del Tema 1 es que la combinación de migración interna, condición de primera generación universitaria y precariedad económica no produce efectos aditivos sino multiplicativos: cada condición amplifica el efecto de las otras porque operan simultáneamente en distintos niveles del sistema ecológico.

La migración interna presiona al macrosistema y al mesosistema (desarraigo, ausencia de redes familiares cercanas); la condición de primera generación presiona al exosistema (capital académico de ingreso) y al microsistema (desconocimiento de los códigos universitarios); la precariedad económica presiona al exosistema (doble jornada, costo de vida) y al microsistema (limitaciones tecnológicas, desgaste cognitivo). Cuando estas tres condiciones convergen en un mismo estudiante, el sistema de presiones no tiene nivel de alivio posible — cada nivel del modelo ecológico está bajo presión simultáneamente.

Esta lectura permite hacer una valoración crítica de los modelos clásicos con evidencia empírica concreta. La presuposición central de Tinto (1993) —que la integración social e institucional dentro del campus puede compensar las presiones externas— es cuestionada por los relatos de participantes del perfil ETE y EMI, quienes describieron que, aun percibiendo un ambiente académico favorable, la presión del exosistema (jornada laboral, costos) y del macrosistema (distancia familiar, adaptación territorial) hacía inviable el aprovechamiento sostenido de los recursos universitarios disponibles.

Bean (1980), en cambio, trata las variables externas como predictores independientes de la intención de abandono, pero los hallazgos muestran que en el perfil EMI+EPG+EVS esas variables no son independientes: la precariedad económica intensifica el impacto del desarraigo, que a su vez amplifica la presión familiar, que a su vez erosiona el bienestar

emocional. La interacción es sistémica, no aditiva, y eso es justamente lo que puede modelar el modelo ecológico y no los modelos clásicos.

4.3 Discusión del Tema 2: los efectos como respuesta del individuo al sistema de presiones

Los efectos documentados en el Tema 2 pueden interpretarse como la respuesta del individuo ante la acumulación de presiones sistémicas que el Tema 1 describe. El argumento central es que el riesgo de abandono no es un evento decisional puntual sino un proceso de deterioro progresivo que opera simultáneamente en tres planos — subjetivo, relacional y proyectivo — y que tiende a retroalimentarse: el deterioro en un plano amplifica la vulnerabilidad en los otros.

Erosión subjetiva como deterioro progresivo de la autoeficacia. Desde la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), la erosión del self académico documentada en este estudio puede interpretarse como el resultado de la acumulación de experiencias de fracaso no compensadas por experiencias de dominio exitosas. El mecanismo específico que opera es el de las mastery experiences: cuando los estudiantes acumulan episodios de dificultad sin resolución — cursos desaprobados, rezago, búsqueda de apoyo sin respuesta oportuna —, la autoeficacia percibida disminuye progresivamente porque las experiencias de dominio son insuficientes para contrarrestar las de fracaso.

La originalidad del hallazgo respecto a este mecanismo es que la erosión no fue desencadenada por un fracaso puntual sino por la acumulación sostenida de presiones en múltiples niveles del sistema, lo que hace que la recuperación de la autoeficacia requiera también intervenciones en múltiples niveles, no solo retroalimentación académica positiva. Brown et al. (2025) documentaron que el sentido de pertenencia disminuye progresivamente en estudiantes de primera generación, lo que es coherente con este hallazgo. Sin embargo, Brown et al. no capturan la dimensión proyectiva de esa erosión — el deterioro del proyecto vital como consecuencia del deterioro subjetivo — que este estudio identifica como un efecto diferenciado y analíticamente relevante para el diseño de intervenciones.

Tensión familiar y deterioro proyectivo como efectos del mesosistema bajo presión. La tensión familiar y el deterioro del proyecto vital operan en el mesosistema: cuando la trayectoria universitaria se vuelve frágil, la relación familia-estudiante-universidad se deteriora porque la familia ha invertido recursos simbólicos y materiales en una trayectoria que amenaza con no completarse.

El descubrimiento de que el replanteamiento de metas fue descrito como forzado y no elegido muestra una restricción de agencia que la literatura peruana disponible no había documentado con esta precisión. Ñiquen Lasteros (2024) encontró que variables individuales y familiares inciden en el estado emocional de becarios de Beca 18, lo cual es coherente con estos hallazgos. Sin embargo, su estudio trabaja exclusivamente con beneficiarios de beca, para quienes el soporte económico alivia parcialmente la presión del exosistema.

Los resultados de este estudio amplían ese panorama, mostrando que en estudiantes sin soporte de beca los efectos emocionales y familiares son igualmente presentes y en algunos casos más intensos por la ausencia de red de soporte institucional —lo que sugiere que el problema tiene raíces más profundas que la sola precariedad económica y que la investigación sobre población becaria, aunque valiosa, no puede generalizarse a la población universitaria en general—. Salas Zeta (2024) documentó efectos similares en becarios migrantes, reforzando la relevancia de la dimensión territorial; este estudio extiende esa evidencia a estudiantes migrantes sin beca, ampliando el alcance del hallazgo más allá de los programas de apoyo institucionalizado.

4.4 Discusión del Tema 3: las estrategias como intervenciones en el sistema ecológico

Los participantes no pidieron concesiones académicas, sino condiciones más equitativas para sostener una trayectoria en igualdad de oportunidades. Desde una perspectiva ecológica, las tres categorías de estrategias identificadas pueden entenderse como intervenciones en distintos niveles del sistema: el acompañamiento institucional interviene en el microsistema; el soporte económico y la flexibilidad, en el exosistema; la inclusión y la pertenencia, en la intersección entre el microsistema y el mesosistema.

Intervención en el microsistema como acompañamiento institucional. Las estrategias más valoradas fueron la tutoría continua y la detección temprana de riesgo, porque los participantes las concibieron no como asistencia remedial sino como expresión de reconocimiento institucional: la universidad que detecta y acompaña antes de que la situación se agrave señala que el estudiante importa.

Este hallazgo es consistente con Murphy et al. (2020) que mostraron experimentalmente que las intervenciones orientadas a fortalecer el sentido de pertenencia mejoran la retención de estudiantes socialmente desfavorecidos. Villegas-Ch et al. (2023) propusieron sistemas de identificación temprana de riesgo a través de analítica de datos e inteligencia artificial, coincidiendo con la demanda de detección temprana de los participantes.

Sin embargo, los hallazgos de este estudio señalan un vacío que la propuesta de Villegas-Ch no cubre: la identificación algorítmica del riesgo es insuficiente si no está articulada con una respuesta humana cercana y personalizada. Lo que los estudiantes demandaron no fue ser identificados como estudiantes en riesgo, sino ser acompañados por alguien que conociera su situación específica y pudiera orientarlos oportunamente. La tecnología puede detectar, pero la intervención que sostiene la permanencia es fundamentalmente relacional.

Soporte económico y flexibilidad como intervenciones en el exosistema. Las becas y los apoyos económicos directos operan reduciendo la presión que el exosistema ejerce sobre el microsistema: al aliviar la carga económica, liberan recursos cognitivos y emocionales que el estudiante puede redirigir hacia su trayectoria académica. Berlanga et al. (2025) documentaron cuantitativamente que las becas se asocian con mejores resultados de continuidad y graduación.

Los hallazgos de este estudio añaden el mecanismo interpretativo que Berlanga et al. (2025) no desarrollan: las becas no solo reducen la restricción económica directa sino que disminuyen la carga cognitiva y emocional que la precariedad impone de manera permanente, interrumpiendo el ciclo de desgaste que el Tema 2 describe. La demanda de flexibilidad académica fue formulada por los participantes — especialmente aquellos del perfil ETE — no como solicitud de menor exigencia sino como reconocimiento de que distintas trayectorias de vida requieren distintas formas de organización del tiempo académico. Russell et al. (2025) señalaron que los apoyos institucionales actuales son insuficientes para responder a la diversidad de condiciones del estudiantado, lo que refuerza la pertinencia de esta demanda y su base empírica en la experiencia estudiantil limeña.

Inclusión y sentido de pertenencia como intervenciones en el microsistema y el mesosistema. La demanda de pertenencia opera simultáneamente en el microsistema — trato docente, clima de aula, acciones contra la discriminación — y en el mesosistema, en la articulación entre la cultura institucional y las identidades culturales de los estudiantes migrantes y de primera generación.

El hallazgo central de este subtema es que la pertenencia fue descrita como condición necesaria para sostener la permanencia, no como variable moderadora ni como plus deseable: es el mecanismo a través del cual el microsistema universitario puede compensar o amplificar las presiones del macrosistema sobre el estudiante. Strayhorn (2012) encontró que el sentido de pertenencia es un predictor robusto del éxito académico de los estudiantes, y los hallazgos de este estudio lo confirman desde la experiencia vivida, agregando que, en el contexto limeño, la

pertenencia está amenazada por factores que operan fuera del campus –migración, discriminación sutil, aislamiento territorial–, lo que requiere que las intervenciones de inclusión sean sistemáticas y sostenidas a lo largo de toda la trayectoria, no solo actividades puntuales de bienvenida.

Murphy et al. (2020) demostraron que las intervenciones específicas de pertenencia tienen efectos en la retención; Brown et al. (2025) mostraron que ese sentido puede erosionarse progresivamente, lo que concuerda con el argumento de que una intervención puntual es insuficiente y que la pertenencia requiere ser cultivada de manera continua dentro del microsistema universitario.

4.5 Implicaciones para la política universitaria

Los resultados de este estudio tienen implicaciones concretas para el diseño de políticas de retención universitaria que van más allá de la implementación de servicios aislados. La idea central de la contribución aplicada es que cuando los estudiantes se enfrentan a presiones simultáneas en múltiples niveles del sistema ecológico, las intervenciones puntuales son insuficientes. La retención en contextos de alta heterogeneidad estudiantil como la Lima Metropolitana requiere de una arquitectura institucional articulada que intervenga de forma coordinada en tres componentes.

El primero es el componente de detección y acompañamiento: un sistema de alerta temprana articulado con equipos de tutores, psicólogos y gestores de bienestar que ofrezcan una respuesta personalizada y oportuna, antes de que la situación académica o emocional se agrave. Este componente interviene en el microsistema y su eficacia depende de la calidad relacional de la respuesta, y no solo de la precisión técnica de la identificación. El segundo es el componente de flexibilidad y apoyo material: becas, apoyo en conectividad y materiales, y flexibilización de horarios y carga académica para estudiantes con doble jornada laboral o responsabilidades familiares.

Este componente interviene en el exosistema y debe diseñarse reconociendo que su efectividad depende de estar articulado con los otros dos componentes: el soporte económico sin acompañamiento y sin pertenencia no es suficiente para sostener la permanencia. El tercero es el componente de inclusión y pertenencia: formación docente en trato empático, espacios de integración entre pares, acciones explícitas y sostenidas contra la discriminación, y reconocimiento institucional de la diversidad de trayectorias. Este componente interviene en el microsistema y en el mesosistema, y es especialmente crítico para estudiantes migrantes y de

primera generación, cuya vulnerabilidad al deterioro del sentido de pertenencia es mayor (Brown et al., 2025; Murphy et al., 2020).

En el contexto peruano específicamente, estos hallazgos tienen una implicación adicional: las universidades de Lima que reciben estudiantes migrantes de primera generación necesitan protocolos diferenciados que reconozcan el perfil de riesgo compuesto descrito en este estudio, no solo servicios genéricos de bienestar estudiantil.

La evidencia de PRONABEC sobre trayectorias de becarios migrantes (Salas Zeta & Huamaní Ninahuanca, 2024) sugiere que este perfil es cuantitativamente significativo; los hallazgos de este estudio añaden que es también cualitativamente específico en sus mecanismos de vulnerabilidad y en las estrategias que considera efectivas.

La articulación entre detección tecnológica, acompañamiento humano y soporte material — con Berlanga et al. (2025) y Villegas-Ch et al. (2023) como referentes de evidencia internacional — ofrece un modelo de intervención coherente con la complejidad del problema.

4.6 Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación

Este estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, el alcance geográfico es circunscrito a Lima Metropolitana; los patrones identificados no son directamente transferibles a otras regiones del Perú, cuyas universidades operan en contextos institucionales y socioeconómicos distintos, como lo sugiere la comparación con los hallazgos de Marca Maquera et al. (2025) en Moquegua.

En segundo lugar, el diseño fenomenológico produce comprensión profunda y analíticamente rica, pero no permite generalización estadística; los temas identificados son representativos en el sentido analítico — capturan patrones de significado que saturaron en la muestra — pero no en el sentido probabilístico.

En tercer lugar, la muestra comprendió estudiantes con trayectorias activas en el momento del estudio, incluso con experiencias de riesgo; no incluyó estudiantes que ya habían abandonado definitivamente, cuyas voces habrían enriquecido el análisis de los factores y efectos del abandono consumado.

Estas limitaciones abren líneas de investigación para el futuro. Estudios comparativos entre Lima y otras regiones permitirían analizar si el perfil de riesgo compuesto identificado se modifica en contextos de menor migración interna o distinta heterogeneidad institucional. Investigaciones longitudinales que sigan las trayectorias de los estudiantes desde su ingreso

hasta la graduación o el abandono permitirían capturar los momentos de inflexión del proceso de deterioro y evaluar la eficacia de las intervenciones en tiempo real.

Estudios específicos sobre los estudiantes que abandonaron definitivamente completarian el mapa de factores y efectos que este estudio documenta desde la perspectiva de quienes sostuvieron su permanencia pese a las adversidades. Por último, resulta urgente una agenda aplicada que evalúe el impacto de intervenciones sistémicas articuladas —que operen en los tres componentes descritos de forma simultánea— en universidades peruanas con alta proporción de estudiantes migrantes de primera generación, con potencial de contribuir directamente a la política universitaria nacional.

5. Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten afirmar que la permanencia universitaria en Lima Metropolitana es un fenómeno estructuralmente complejo, que no puede ser explicado a través de variables aisladas, ya sean individuales o institucionales. El análisis permitió identificar cinco dimensiones que operan de manera interactiva sobre la trayectoria estudiantil: condiciones socioeconómicas, desigualdades de trayectoria previa, factores institucionales, bienestar emocional, y condiciones socioculturales y territoriales. Ninguna de estas dimensiones opera de manera independiente; su interacción configura sistemas de presiones que se refuerzan mutuamente y que determinan, en conjunto, las posibilidades reales de permanencia de cada estudiante. El hallazgo más original del estudio es la identificación de un perfil de riesgo compuesto, específico del contexto peruano y latinoamericano, en el que la intersección de migración interna, condición de primera generación universitaria y precariedad económica produce efectos multiplicativos sobre el riesgo de abandono: cada condición amplifica el impacto de las otras porque opera simultáneamente en distintos niveles del sistema ecológico del estudiante.

Las trayectorias universitarias frágiles, a su vez, producen efectos que trascienden el plano académico: una erosión progresiva del self académico, deterioro de los vínculos familiares y debilitamiento del proyecto vital. El riesgo de abandono no es un evento puntual sino un proceso acumulativo de deterioro que, si no se interrumpe oportunamente, compromete no solo la continuidad académica sino la trayectoria de movilidad social del estudiante y de su familia. Frente a esas condiciones, los propios estudiantes identificaron con claridad las estrategias que consideraron capaces de revertir ese deterioro: acompañamiento institucional continuo y

temprano, soporte económico articulado con flexibilidad académica, e inclusión y sentido de pertenencia sostenidos a lo largo de toda la trayectoria.

Este estudio realiza contribuciones al campo en cuatro planos. Teóricamente, muestra que el modelo ecológico de Bronfenbrenner, adaptado al contexto de educación superior, ofrece un marco interpretativo más adecuado que los modelos clásicos de Tinto y Bean para contextos de alta heterogeneidad estudiantil con presiones simultáneas en múltiples niveles del sistema: la presuposición de Tinto de que la integración dentro del campus puede compensar las presiones externas y el tratamiento de Bean de las variables externas como predictores independientes resultan insuficientes cuando, como muestran los hallazgos, esas presiones operan de manera interactiva y sistémica. Esta contribución tiene potencial de transferibilidad analítica a otros contextos latinoamericanos con perfiles estudiantiles similares, aunque su verificación requiere investigación comparativa. Empíricamente, el estudio produce la primera evidencia fenomenológica sistematizada sobre la articulación entre equidad educativa y retención en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, incluyendo población no beneficiaria de programas de becas — grupo subrepresentado en la literatura peruana disponible, que se ha concentrado predominantemente en beneficiarios de Beca 18. Metodológicamente, el estudio demuestra la pertinencia del diseño fenomenológico hermenéutico en un campo dominado por enfoques cuantitativos: la erosión progresiva del self académico, el deterioro del proyecto vital y la demanda de reconocimiento institucional como condición de permanencia son hallazgos que no son accesibles mediante diseños que miden frecuencias o correlaciones, sino solo a través del acceso al significado situado que los estudiantes atribuyen a su trayectoria.

El estudio identifica, aplicadamente, un modelo de intervención sistémica de tres componentes articulados — acompañamiento, soporte material y pertenencia — derivado directamente de la experiencia estudiantil, con implicaciones concretas para el diseño de políticas universitarias de retención.

Estas implicaciones se pueden formular de manera precisa. Las universidades que reciben estudiantes con el perfil de riesgo compuesto identificado necesitan protocolos diferenciados, que reconozcan la especificidad de esa intersección de condiciones, y no servicios genéricos de bienestar estudiantil. La detección temprana del riesgo es condición necesaria pero no suficiente. Debe estar articulada con respuesta humana personalizada y oportuna, pues la intervención que sostiene la permanencia es fundamentalmente relacional. El soporte

económico — becas, conectividad, facilidades administrativas — debe diseñarse reconociendo su rol de alivio de la carga cognitiva y emocional que la precariedad impone, y debe coordinarse con los componentes de acompañamiento y pertenencia para ser plenamente efectivo. La inclusión institucional no puede ser declarativa: debe expresarse en el trato docente cotidiano, en la flexibilidad curricular, en los espacios de integración entre pares y en acciones explícitas y sostenidas contra la discriminación. Los hallazgos sugieren además que las políticas universitarias de retención en el Perú se verían beneficiadas al incorporar la variable territorial y migratoria como criterio diferenciador en el diseño de sus mecanismos de apoyo, pues Lima Metropolitana funciona como principal destino de migración educativa interna y ese perfil estudiantil es cuantitativamente significativo dentro del sistema universitario nacional.

El estudio tiene dos limitaciones principales que orientan la futura agenda de investigación. El alcance geográfico limitado a la ciudad de Lima no permite asegurar que los patrones identificados sean directamente transferibles a otras regiones del Perú, donde las dinámicas universitarias y los perfiles estudiantiles son diferentes. La falta de alumnos que abandonaron de forma definitiva deja un vacío en el mapa de factores y efectos del abandono consumado, que queda incompleto. Estas limitaciones abren líneas de investigación altamente relevantes para el campo: estudios comparativos entre regiones peruanas que examinen si el perfil de riesgo compuesto se modifica en contextos de menor migración interna; investigaciones longitudinales que capturen los momentos de inflexión del proceso de deterioro y la eficacia de las intervenciones en tiempo real; estudios específicos sobre estudiantes que abandonaron definitivamente; y evaluaciones de impacto de intervenciones sistémicas articuladas en universidades con alta proporción de estudiantes migrantes de primera generación. Esta agenda no es solo académica: es una agenda de justicia educativa, cuya relevancia trasciende el contexto peruano y alcanza a todo sistema universitario que enfrente la tensión entre masificación del acceso y equidad real en la permanencia.

Referencias bibliográficas

- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120. <https://doi.org/10.1177/014920639101700108>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Briones-Pincay, C., Segura-Ramos, I., Rivera-Guerrero, A., & Reigosa-Lara, A. (2025). El impacto de la inteligencia artificial en la gestión del talento humano: oportunidades, desafíos y transformación organizacional. *Digital Publisher CEIT*, 10(4), 139-156. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.4.3228>
- Budhwar, P., Chowdhury, S., Wood, G., Aguinis, H., Bamber, G. J., Beltran, J. R., Boselie, P., Lee Cooke, F., Decker, S., DeNisi, A., Dey, P. K., Guest, D., Knoblich, A. J., Malik, A., Paauwe, J., Papagiannidis, S., Patel, C., Pereira, V., Ren, S., Rogelberg, S., Saunders, M. N. K., Tung, R. L., & Varma, A. (2023). Human resource management in the age of generative artificial intelligence: Perspectives and research directions on ChatGPT. *Human Resource Management Journal*, 33(3), 606-659. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12524>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Del Toro Reyes, L., & López Alfonso, J. E. (2023). La inteligencia artificial y la gestión de los recursos humanos. *GADE: Revista Científica*, 3(4), 289-298. <https://doi.org/10.63549/rg.v3i4.253>
- Dima, J., Gilbert, M.-H., Dextras-Gauthier, J., & Giraud, L. (2024). The effects of artificial intelligence on human resource activities and the roles of the human resource triad: opportunities and challenges. *Frontiers in Psychology*, 15, 1360401. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360401>
- ESE Business School. (2024). *Informe estudio: Inteligencia artificial responsable en empresas que operan en Chile*. Universidad de los Andes.
- Estrada Chica, Y. L., Jimenez Vera, C. A., & Gómez Ramírez, D. M. (2025). Inteligencia artificial en la gestión del talento y de los recursos humanos en América Latina: estudio de revisión. *Revista Multidisciplinar Epistemología De Las Ciencias*, 2(4), 1145-1169. <https://doi.org/10.71112/sg3t9e48>
- Fenwick, A., Molnar, G., & Frangos, P. (2024). The critical role of HRM in AI-driven digital transformation: A paradigm shift to enable firms to move from AI implementation to human-centric adoption. *Discover Artificial Intelligence*, 4(1), Article 34. <https://doi.org/10.1007/s44163-024-00125-4>

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jia, X., & Hou, Y. (2024). Architecting the future: Exploring the synergy of AI-driven sustainable HRM, conscientiousness, and employee engagement. *Discover Sustainability*, 5, Article 242. <https://doi.org/10.1007/s43621-024-00242-z>
- Malin, C., Fleiß, J., & Thalmann, S. (2025). Stakeholder-specific adoption of AI in HRM: workers' representatives' perspective on concerns, requirements, and measures. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 8, 1561322. <https://doi.org/10.3389/frai.2025.1561322>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. (2025). *Política Nacional de Inteligencia Artificial* (Decreto N.º 12). Gobierno de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1210664>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Piña Ferrer, L. S. (2024). La inteligencia artificial desde la perspectiva del talento humano. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(18), 1-3. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i18.4210>
- Prasad, K. D. V., & De, T. (2024). Generative AI as a catalyst for HRM practices: Mediating effects of trust. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1187. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03499-3>
- Ramos Hernández, R. R. (2025). Optimización del desempeño organizacional mediante sistemas de inteligencia artificial: enfocado en gestión de recursos humanos. *Revista Impulso*, 5(9), 237-249. <https://doi.org/10.59659/impulso.v.5i9.77>
- Rodríguez Alegre, L. R., Calderón-De-Los-Ríos, H., Hurtado-Zamora, M. M., & Ocaña-Rodríguez, Á. W. (2023). Inteligencia artificial en la gestión organizacional: Impacto y realidad latinoamericana. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 226-241. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2782>

- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.
- Ulrich, D. (1997). *Human resource champions: The next agenda for adding value and delivering results*. Harvard Business School Press.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Wolfe, D., Price, M., Choe, A., Kidd, F., & Wagner, H. (2025). *Revisiting UTAUT for the age of AI: Understanding employees' AI adoption and usage patterns through an extended UTAUT framework* [Preprint]. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2510.15142>
- Wright, P. M., & McMahan, G. C. (1992). Theoretical perspectives for strategic human resource management. *Journal of Management*, 18(2), 295–320. <https://doi.org/10.1177/014920639201800205>

Capítulo IV.- Estudiantes Migrantes en Universidades Peruanas: Integración Académica y Construcción de Identidad en Contextos de Movilidad

Junior Francisco Peña Siguas⁴

Resumen

Este estudio analiza los procesos de integración académica y construcción de identidad de estudiantes migrantes en universidades peruanas, en un contexto caracterizado por la escasez de evidencia empírica cualitativa pese a la alta concentración de población venezolana en Lima Metropolitana. Se adoptó un diseño de estudio de caso etnográfico sustentado en una epistemología construccionista social. Los datos fueron producidos mediante cinco entrevistas semiestructuradas individuales en profundidad — virtuales, de 45 a 60 minutos — con cinco participantes (tres mujeres y dos hombres; cuatro de nacionalidad venezolana y uno de nacionalidad colombiana), reclutados mediante convocatoria institucional en Lima en enero de 2026. El análisis temático reflexivo se realizó con Atlas.ti. Los resultados se organizan en cuatro dimensiones analíticas emergentes: el acceso estuvo condicionado por una negociación burocrática y por la precariedad económica antes que por el mérito académico; la integración operó como proceso multidimensional en el que el reconocimiento simbólico fue la dimensión más decisiva y más contingente; la construcción identitaria produjo identidades situadas moduladas según el espacio y la interacción, con visibilidad diferencial según nacionalidad y dimensión de género como capa adicional de otredad; y la resiliencia se desplegó como proceso ecológico activo en ausencia de soporte institucional sistemático. La variación intragrupal según género, nacionalidad y capital educativo previo resultó analíticamente tan relevante como la desigualdad entre estudiantes migrantes y no migrantes. El estudio propone una expansión del modelo de integración de Tinto hacia cuatro dimensiones adaptadas a contextos migratorios en el Sur Global, e introduce el concepto de identidades situadas como marco para comprender la negociación identitaria en universidades latinoamericanas. Los hallazgos tienen implicaciones directas para el diseño de políticas universitarias inclusivas diferenciadas en América Latina.

Keywords: estudiantes migrantes, integración académica, construcción de identidad, educación superior, Perú, resiliencia, identidades situadas.

Abstract

This study analyzes the processes of academic integration and identity formation among migrant students at Peruvian universities, in a context characterized by a lack of qualitative empirical evidence despite the high concentration of the Venezuelan population in Metropolitan Lima. An ethnographic case study design grounded in a social constructionist epistemology was adopted. Data were collected through five in-depth, semi-structured individual interviews—conducted virtually, lasting 45 to 60 minutes—with five participants (three women and two men; four of Venezuelan nationality and one of Colombian nationality), recruited through an institutional call for participants in Lima in January 2026. Reflective thematic analysis was conducted using Atlas.ti. The results are organized into four emerging analytical dimensions: access was conditioned by bureaucratic negotiation and economic precariousness rather than academic merit; integration operated as a multidimensional process in which symbolic recognition was the most decisive and most contingent dimension; identity construction produced situated identities modulated according to space and interaction, with differential visibility based on

⁴ Mg. en Gestión Pública, Magister en Toxicología, Universidad Norbert Wiener, <https://orcid.org/0000-0002-1490-3206> gfsiguas11@gmail.com

nationality and gender as an additional layer of otherness; and resilience unfolded as an active ecological process in the absence of systematic institutional support. Intragroup variation by gender, nationality, and prior educational capital proved to be as analytically relevant as the inequality between migrant and non-migrant students. The study proposes an expansion of Tinto's integration model into four dimensions adapted to migratory contexts in the Global South, and introduces the concept of situated identities as a framework for understanding identity negotiation in Latin American universities. The findings have direct implications for the design of differentiated, inclusive university policies in Latin America.

Keywords: migrant students, academic integration, identity construction, higher education, Peru, resilience, situated identities.

1. Introducción

La movilidad humana en América Latina ha experimentado una transformación sin precedentes en la última década. El desplazamiento masivo de población venezolana — que según la Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V) supera los siete millones de personas en todo el mundo, con más de seis millones en América Latina y el Caribe — constituye uno de los flujos migratorios más significativos de la historia reciente de la región.

A diferencia de los flujos de movilidad estudiantil convencional, caracterizados por decisiones programadas y condiciones institucionales de acogida previamente establecidas, esta migración se produjo en condiciones de urgencia, con trayectorias educativas interrumpidas, recursos económicos severamente limitados y escasa preparación institucional en los países receptores para acoger a una población con capital formativo significativo pero acceso desigual a la continuidad académica (Summers et al., 2022; UNESCO-IESALC, 2025).

Este contexto genera desafíos específicos para los sistemas de educación superior latinoamericanos que la investigación ha comenzado a examinar de manera incipiente, pero que permanece insuficientemente comprendida desde la experiencia vivida de los propios estudiantes migrantes.

El Perú constituye un escenario especialmente relevante para examinar estos procesos. El Sistema de Naciones Unidas en el Perú reportó que el 62% de los estudiantes migrantes y refugiados venezolanos matriculados en el sistema educativo peruano se concentró en Lima Metropolitana, ciudad que alberga además a más de un millón de personas venezolanas y que reúne la mayor densidad de universidades licenciadas, servicios de regularización migratoria y mecanismos de reconocimiento de estudios extranjeros.

El marco normativo peruano reconoce formalmente el derecho de las personas venezolanas en situación regular a acceder a la educación superior (UNESCO, 2023); sin embargo, la regularización migratoria, la disponibilidad de documentación y los procedimientos administrativos de reconocimiento y revalidación de estudios — regulados por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) — operan como variables estructurantes del acceso efectivo, la continuidad académica y el reconocimiento de trayectorias previas (Summers et al., 2022).

Esta combinación — inclusión formalmente reconocida y exclusión prácticamente operante — convierte a Lima en un caso analíticamente privilegiado dentro del debate sobre educación superior y migración en el Sur Global.

La complejidad de esta experiencia no se agota en las barreras de acceso. La investigación disponible ha documentado que el 35.6% de la población venezolana en Perú reportó haber experimentado discriminación, con mayor afectación de las mujeres (Blouin & Zamora, 2022), y que los migrantes venezolanos con educación terciaria enfrentan una severa penalización económica en el mercado laboral peruano — con el capital educativo traducido en empleos de baja calidad e ingresos muy inferiores a los de trabajadores locales comparables (Joint Data Center, 2024).

Los estudiantes migrantes no ingresan al campus como sujetos aislados del entorno social: llevan consigo experiencias de hostilidad, precariedad y vulnerabilidad que condicionan de manera decisiva su experiencia universitaria. Comprender cómo construyen su integración académica e identidad en esas condiciones es una pregunta que la investigación empírica en el caso peruano no ha abordado de manera sistemática.

La literatura internacional sobre integración académica de estudiantes migrantes ha avanzado considerablemente, aunque con una distribución geográfica desigual. El modelo de integración estudiantil de Tinto (1987, 1993) ha sido el marco dominante durante décadas, identificando la integración académica y social como predictores centrales de la persistencia universitaria y mostrando que las interacciones con docentes y pares son determinantes para la continuidad educativa.

Estudios recientes han validado y adaptado este modelo en contextos latinoamericanos, confirmando su relevancia para comprender la retención en sistemas universitarios de la región (Zorach y Lipka, 2023, citados en adaptación colombiana de Tinto, 2025). Sin embargo, una revisión sistemática sobre estudiantes desplazados en educación superior europea

(Kalocsányiová et al., 2022) mostró que la mayoría de la investigación disponible se concentra en el acceso inicial y los programas de bienvenida, prestando atención insuficiente a las etapas posteriores de la trayectoria, y que las desventajas de estos estudiantes persisten mucho más allá de la matriculación.

El informe de UNESCO-IESALC (2025) sobre el derecho a la educación superior de migrantes y refugiados venezolanos en siete países latinoamericanos confirmó esa tendencia para la región: la permanencia y la completación — no solo el acceso — constituyen las dimensiones más problemáticas de la integración académica de estos estudiantes.

La literatura sobre construcción de identidad en contextos de movilidad ha evolucionado desde marcos lineales de aculturación hacia conceptualizaciones más dinámicas que reconocen la identidad como proceso negociado. Un análisis bibliométrico reciente (Barua, H., & Maheshwari, N. 2025) documentaron un crecimiento sostenido de la producción en este campo desde 2013, con énfasis creciente en la interseccionalidad — la interacción entre raza, etnicidad, género y condición migratoria — como dimensión que complejiza la adaptación identitaria. Mijić, (2022). mostró que tras la migración forzada, las personas no habitan un mundo social único sino múltiples mundos multi-nodales que afectan la construcción, negociación y reproducción de identidades sociales de manera simultánea. Un estudio sobre estudiantes de posgrado en aulas multiculturales Mili & Towers, (2022) mostraron que los estudiantes negocian y renegocian activamente sus identidades como aprendices dentro del espacio universitario, desarrollando nuevas posiciones subjetivas en función del contexto institucional. La evidencia disponible, sin embargo, se concentra predominantemente en contextos del Norte Global y europeos, con escasa atención a universidades latinoamericanas que reciben migrantes en condiciones de vulnerabilidad.

Sobre resiliencia y pertenencia, la evidencia reciente muestra que el sentido de pertenencia en educación superior es una conquista relacional y no un estado garantizado por la matriculación, que varía según la intersección entre condición migratoria, género y posición socioeconómica (Kleemola et al., 2025), y que puede ser "condicional" — construida y negociada en función de experiencias previas y percepciones de ser minoría dentro del espacio institucional (Higher Education/Springer, 2025). Una revisión sistemática reciente sobre resiliencia y estrategias de afrontamiento en jóvenes migrantes Francis, (2026) identificó que la investigación existente presta atención insuficiente al rol de las condiciones institucionales en la promoción de resiliencia, con predominio de estudios cuantitativos que ignoran los procesos cualitativos

mediante los cuales los estudiantes sostienen su continuidad educativa en ausencia de soporte sistemático.

El presente estudio se apoya en tres marcos teóricos articulados, cada uno con una función analítica distinta y coherente con la epistemología construccionista social adoptada. El primero es el modelo de integración estudiantil de Tinto (1987, 1993), que provee el andamiaje para comprender qué constituye la integración académica; este estudio propone expandir el modelo original mediante cuatro dimensiones analíticas — acceso formal, permanencia, participación y reconocimiento simbólico — que incorporan la especificidad de contextos migratorios en el Sur Global donde las barreras documentarias, la penalización del capital educativo previo y el reconocimiento simbólico no están contemplados en la formulación original (Summers et al., 2022; UNESCO-IESALC, 2025). El segundo es la teoría de identidad social de Tajfel y Turner (1979), que provee el marco para comprender cómo la categorización social activa la condición migrante como marcador identitario en el espacio universitario y cómo la comparación intergrupal produce tensión entre ser visto como "estudiante" o como "migrante"; este marco se amplía con el concepto de identidades situadas — la modulación contextual de la identidad según el espacio y la interacción (Mijić, 2022; Barua, H., & Maheshwari, N. 2025) — como extensión coherente con el constructivismo social que permite capturar la negociación identitaria observada empíricamente. El tercero es el modelo ecológico de resiliencia de Ungar (2011, 2012), que concibe la resiliencia no como rasgo individual sino como proceso dinámico de adaptación positiva frente a la adversidad, facilitado por la interacción entre el individuo y los sistemas ecológicos disponibles — familia, institución, comunidad —; cuando las instituciones universitarias no proveen soporte sistemático, la carga de resiliencia recae sobre el individuo, produciendo una sobrecarga del sistema personal que el modelo ecológico permite identificar y analizar. Los tres marcos no operan de forma aislada: Tinto adaptado provee el andamiaje para entender qué constituye la integración; la teoría de identidad social y las identidades situadas permiten entender cómo los estudiantes negocian quiénes son dentro de ese proceso; y el modelo ecológico de resiliencia permite comprender cómo sostienen ese proceso en condiciones de adversidad estructural.

A pesar de los avances descritos, la evidencia empírica sobre los procesos de integración académica e identidad de estudiantes migrantes en universidades peruanas permanece fragmentaria. La literatura disponible se concentra en integración económica y laboral (Joint Data Center, 2022, 2024), respuestas de política educativa (Summers et al., 2022) y condiciones generales de acceso y deserción (UNESCO, 2023), pero no examina de manera

integrada cómo los estudiantes migrantes universitarios construyen cotidianamente su experiencia en las universidades. Lima Metropolitana, pese a concentrar el 62% de los estudiantes migrantes venezolanos del sistema educativo peruano (Sistema ONU-Perú, 2023) y la infraestructura institucional central para el reconocimiento de estudios, no ha sido estudiada como ecosistema universitario migrante con sus especificidades empíricas. Más aún, los marcos teóricos dominantes asumen condiciones institucionales del Norte Global — reconocimiento de credenciales, marcos sistemáticos de apoyo, estabilidad migratoria — que no se corresponden con el sistema universitario peruano. Cuando el acceso depende de la negociación burocrática antes que del mérito académico (Summers et al., 2022), y cuando la pertenencia debe conquistarse relacionamente en ausencia de marcos institucionales de acogida (UNESCO-IESALC, 2025), los mecanismos de integración e identidad pueden operar de manera cualitativamente distinta a lo teorizado. La variación dentro del grupo migrante — según género, nacionalidad y capital educativo previo — como fuente de desigualdad intragrupal tampoco ha sido analizada empíricamente en el contexto universitario peruano.

Este artículo tiene como objetivo analizar los procesos de integración académica y construcción de identidad de estudiantes migrantes en universidades peruanas, identificando las condiciones institucionales, relacionales y biográficas que configuran su experiencia universitaria en contextos de movilidad y desigualdad estructural. La pregunta central que orienta el estudio es: ¿cómo construyen su integración académica e identidad universitaria los estudiantes migrantes en universidades peruanas, y qué condiciones condicionan esa construcción? Para responderla, se adoptó un diseño de estudio de caso etnográfico con análisis temático reflexivo, con cinco estudiantes migrantes en Lima Metropolitana como participantes, cuyo trabajo de campo se desarrolló en enero de 2026. El estudio realiza cuatro contribuciones al campo. Teóricamente, propone un modelo de integración académica multidimensional adaptado al Sur Global, en diálogo crítico con el modelo de Tinto y con la evidencia regional reciente (UNESCO-IESALC, 2025). Empíricamente, ofrece la primera evidencia cualitativa sistemática construida desde las voces de estudiantes migrantes en universidades peruanas. Prácticamente, identifica condiciones institucionales específicas y accionables para el diseño de políticas universitarias inclusivas. Contextualmente, posiciona a Lima Metropolitana como caso analíticamente productivo para los debates internacionales sobre educación superior e inclusión en el Sur Global.

El artículo se organiza en cuatro secciones adicionales: metodología, resultados, discusión y conclusiones.

2. Metodología

2.1 Diseño de investigación y posicionamiento epistemológico

Este estudio se sustentó en una epistemología construccionista social, desde la cual se asumió que la integración académica y la construcción de identidad de los estudiantes migrantes no constituyen realidades fijas ni universales, sino experiencias socialmente producidas, interpretadas y negociadas dentro de contextos institucionales específicos. Este posicionamiento paradigmático justifica un enfoque interpretativo capaz de capturar la complejidad, la situacionalidad y el carácter relacional de las experiencias migrantes en la educación superior.

Se adoptó un diseño de estudio de caso etnográfico como marco metodológico más apropiado para esta investigación. La unidad de análisis estuvo constituida por las experiencias de integración académica y construcción de identidad de estudiantes migrantes matriculados en universidades peruanas, comprendidas como un sistema concreto y delimitado. Este diseño permitió una comprensión densa, holística y contextualmente situada de un fenómeno que se despliega en la intersección entre trayectorias migratorias, exigencias institucionales y reorganización biográfica, dimensiones que demandan profundidad analítica antes que amplitud muestral.

2.2 Contexto de investigación y participantes

El estudio se situó en el sistema universitario peruano, con énfasis analítico y empírico en Lima Metropolitana. El Perú se ha consolidado como uno de los principales países receptores de migración venezolana en América Latina, y el Sistema de Naciones Unidas en el Perú reportó que el 62% de los estudiantes migrantes y refugiados venezolanos matriculados en el sistema educativo peruano se concentró en Lima Metropolitana. La capital alberga además a más de un millón de personas venezolanas, constituyéndose en el principal espacio urbano de asentamiento, regularización, matrícula universitaria y negociación institucional.

En cuanto al marco normativo, el perfil país elaborado por UNESCO indicó que las personas venezolanas en situación migratoria regular contaron con acceso formal a la educación superior en todos sus niveles; sin embargo, la regularización migratoria, la documentación disponible y los procedimientos administrativos permanecieron como variables estructurantes del acceso efectivo, la continuidad académica y el reconocimiento de estudios previos. SUNEDU distinguió, a su vez, entre reconocimiento —el acto administrativo mediante el cual el Estado

otorga validez a un grado o título extranjero— y revalidación, entendida como una evaluación académica realizada por una universidad licenciada en el Perú, con diversas instituciones ubicadas en Lima autorizadas para llevar a cabo este proceso.

Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo intencional por criterio. Los criterios de inclusión exigieron ser estudiante migrante de primera generación, estar matriculado en una universidad peruana licenciada, haber cursado al menos un ciclo académico en el país, residir en Lima Metropolitana al momento del estudio y estar dispuesto a participar en entrevistas en profundidad.

La muestra final estuvo compuesta por cinco participantes —tres mujeres y dos hombres—, cuatro de nacionalidad venezolana y uno de nacionalidad colombiana, reclutados mediante convocatoria institucional desde la universidad sede del investigador. Se buscó diversidad en área disciplinar, tiempo de residencia en el Perú, situación migratoria y modalidad de ingreso a la educación superior peruana. Se proporciona una tabla de perfil anonimizado de participantes con seudónimos. El cierre muestral se determinó por saturación temática, entendida como el punto en que los temas analíticos centrales se reiteraron de forma consistente entre entrevistas sin que emergieran nuevas dimensiones, criterio metodológicamente apropiado a la escala y al propósito del diseño de caso. El trabajo de campo se desarrolló en enero de 2026.

2.3 Recolección de datos: entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas en profundidad constituyeron el único instrumento de recolección de datos. Esta elección se justificó por la capacidad del instrumento para recuperar narrativas complejas sobre trayectorias educativas, procesos migratorios, experiencias de integración académica y construcción de identidad en contextos de movilidad, conservando al mismo tiempo la flexibilidad necesaria para profundizar en dimensiones emergentes sin perder coherencia temática. Se realizó un ciclo de cinco entrevistas individuales, con una duración de entre 45 y 60 minutos cada una. Todas las entrevistas se llevaron a cabo de forma virtual y fueron grabadas con consentimiento informado explícito y previo de cada participante. El guion de entrevista se organizó en cuatro bloques temáticos progresivos: (1) antecedentes migratorios y trayectoria educativa previa; (2) procesos de ingreso y documentación en el sistema universitario peruano; (3) experiencias académicas, relacionales y de pertenencia; y (4) identidad, otredad y proyección futura. Todas las entrevistas fueron transcritas íntegramente, constituyendo el corpus analítico primario.

2.4 Posicionalidad del investigador y análisis de datos

El investigador es un profesor universitario activo en el Perú, no migrante, con experiencia docente directa con población universitaria diversa. Esta posición facilitó el acceso institucional al campo y, al mismo tiempo, conllevó el riesgo de normalizar, desde una perspectiva institucional, experiencias que los participantes viven como excepcionales o disruptivas. Esta tensión fue gestionada sistemáticamente mediante memorandos analíticos y un diario reflexivo de investigación mantenidos a lo largo de todo el proceso, lo que permitió establecer una distinción explícita entre las voces de los participantes y las inferencias analíticas del investigador.

El análisis de datos siguió el enfoque de análisis temático reflexivo, seleccionado por su capacidad para producir interpretaciones teóricamente fundamentadas de datos experienciales, reconociendo al mismo tiempo el papel activo del investigador en la construcción de significado. El análisis se realizó con Atlas.ti y avanzó a través de cinco fases iterativas: (1) inmersión y familiarización con el corpus mediante lecturas repetidas; (2) codificación abierta; (3) agrupación de códigos en categorías iniciales; (4) construcción de temas analíticos; y (5) revisión sistemática de los temas frente al corpus completo. Las siguientes dimensiones analíticas emergieron de este proceso, ancladas en los datos empíricos y en el marco teórico: trayectorias migratorias y educativas previas; acceso, documentación y reconocimiento de estudios; integración académica multidimensional (acceso formal, permanencia, participación y reconocimiento simbólico); construcción identitaria situada; discriminación y otredad en la vida universitaria; precariedad económica y continuidad educativa; y resiliencia y estrategias de afrontamiento.

3.5 Consideraciones éticas y criterios de rigor

El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética Institucional de la universidad sede del investigador. Se obtuvo el consentimiento informado de los cinco participantes antes de cada entrevista, incluyendo la autorización explícita para la grabación de audio. La confidencialidad se garantizó mediante el uso de seudónimos y la eliminación de información identificatoria de todos los registros. Se actuó con especial cuidado en el tratamiento de temas sensibles, entre ellos la irregularidad migratoria, las experiencias de discriminación y la precariedad económica. Todos los registros fueron almacenados de forma segura y utilizados exclusivamente con fines de investigación.

La confiabilidad del estudio se estableció en torno a cuatro criterios. La credibilidad se fortaleció mediante triangulación analítica entre entrevistas, notas de campo y memorandos analíticos, así como a través del diálogo interpretativo sostenido con la literatura especializada. La transferibilidad se apoyó en descripciones densas del contexto peruano y limeño. La dependencia se aseguró mediante la documentación detallada de cada decisión metodológica en Atlas.ti y en el diario de investigación. La confirmabilidad se reforzó a través de un rastro de auditoría compuesto por transcripciones íntegras, memorandos analíticos y decisiones metodológicas sistemáticamente registradas. Los estándares de reporte siguieron los criterios de rigor cualitativo de Lincoln y Guba, y la metodología del estudio se alinea adicionalmente con las guías COREQ/SRQR según los requerimientos de la revista de destino.

3. Resultados

Los resultados se presentan a partir de las experiencias de cinco estudiantes migrantes matriculados en universidades limeñas durante enero de 2026 (véase Tabla 1). Cuatro participantes son de nacionalidad venezolana y uno de nacionalidad colombiana, lo que permite incorporar contraste analítico dentro del grupo migrante. Los nombres utilizados son seudónimos. Las citas se presentan en español tal como fueron producidas en las entrevistas. Los hallazgos se organizan en cuatro dimensiones analíticas emergentes del análisis temático reflexivo realizado con Atlas.ti: acceso y transición, integración académica, construcción identitaria y resiliencia.

Tabla 1. Perfil de participantes

Seudónimo	Género	Nacionalidad	Carrera	Universidad	Rasgo principal
Valeria	Mujer	Venezolana	Psicología	Privada	Retomó estudios tras interrupción migratoria
Daniel	Hombre	Venezolano	Ingeniería	Pública	Ingresó tras periodo de trabajo informal
Mariana	Mujer	Venezolana	Administración	Privada	Combina estudios, trabajo

					y cuidado familiar
Andrés	Hombre	Venezolano	Ingeniería Industrial	Privada	Estudios previos no reconocidos o parcialmente convalidados
Camila	Mujer	Colombiana	Comunicación / Negocios Internacionales	Privada	Migrante no venezolana con desafíos de pertenencia social

R.1 Acceso, Documentación y Transición a la Universidad Peruana

El acceso a la educación superior peruana no dependió exclusivamente del mérito académico de los participantes, sino de su capacidad para cumplir exigencias documentarias y migratorias en tiempos y formas específicos que el sistema universitario peruano demandó. La desorientación frente a estos procedimientos fue una experiencia compartida por todos los participantes, independientemente de su trayectoria previa.

Valeria narró esa experiencia como una demanda de demostración reiterada: "El proceso de ingreso fue confuso porque no sabía qué documentos me iban a pedir ni cómo validar lo que ya había avanzado. Sentía que tenía que demostrar varias veces que sí había estudiado antes." Daniel, por su parte, identificó la barrera no en la falta de voluntad sino en la opacidad del sistema: "No bastaba con tener ganas de estudiar; necesitaba papeles, certificados, constancias, y cada institución pedía algo distinto", y añadió que "a veces sentía que el problema no era mi capacidad académica, sino no tener todo en regla en el momento exacto." Estos relatos revelan que la transición a la universidad peruana implicó, antes que una evaluación de competencias, una negociación burocrática con un sistema que los participantes debieron aprender a descifrar desde fuera.

Para quienes llegaron con estudios universitarios iniciados en sus países de origen, esta negociación adquirió una dimensión adicional: la imposibilidad de transferir directamente el

capital académico previo. Andrés, que había avanzado en una carrera de Ingeniería Industrial en Venezuela, describió esa experiencia como una frustración estructural antes que personal: "Lo más frustrante fue sentir que lo que ya había estudiado no contaba igual. Yo venía con cursos avanzados, pero en Perú tuve que retroceder", y precisó que "no era que yo no quisiera seguir mi carrera; era que el sistema me obligaba a probar todo de nuevo."

Esta experiencia de retroceso forzado ilustra la doble transición que enfrentaron los participantes con estudios previos: una académica, de adaptación a un nuevo sistema universitario, y otra burocrática, de demostración y revalidación de una trayectoria que existía pero no era reconocida. Los procedimientos de reconocimiento y revalidación establecidos por SUNEDU operaron en este contexto como condición institucional de acceso, no como garantía de continuidad.

La precariedad económica operó también como barrera de acceso en el momento previo a la matriculación efectiva. Para Daniel, el ingreso a la universidad no fue una decisión tomada en condiciones de libertad, sino el resultado de una secuencia impuesta por la necesidad: "La migración cambió todos mis tiempos. Mis amigos en Venezuela avanzaron de una manera, y yo tuve que detenerme, trabajar, ahorrar y recién después pensar en postular." Esta secuencia — trabajar primero, estudiar después — condicionó no solo el momento del ingreso sino también el punto desde el cual cada participante comenzó su trayectoria universitaria en el Perú.

Camila, cuya migración colombiana tuvo menor visibilidad pública que la venezolana, señaló que la barrera de adaptación inicial tampoco le fue ajena: "Aunque mi migración no fue tan visible como la venezolana, también tuve que adaptarme a otra forma de estudiar, hablar y relacionarme." Este dato amplía el patrón más allá del caso venezolano y sugiere que las barreras de acceso, aunque con distinta intensidad, afectaron a todos los participantes independientemente de su nacionalidad. Esta condición estructural es coherente con la evidencia del Joint Data Center sobre la penalización económica que enfrentan los migrantes venezolanos con educación terciaria en el mercado laboral peruano, penalización que operó como telón de fondo de las decisiones educativas de los participantes.

R.2 Integración Académica Multidimensional

El análisis temático del corpus permitió identificar que la integración académica de los participantes no constituyó un evento puntual vinculado a la matriculación, sino un proceso inestable y progresivo que exigió simultáneamente adaptación académica, sostenimiento

económico, negociación relacional y búsqueda de reconocimiento. Daniel capturó esa simultaneidad con precisión: "Cuando entré a la universidad, me di cuenta de que tenía que adaptarme rápido. Había cursos fuertes, profesores exigentes y compañeros que ya conocían mejor el sistema."

Este relato motivó analíticamente la necesidad de un modelo de cuatro dimensiones interrelacionadas — acceso formal, permanencia, participación y reconocimiento simbólico — para dar cuenta de la complejidad de la experiencia de integración observada en el corpus. Cada dimensión se desarrolla a continuación con evidencia directa de los participantes.

La matriculación efectiva fue vivida por los participantes como la recuperación de un proyecto biográfico interrumpido por la migración, no como un punto de llegada sino como el inicio de una conquista continua. Valeria describió esa tensión con claridad: "Entrar a la universidad fue como recuperar una parte de mí, pero también fue aceptar que mi trayectoria no iba a seguir como yo la había imaginado." Mariana, que combinó estudios con trabajo y cuidado de su hijo, narró la matriculación como el fin de una postergación dolorosa: "Postergar mis estudios fue doloroso, pero en ese momento la prioridad era sobrevivir. Cuando pude matricularme, sentí que estaba retomando algo que la migración me había quitado." Una vez dentro del sistema, la permanencia estuvo condicionada por la carga económica acumulada durante los ciclos, la necesidad de adaptarse a procedimientos académicos nuevos y la ausencia de redes de apoyo previas.

Daniel ilustró que esa carga no desapareció con el ingreso: "La universidad pública me dio una oportunidad, pero igual estudiar no fue gratis para mí. Pasajes, materiales, comida, tiempo sin trabajar; todo eso pesaba." La permanencia, en este sentido, fue para todos los participantes una dimensión activa de la integración, no una consecuencia automática del acceso.

La participación en la vida universitaria constituyó una tercera dimensión analítica, marcada por barreras que no siempre fueron visibles desde fuera. Mariana identificó cómo sus responsabilidades de cuidado limitaron estructuralmente su posibilidad de participar en las dinámicas académicas grupales: "Mis compañeros podían quedarse después de clase para hacer trabajos o estudiar juntos. Yo muchas veces tenía que irme rápido por mi hijo o por el trabajo." Valeria, en cambio, describió una barrera de naturaleza diferente: la necesidad de aprender normas implícitas del sistema universitario peruano que iban más allá del contenido académico: "Al comienzo me costó adaptarme al ritmo de clases. No era solo el contenido, sino la forma de participar, los trabajos en grupo y la manera en que los profesores esperaban que

respondiéramos." Camila introdujo una distinción analíticamente relevante al señalar que la adaptación académica y la social no siguieron el mismo ritmo: "Mi adaptación fue más fácil en lo académico que en lo social. Entendía los cursos, pero me costó formar grupos y sentir confianza." Esta disociación entre competencia académica y pertenencia social matiza la noción de integración y sugiere que participar en el aula no equivale a participar en la comunidad universitaria.

La cuarta dimensión — el reconocimiento simbólico como estudiante legítimo — emergió del corpus como la más profundamente vinculada al sentido de pertenencia. Los participantes no solo buscaron cumplir requisitos formales, sino ser reconocidos como parte plena de la institución. Andrés representó el caso más agudo de esta tensión: "A veces sentía que tenía más experiencia que algunos compañeros, pero menos reconocimiento institucional."

El contraste entre capital académico real y reconocimiento efectivo operó en su caso como fuente de malestar persistente. Valeria y Mariana, en cambio, narraron momentos de inflexión en los que el reconocimiento por parte de pares y docentes transformó su experiencia de pertenencia. Valeria señaló: "Con el tiempo me fui sintiendo más segura, sobre todo cuando encontré compañeras que no me veían solamente como venezolana, sino como una estudiante más." Mariana identificó el rol docente como factor decisivo: "Empecé a sentirlo cuando algunos profesores entendieron mi situación y me dieron orientación." Estos relatos muestran que el reconocimiento simbólico no fue un resultado garantizado por la matriculación sino una conquista relacional dependiente de interacciones específicas.

Esa dependencia de interacciones individuales revela, a su vez, la ausencia de orientaciones institucionales sistemáticas para atender la diversidad migrante. El apoyo que los participantes recibieron respondió a la sensibilidad de docentes específicos, no a políticas o protocolos institucionales. Camila lo expresó con precisión: "No bastaba con estar matriculada; tenía que sentir que podía participar sin estar explicando siempre mi diferencia." La inclusión, en ausencia de marcos institucionales, se convirtió en un resultado contingente antes que en una condición garantizada por el sistema universitario, lo que es coherente con lo reportado por UNESCO respecto de la persistencia de desafíos para la convivencia intercultural en el sistema educativo peruano.

R.3 Construcción Identitaria Situada

Un patrón central del corpus fue que ningún participante operó con una identidad fija a lo largo de su experiencia universitaria. Todos narraron identidades moduladas según el espacio y la

interacción: en algunos contextos buscaron ser leídos simplemente como estudiantes; en otros, su nacionalidad o condición migratoria se volvió central e inevitable, independientemente de su voluntad.

Valeria describió esa tensión de forma directa: "En la universidad trataba de que me conocieran por mi esfuerzo, no solo por mi nacionalidad. Pero igual había momentos en que ser venezolana aparecía antes que cualquier otra cosa." Daniel articuló el proceso inverso — el de construir activamente una identidad que trascendiera la condición migratoria: "Ser estudiante universitario me ayudó a sentir que no era solamente un migrante buscando sobrevivir. También era alguien construyendo una profesión." Estos relatos ilustran que la identidad no fue una posición estable sino una negociación continua entre lo que los participantes querían proyectar y lo que el entorno les asignaba.

Esa negociación no fue uniforme entre los participantes. La alta concentración de población venezolana en Lima hizo que la condición migrante de Valeria, Daniel, Mariana y Andrés estuviera permanentemente expuesta en la vida cotidiana e institucional. Camila, cuya migración colombiana tuvo menor visibilidad pública, vivió una experiencia distinta: "En Lima una se da cuenta de que ser extranjera no siempre significa lo mismo para todos. Algunas nacionalidades son más observadas que otras." Daniel, en cambio, narró la presión específica que implicó pertenecer al grupo más visible: "Yo quería que me vieran por mis notas y por mi esfuerzo, no por el prejuicio que a veces existe contra los venezolanos." La visibilidad diferencial según nacionalidad produjo, por tanto, intensidades distintas de exposición a la otredad dentro del mismo grupo de estudiantes migrantes.

En el nivel de las interacciones cotidianas, la discriminación no operó principalmente como acto formal o declarado, sino como microagresiones acumulativas — comentarios sobre el acento, referencias a la nacionalidad y estereotipos asociados al origen venezolano. Valeria describió ese mecanismo con precisión: "A veces no era una discriminación directa, sino comentarios pequeños sobre el acento, sobre los venezolanos o sobre por qué habíamos venido. Eso igual te hace sentir diferente." Para las participantes mujeres venezolanas, la condición migrante se entrelazó con estereotipos de género que constituyeron una capa adicional de otredad. Mariana narró cómo esa dimensión operó incluso de forma indirecta: "Había comentarios sobre las mujeres venezolanas que me incomodaban mucho. Aunque no fueran dirigidos directamente a mí, igual afectaban cómo una se sentía en el aula." El impacto acumulativo de estas microagresiones sobre el sentido de pertenencia y la disposición a

participar plenamente en la vida universitaria fue, en ambos casos, una consecuencia real y sostenida.

Las tres formas de reconstrucción identitaria identificadas en el corpus comparten un principio articulador común: todas implican una negociación activa entre el origen y el contexto receptor. Lo que varía entre ellas son las condiciones bajo las cuales esa negociación ocurrió — el grado de reconocimiento del capital previo, la intensidad de la visibilidad pública y la continuidad o ruptura de la trayectoria académica. Valeria representó una modalidad de integración transformadora sin negación del origen: "Siento que ahora soy una mezcla de lo que traje de Venezuela y lo que he aprendido viviendo en Lima. Mi identidad cambió porque tuve que adaptarme sin dejar de reconocer de dónde vengo." Andrés, cuya trayectoria previa no fue reconocida institucionalmente, vivió una reconstrucción identitaria forzada por esa ruptura: "Me costó aceptar que en Perú mi trayectoria anterior no era tan visible. Tuve que reconstruir mi identidad como estudiante desde otro lugar." Camila, con menor presión de asimilación derivada de su menor visibilidad pública, construyó una identidad sin necesidad de elegir entre espacios: "Yo no sentía que tenía que elegir entre mi país y el Perú. Más bien fui construyendo una identidad entre ambos espacios." Estas tres modalidades no son tipos rígidos sino posiciones analíticas que ilustran cómo la misma negociación entre origen y contexto produjo experiencias identitarias distintas según las condiciones de cada participante.

R.4 Resiliencia y Estrategias de Afrontamiento

Frente al conjunto de barreras estructurales, tensiones identitarias y condiciones de adversidad descritas, los participantes no permanecieron pasivos. La resiliencia emergió del corpus no como un rasgo individual previo sino como un proceso construido activamente en respuesta a condiciones específicas de adversidad. En todos los casos, la motivación estuvo anclada en proyectos que trascendían el logro académico individual. Mariana lo expresó en términos familiares: "Lo que me sostuvo fue pensar que estudiar no era solo para mí. Era una manera de darle a mi familia una vida distinta." Valeria lo articuló como reconstrucción de un proyecto personal: "Había días en que llegaba a clases cansada, pero pensaba que terminar la carrera era la forma de reconstruir mi futuro." La variación entre participantes en los recursos disponibles para sostener esa resiliencia fue significativa, pero el anclaje en un horizonte proyectivo más amplio que el rendimiento inmediato fue un elemento transversal del corpus.

Las estrategias concretas de afrontamiento identificadas en el corpus conformaron un patrón emergente coherente con el tamaño de la muestra. Se observaron cuatro tipos de manera

consistente. El primero fue la organización del tiempo para compatibilizar trabajo y estudio, ilustrado por Daniel: "Mi estrategia fue organizarme. Trabajaba, estudiaba de noche y trataba de no perder el ritmo. No era fácil, pero sentía que cada ciclo aprobado era una forma de avanzar." El segundo fue la construcción de redes de apoyo entre pares con condiciones similares, también narrado por Daniel: "Me ayudó juntarme con otros estudiantes que también trabajaban, porque entendían que no todos teníamos el mismo tiempo para estudiar." El tercero fue el reencuadre cognitivo del retroceso académico como oportunidad, estrategia central en el caso de Andrés: "Decidí no verlo como tiempo perdido, sino como una segunda oportunidad. Pero emocionalmente no fue fácil aceptar ese retroceso." El cuarto fue la búsqueda progresiva de reconocimiento dentro del sistema institucional, observable en los casos de Valeria y Mariana, quienes sostuvieron su continuidad a través de la construcción gradual de vínculos con docentes y pares que los reconocieron como estudiantes plenos. Camila añadió una quinta estrategia específica a su condición: la participación progresiva como mecanismo para construir pertenencia sin necesidad de justificar permanentemente su diferencia: "Sentirme parte tomó tiempo. No bastaba con estar matriculada; tenía que sentir que podía participar sin estar explicando siempre mi diferencia." Esta estrategia amplía el patrón más allá del caso venezolano y muestra que el afrontamiento adoptó formas distintas según la posición de cada participante dentro del campo migratorio limeño.

La resiliencia individual de los participantes operó, sin embargo, en ausencia de políticas institucionales sistemáticas de apoyo al estudiante migrante. Cuando docentes individuales comprendieron la situación migratoria y respondieron a ella, funcionaron como recursos de sostén puntuales que marcaron diferencias significativas en las trayectorias. Pero ese apoyo fue contingente, no garantizado. Andrés lo señaló al describir la naturaleza de su dificultad: "Académicamente no me sentía perdido, porque ya tenía base. Lo difícil era adaptarme a otro sistema, otros procedimientos y otra forma de evaluar." La brecha entre competencia académica real y soporte institucional disponible convirtió la continuidad educativa en una conquista personal sostenida por estrategias individuales, antes que en un derecho respaldado por la institución.

Los hallazgos presentados en las cuatro dimensiones no operan de forma aislada. Las barreras de acceso condicionaron el punto de partida desde el cual los participantes construyeron su integración; la integración parcial y desigual alimentó las tensiones identitarias; y esas tensiones demandaron estrategias de afrontamiento que los participantes sostuvieron sin soporte institucional sistemático. Lo que emerge de la articulación de estas cuatro dimensiones

no es visible en ninguna de ellas por separado: la experiencia universitaria migrante en Lima fue el resultado de la intersección entre estructura institucional, capital previo, condición migratoria e identidad negociada, y esa intersección produjo trayectorias distintas dentro de un patrón compartido. La variación entre los cinco perfiles revela, además, que la desigualdad dentro del grupo migrante — según género, nacionalidad, reconocimiento de estudios previos y situación migratoria — fue tan analíticamente relevante como la desigualdad entre estudiantes migrantes y no migrantes. Este patrón integrado constituye la base empírica desde la cual se desarrolla la discusión teórica.

4. Discusión

Los hallazgos de este estudio se discuten en torno a tres contribuciones analíticas articuladas — integración multidimensional, identidades situadas y resiliencia ecológica — cuya combinación produce el argumento central del artículo: la experiencia universitaria migrante en Lima es un proceso de negociación simultánea entre condiciones estructurales adversas y agencia individual sostenida en ausencia de soporte institucional sistemático.

La integración académica de los participantes no puede explicarse mediante la binaridad académico/social del modelo de Tinto (1987, 1993). Los hallazgos son coherentes con una expansión analítica hacia cuatro dimensiones — acceso formal, permanencia efectiva, participación y reconocimiento simbólico — que no avanzan al mismo ritmo ni bajo las mismas condiciones. La barrera burocrática previa a la matriculación, documentada también por Summers et al. (2022) para el conjunto de Colombia, Perú y Chile, operó en el corpus como condición estructural de entrada que el modelo original no contempla; el reconocimiento simbólico, en cambio, dependió de la sensibilidad de docentes individuales antes que de políticas institucionales, patrón coherente con lo reportado por Kalocsányiová et al. (2022) sobre la persistencia de desventajas más allá del acceso inicial y con el diagnóstico de UNESCO-IESALC (2025) sobre permanencia y completación como las dimensiones más problemáticas de la integración en América Latina. Esta propuesta de expansión se presenta como extensión situada del modelo de Tinto para contextos migratorios en el Sur Global, no como su refutación, y requiere verificación en estudios futuros con muestras más amplias.

Los participantes no operaron con identidades fijas sino con posiciones moduladas según el espacio y la interacción — un dinamismo que la teoría de identidad social de Tajfel y Turner (1979) permite anclar en el mecanismo de categorización social, pero que requiere el concepto de identidades situadas para capturar su carácter contextualmente variable. La visibilidad

diferencial según nacionalidad — mayor presión de categorización sobre los participantes venezolanos que sobre Camila — extiende al espacio universitario la xenofobia documentada por Blouin & Zamora (2022) para el contexto peruano general, y las microagresiones de género vividas por Valeria y Mariana confirman, con la cautela que impone su base en dos participantes, los hallazgos interseccionales de Kleemola et al. (2025). Las tres modalidades de negociación identitaria identificadas — transformadora, forzada y entre dos espacios — dialogan con los hallazgos de Jacobo Suárez (2026) sobre identidad y trayectoria en estudiantes migrantes latinoamericanos, constituyendo una aportación analítica de este estudio al debate sobre identidad en contextos de movilidad en el Sur Global.

Las estrategias de afrontamiento de los participantes confirmaron el modelo ecológico de Ungar (2011, 2012): la resiliencia operó como proceso facilitado por sistemas externos — proyectos familiares y profesionales — antes que como atributo individual. Sin embargo, esos sistemas fueron predominantemente personales, no institucionales; la ausencia de soporte universitario sistemático produjo una sobrecarga del sistema individual que convirtió la continuidad educativa en conquista personal antes que en derecho garantizado, un vacío que Francis, (2026) identificó como insuficientemente estudiado en contextos migratorios universitarios. Finalmente, la articulación de los cuatro bloques de resultados revela que la desigualdad dentro del grupo migrante — según género, nacionalidad, capital previo y situación migratoria — fue tan analíticamente relevante como la desigualdad entre migrantes y no migrantes, desafiando la tendencia de la literatura a tratar a los venezolanos como categoría homogénea (Summers et al., 2022) y siendo coherente con la llamada de Kleemola et al. (2025) a incorporar perspectivas interseccionales en el análisis de la experiencia educativa de poblaciones vulnerables. Esta desigualdad intragrupal constituye la contribución analítica transversal del estudio.

5. Conclusiones

Este estudio muestra que los estudiantes migrantes en universidades peruanas construyeron su integración académica e identidad mediante un proceso de negociación continua entre barreras estructurales, demandas institucionales y agencia individual sostenida en ausencia de soporte universitario sistemático. Ese proceso no fue homogéneo: la variación dentro del grupo migrante según género, nacionalidad, capital educativo previo y situación migratoria produjo trayectorias diferenciadas dentro de condiciones estructurales compartidas, lo que constituye el hallazgo transversal más relevante del estudio.

El estudio realiza cuatro contribuciones al campo. Teóricamente, propone un modelo de integración académica de cuatro dimensiones — acceso formal, permanencia efectiva, participación y reconocimiento simbólico — como extensión situada del modelo de Tinto para contextos migratorios en el Sur Global, e introduce el concepto de identidades situadas para comprender la negociación identitaria en contextos de movilidad latinoamericanos. Empíricamente, ofrece evidencia cualitativa sistemática construida desde las voces de estudiantes migrantes en universidades peruanas, una población insuficientemente representada en la literatura del campo. Prácticamente, identifica condiciones institucionales específicas que facilitan u obstaculizan la integración. Contextualmente, posiciona a Lima Metropolitana como caso analíticamente productivo para los debates internacionales sobre educación superior e inclusión en el Sur Global.

Los hallazgos tienen tres implicaciones directas para la política universitaria. Primero, los procedimientos de reconocimiento y revalidación de estudios extranjeros requieren simplificación y orientación institucional accesible desde el primer contacto del estudiante migrante con la universidad. Segundo, la formación docente en diversidad migrante debe institucionalizarse como política sistemática — no puede depender de la sensibilidad individual de docentes específicos. Tercero, los programas de apoyo deben ser diferenciados y reconocer la heterogeneidad dentro del grupo migrante según género, capital previo y situación migratoria.

Este estudio tiene limitaciones que deben considerarse al interpretar sus hallazgos. La muestra de cinco participantes en una sola ciudad durante un período acotado es coherente con el diseño de caso etnográfico adoptado, pero no permite generalización estadística. La ausencia de participantes en situación migratoria irregular limita la comprensión de las trayectorias más vulnerables del grupo. Los hallazgos son transferibles analíticamente a contextos similares, no generalizables estadísticamente.

Tres líneas futuras de investigación emergen del estudio. Primero, estudios longitudinales que examinen cómo evolucionan la integración y la identidad a lo largo de toda la trayectoria universitaria. Segundo, estudios comparativos entre ciudades peruanas y entre países latinoamericanos receptores de migración venezolana. Tercero, investigaciones que incorporen específicamente a migrantes en situación irregular y amplíen la diversidad de nacionalidades de origen más allá del caso venezolano.

Referencias bibliográficas

- Aksay Aksezer, E., Demiryontar, B., Dorrity, C., & Mescoli, E. (2023). International student experiences in three superdiverse higher education institutions: Institutional policies and intersectionalities. *Social Sciences*, 12(10), Artículo 544. <https://doi.org/10.3390/socsci12100544>
- Anukam, C., Udah, C., Udah, H. *et al.* Resilience and coping strategies among migrant youth: a systematic review of the literature. *J Pop Research* 43, 10 (2026). <https://doi.org/10.1007/s12546-026-09418-0>
- Blouin, C., & Zamora Gómez, C. (2022). Institutional and social xenophobia towards Venezuelan migrants in the context of a racialized country: The case of Peru. En G. Herrera & C. Gómez (Eds.), *Migration in South America: IMISCOE regional reader* (pp. 169–189). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11061-0_8
- Barua, H., & Maheshwari, N. (2025). *The interplay between migration and self-identity: A structured review using TCCM and bibliometric analysis*. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1563508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1563508>
- Francis, A. (2026). Resilience and coping strategies among migrant youth: A systematic review of the literature. *Journal of Population Research*, 43(2), 10. <https://doi.org/10.1007/s12546-026-09418-0>
- Jacobo Suárez, M. L., & Despagne Broxner, C. (2026). Navigating borders: Language, identity, and schooling among return migrant students in Mexican higher education. *Behavioral Sciences*, 16(3), Artículo 424. <https://doi.org/10.3390/bs16030424>
- Joint Data Center on Forced Displacement. (2022). *Immigration, labor markets and discrimination: Evidence from the Venezuelan exodus in Peru*. World Bank–UNHCR. <https://www.jointdatacenter.org>
- Joint Data Center on Forced Displacement. (2024). *Challenges and opportunities of the economic integration of Venezuelan migrants and refugees in Peru*. World Bank–UNHCR. https://www.jointdatacenter.org/wp-content/uploads/2024/02/PERU_Venezuelan.pdf
- Kalocsányiová, E., Bîlici, N., Jenkins, R., Obojska, M., & Carignani, Ş. S. (2022). What works to facilitate displaced and refugee-background students' access and participation in

- European higher education: Results from a multilingual systematic review. *Educational Review*, 74(6), 1722–1743. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2085670>
- Kleemola, K., Toom, A., Hyytinen, H., Tuononen, T., Karacay, I., Kroezen, T., Kogan, I., & Alieva, A. (2025). Exploring intersectional inequalities in students' sense of belonging in education across educational pathways and across educational contexts. *Frontiers in Education*, 10, Artículo 1502115. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1502115>
- Mijić, A. (2022). (Re-)Construction of identity and belonging after forced migration: A sociology of knowledge approach. *Journal of Refugee Studies*, 35(3), 1107–1125. <https://doi.org/10.1093/jrs/feac020>
- Mili, M., & Towers, E. (2022). How postgraduate university students construct their identity as learners in a multicultural classroom. *Teaching in Higher Education*, 29(6), 1621–1637. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2098010>
- Naciones Unidas en el Perú. (2023). *Estudiantes migrantes y refugiados venezolanos en el Perú: Datos y evidencias que nos desafían y comprometen*. <https://peru.un.org>
- Oxfam. (2023). *Between empathy and rejection: Perceptions of xenophobia and discrimination towards Venezuelan migrants in Colombia, Ecuador and Peru*. Oxfam Internacional. <https://oi-files-cng-v2-prod.s3.eu-west-2.amazonaws.com/lac.oxfam.org/s3fs-public/Between%20Rejection%20and%20Empathy%20Perceptions%20of%20Xenophobia%20and%20Discrimination%20towards%20Venezuelan%20Migrants.pdf>
- Resch, K. (2023). Student voice in higher education diversity policies: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, Artículo 1039578. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1039578>
- Summers, K., Crist, J., & Streitwieser, B. (2022). Education as an opportunity for integration: Assessing Colombia, Peru, and Chile's educational responses to the Venezuelan migration crisis. *Journal on Migration and Human Security*, 10(2), 85–103. <https://doi.org/10.1177/23315024221085189>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.

- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2.^a ed.). University of Chicago Press.
- Turner, J. C., & Tajfel, H. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Hall Publishers.
- UNESCO. (2023). *Country profile — Peru: Paving pathways for inclusion. Towards evidence-based policy-making for refugee education*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO-IESALC. (2025). *Mobility, migration, and the right to higher education in Latin America and the Caribbean: Mapping pathways for Venezuelan refugees and migrants*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ungar, M. (Ed.). (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3>

Capítulo V.- Micro-credenciales y Credencialización Alternativa: Transformando el Reconocimiento de Aprendizajes en Educación Superior

Jorge Martin Cruz Padilla⁵

Resumen

La expansión de las microcredenciales en la educación superior plantea un desafío no resuelto en América Latina: cómo construir mecanismos confiables de reconocimiento de aprendizajes en sistemas con regulación fuerte, pero marcos específicos ausentes. El presente estudio analiza empíricamente cómo las microcredenciales y los sistemas de credencialización alternativa están transformando el reconocimiento de aprendizajes en la educación superior peruana, identificando las condiciones institucionales, regulatorias y académicas que determinan su viabilidad. Para ello, se adoptó un diseño de estudio de caso único con unidades de análisis incrustadas, paradigma interpretativo-constructivista, entrevistas semiestructuradas a diez participantes de cinco grupos institucionales —regulación y política pública, calidad y acreditación, gestión universitaria, educación continua y docencia— en Lima Metropolitana, y análisis temático reflexivo mediante Atlas.ti. Los hallazgos muestran que el reconocimiento de microcredenciales opera como proceso social basado en confianza institucional, y no como procedimiento técnico-administrativo; los actores asociaron esa confianza con tres elementos: transparencia de estándares, pertinencia de competencias y capacidad institucional demostrable del proveedor, con convergencia consistente entre todos los grupos. El análisis identificó además cuatro condiciones necesarias para la integración viable de microcredenciales y tres tensiones inductivas específicas del contexto peruano: la ambigüedad normativa sobre la ubicación regulatoria de las microcredenciales, la resistencia docente como advertencia pedagógica legítima, y la concentración limeña como desigualdad de capacidad institucional acumulada. Estos resultados amplían los marcos sobre legitimidad de credenciales alternativas al mostrar que los enfoques de verificación digital son insuficientes sin confianza institucional, y aportan evidencia empírica original desde un contexto latinoamericano subrepresentado en la literatura. Los hallazgos ofrecen un instrumento de diagnóstico para gestores, responsables de calidad y diseñadores de política en sistemas universitarios con gobernanza en transición, con transferibilidad a otros contextos latinoamericanos en situación regulatoria análoga.

Palabras clave: microcredenciales, reconocimiento de aprendizajes, educación superior.

Abstract

The expansion of micro-credentials in higher education poses an unresolved challenge in Latin America: how to build reliable learning recognition mechanisms in systems with strong regulation but absent specific frameworks. This study empirically analyses how micro-credentials and alternative credentialization systems are transforming learning recognition in Peruvian higher education, identifying the institutional, regulatory and academic conditions that determine their viability. To this end, a single case study design with embedded units of analysis was adopted, grounded in an interpretive-constructivist paradigm, using semi-structured interviews with ten participants from five institutional groups —regulation and

⁵ Dr. En Administración de negocios globales, Universidad San Martín de Porres, <https://orcid.org/0000-0003-1858-326X>, jorge.cruz@upn.edu.pe

public policy, quality and accreditation, university management, continuing education and teaching— in Metropolitan Lima, and reflective thematic analysis using Atlas.ti. Findings show that the recognition of micro-credentials operates as a social process based on institutional trust, rather than as a technical-administrative procedure; participants associated that trust with three elements: transparency of standards, relevance of competencies, and demonstrable institutional capacity of the provider, with consistent convergence across all groups. The analysis also identified four necessary conditions for the viable integration of micro-credentials and three inductive tensions specific to the Peruvian context: regulatory ambiguity over the status of micro-credentials within the licensing system, faculty resistance as a legitimate pedagogical concern, and Lima's concentration of capacity as accumulated institutional inequality. These results extend existing frameworks on the legitimacy of alternative credentials by showing that digital verification approaches are insufficient without prior institutional trust, and contribute original empirical evidence from a Latin American context underrepresented in the literature. The findings offer a diagnostic instrument for managers, quality officers and policy designers in university systems undergoing governance transitions, with transferability to other Latin American contexts in analogous regulatory situations.

Keywords: micro-credentials, recognition of learning, higher education.

1. Introducción

La educación superior atraviesa una transformación estructural en la forma en que reconoce, certifica y otorga valor a los aprendizajes. Durante décadas, el título universitario operó como la señal dominante de competencia ante el mercado laboral y la sociedad, concentrando en un único instrumento las funciones de certificación, selección y legitimación académica.

Sin embargo, la aceleración de los cambios tecnológicos, la diversificación de las trayectorias formativas y la creciente demanda de actualización permanente han generado una presión sostenida sobre esa lógica credencial, dando lugar a la emergencia de alternativas que buscan certificar aprendizajes específicos con mayor agilidad, flexibilidad y pertinencia. En este contexto, las microcredenciales —entendidas como unidades de certificación breves, específicas, evaluadas y potencialmente acumulables— se han instalado en el debate internacional como uno de los instrumentos más visibles de esa transformación (Kato, Galán-Muros y Weko, 2020; OECD, 2021a).

La credencialización alternativa, como proceso más amplio del que las microcredenciales forman parte, implica una reconfiguración de la arquitectura mediante la cual las instituciones universitarias identifican, validan y otorgan legitimidad a los aprendizajes, independientemente de las trayectorias formativas por las que fueron adquiridos. El interés internacional por este fenómeno creció de forma sostenida desde 2020, con organismos como la OECD, la UNESCO y la Comisión Europea desarrollando marcos de referencia para orientar su diseño, emisión y

reconocimiento (OECD, 2021b; Comisión Europea, 2022; Gutović y Xia, 2025). El debate se desplazó así desde la pregunta sobre si el formato existe hacia la pregunta sobre cómo debe gobernarse, y la tensión central dejó de ser de oferta para convertirse en una tensión de reconocimiento: el problema relevante es si el sistema universitario puede asignar valor confiable y consistente a estos aprendizajes.

La producción académica sobre microcredenciales creció de forma sostenida en ese mismo período, pero presenta asimetrías relevantes. La literatura ha documentado con relativa solidez el potencial de las microcredenciales para apoyar el aprendizaje a lo largo de la vida y la empleabilidad, y existe acuerdo en que el aseguramiento de la calidad constituye la condición más crítica para su reconocimiento a escala (OECD, 2021b; Brown y Duart, 2024; Tamoliune et al., 2023).

Sin embargo, son relativamente pocas las investigaciones que analizan cómo se negocia el reconocimiento en universidades concretas, desde la perspectiva de los actores institucionales que median ese reconocimiento. Brown y sus colegas (2023) destacaron una importante laguna de la bibliografía sobre las respuestas institucionales estratégicas a las microcredenciales. Unas palabras de Johan y colaboradores (2025) en una reciente revisión bibliométrica que confirma que el reconocimiento y aceptación por parte de los agentes implicados son áreas de investigación poco desarrolladas. Tal asimetría se manifiesta en forma particularmente marcada en América Latina, donde los datos empíricos disponibles proceden más de cartografías institucionales y documentos de consulta que de estudios sobre los procesos mismos de reconocimiento interno (Gutović y Xia, 2025).

Comprender estos límites requiere precisar desde qué perspectiva teórica se examina el fenómeno. Este estudio se apoya en la articulación de dos marcos complementarios. El primero es el Credential Ecosystem Framework, desarrollado por Gallagher y Oblinger (2022) y articulado también en Kato et al. (2020) y Brown et al. (2021), que concibe las credenciales no como documentos individuales sino como elementos de un ecosistema que incluye proveedores, receptores, organismos de calidad, marcos de política y empleadores. En este marco, el valor de una microcredencial no depende de sus características internas aisladas sino de su posición en la red de relaciones institucionales que la rodea; los ecosistemas con gobernanza coordinada y alineación con marcos nacionales de cualificaciones generan mayor confianza y reconocimiento que los impulsados únicamente por fuerzas de mercado o iniciativas institucionales aisladas (Gallagher y Oblinger, 2022).

El segundo marco es el del reconocimiento social aplicado a credenciales, derivado de trabajos sobre reconocimiento en educación superior (Wheelahan y Moodie, 2021; McGreal et al., 2022), que sostiene que el valor de una credencial no es intrínseco al documento sino socialmente construido a través de la confianza entre actores institucionales. Desde esta perspectiva, los mecanismos tecnológicos de verificación —blockchain, badges digitales verificables— resuelven el problema de autenticación pero no el de confianza institucional; el reconocimiento efectivo requiere que los actores compartan criterios sobre qué evidencia de aprendizaje es suficiente, quién está autorizado para certificarla y bajo qué condiciones puede ser transferida (Varadarajan et al., 2023).

Ambos marcos se complementan sin solaparse: el Credential Ecosystem describe el nivel estructural del fenómeno —qué actores participan y cómo se organizan—, mientras que el reconocimiento social describe el nivel de proceso —cómo esos actores construyen confianza y otorgan legitimidad—. Desde esta articulación, el reconocimiento de microcredenciales se configura como un fenómeno institucional que involucra dimensiones estructurales y relacionales de forma simultánea.

Esta posición teórica permite formular con mayor precisión la brecha empírica que el presente estudio busca contribuir a cerrar. En términos del marco adoptado, la literatura ha avanzado en la descripción estructural del ecosistema de credenciales, pero ha prestado menor atención al nivel de proceso: cómo los actores de los distintos niveles del ecosistema construyen confianza y negocian legitimidad en la práctica institucional concreta.

Son escasos los estudios centrados en docentes universitarios y profesionales de acreditación y calidad como mediadores del reconocimiento, pese a que son ellos quienes operan la dimensión social de la confianza en el nivel organizacional (Varadarajan et al., 2023; Brown et al., 2023). Adicionalmente, la literatura tiende a tratar la microcredencial como objeto de política sin examinar si está reconfigurando de fondo la arquitectura del reconocimiento en educación superior o si únicamente añade un formato complementario; esa transición conceptual —de innovación de formato a transformación de la lógica credencial— permanece insuficientemente desarrollada (Johan et al., 2025).

Esta brecha es más pronunciada en América Latina, donde el debate se encuentra en fase de mapeo regulatorio y la evidencia empírica disponible no permite comprender cómo opera el reconocimiento en ecosistemas con regulación específica (Gutović y Xia, 2025; Díaz, 2025). Sin evidencia sobre esos mecanismos, los marcos de política y los modelos de calidad

disponibles carecen de anclaje en las prácticas y percepciones de los actores que los implementan.

Esta brecha es especialmente visible en el sistema universitario peruano, que ofrece condiciones institucionales que lo convierten en un escenario empíricamente pertinente para examinarla. En términos del Credential Ecosystem, el sistema peruano presenta una arquitectura regulatoria específica: el licenciamiento institucional obligatorio ante la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) establece condiciones mínimas de calidad como requisito de operación, mientras que la acreditación voluntaria administrada por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) funciona como reconocimiento público de excelencia. A estas dos estructuras se añade el Marco Nacional de Cualificaciones del Perú, impulsado por el Ministerio de Educación (MINEDU), que busca organizar los aprendizajes por niveles y facilitar su reconocimiento en distintas trayectorias formativas. Esta coexistencia de regulación fuerte a nivel macro y ausencia de marcos específicos de gobernanza para microcredenciales crea condiciones de ecosistema distintas a las de los sistemas predominantes en la literatura internacional, haciendo visibles tensiones entre regulación, calidad y reconocimiento que en ecosistemas con marcos nacionales consolidados son invisibles o están naturalizadas.

Lima Metropolitana, donde se concentran las universidades licenciadas, los organismos reguladores y las experiencias más visibles de certificación flexible, constituye el escenario empírico más adecuado para examinar esas condiciones en su dimensión institucional concreta. El caso peruano es transferible a otros sistemas latinoamericanos con gobernanza en transición, lo que amplía la relevancia internacional del estudio más allá del contexto nacional (Díaz, 2025; Gutović y Xia, 2025).

Sobre la base de esta brecha y de la pertinencia del contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar empíricamente cómo las microcredenciales y los sistemas de credencialización alternativa están transformando el reconocimiento de aprendizajes y competencias en la educación superior peruana, identificando las condiciones institucionales, regulatorias y académicas que determinan su viabilidad. Las preguntas de investigación que orientan el estudio son las siguientes: ¿qué condiciones institucionales y regulatorias son necesarias para la incorporación viable de microcredenciales en el sistema universitario peruano? ¿cómo construyen el reconocimiento de microcredenciales los actores de los distintos

niveles del ecosistema universitario? y ¿qué tensiones específicas del contexto peruano emergen en ese proceso?

Para responder estas preguntas, el estudio adoptó un diseño de estudio de caso único con unidades de análisis incrustadas, sustentado en un paradigma interpretativo-constructivista, con entrevistas semiestructuradas a diez participantes de cinco grupos institucionales y análisis temático reflexivo mediante Atlas.ti. El diseño cualitativo es apropiado porque el reconocimiento de microcredenciales es un fenómeno de significados y condiciones contextuales que no puede comprenderse mediante la medición de variables.

El estudio realiza contribuciones en tres dimensiones. Desde el punto de vista teórico, amplía los marcos existentes sobre legitimidad de credenciales alternativas al proponer que el reconocimiento opera como proceso social basado en confianza, y no únicamente como procedimiento técnico-administrativo; esta proposición tiene implicaciones para el debate sobre el papel de la tecnología en el reconocimiento de microcredenciales, sugiriendo que los enfoques puramente tecnológicos resuelven el problema de autenticación pero no el de confianza institucional.

Desde el punto de vista empírico, aporta evidencia original sobre un contexto latinoamericano con arquitectura regulatoria específica subrepresentado en la literatura internacional, examinando el reconocimiento desde la perspectiva simultánea de cinco grupos de actores institucionales en el sistema universitario peruano.

Desde el punto de vista práctico, los hallazgos ofrecen condiciones necesarias para la integración viable de microcredenciales que pueden orientar decisiones de gestores universitarios, responsables de calidad y diseñadores de política en contextos con gobernanza en transición. El artículo se organiza en las siguientes secciones: metodología, resultados, discusión y conclusiones.

2. Metodología

2.1 Paradigma de investigación y diseño

El estudio se posicionó en el paradigma interpretativo-constructivista, desde el cual la realidad social es construida por los actores a través de sus experiencias, significados y contextos institucionales. Esta adscripción no constituyó una preferencia metodológica, sino una consecuencia directa del objeto de estudio: la incorporación de microcredenciales en la educación superior peruana es un fenómeno que no puede comprenderse mediante la medición

de variables, sino a través del análisis de percepciones, valoraciones y condiciones institucionales que los propios actores construyen y atribuyen al fenómeno. En consecuencia, el enfoque cualitativo fue el único coherente con la naturaleza del problema de investigación.

El diseño adoptado fue el estudio de caso único con unidades de análisis incrustadas. Su elección se justificó desde tres características del propio fenómeno. Primero, las microcredenciales constituyen un fenómeno contemporáneo aún en proceso de definición institucional, lo que requiere examinar su desarrollo dentro del contexto real en que ocurre, sin artificios de control experimental. Segundo, los límites entre el fenómeno y su contexto regulatorio no son claramente separables: comprender las microcredenciales en el Perú implica necesariamente comprender el sistema de licenciamiento, acreditación y cualificaciones en que deben insertarse. Tercero, el fenómeno involucra múltiples actores distribuidos en distintos niveles institucionales que deben analizarse de forma integrada, no como casos independientes. Esta combinación de condiciones hace del estudio de caso con unidades incrustadas el diseño más apropiado para responder a las preguntas de investigación.

2.2 Contexto y definición del caso

El caso estudiado fue la posible incorporación de microcredenciales y sistemas de credencialización alternativa en la educación superior peruana. El contexto empírico se delimitó a Lima Metropolitana, donde se concentra una parte significativa de las universidades licenciadas del país, los organismos reguladores centrales, y las experiencias más visibles de certificación digital, educación ejecutiva y plataformas de aprendizaje flexible.

Para los lectores no familiarizados con el sistema peruano, resulta pertinente precisar su arquitectura regulatoria. El licenciamiento universitario es obligatorio y está a cargo de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), que verifica el cumplimiento de Condiciones Básicas de Calidad como requisito para que una institución pueda operar. La acreditación, en cambio, es voluntaria y está a cargo del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), que la concibe como un reconocimiento público y temporal otorgado a instituciones o programas que demuestran el cumplimiento de estándares de calidad en su gestión pedagógica e institucional.

A estas dos estructuras se añade el Marco Nacional de Cualificaciones del Perú, impulsado por el Ministerio de Educación (MINEDU), que busca organizar las cualificaciones por niveles, articular la formación con el sector productivo y facilitar el reconocimiento de aprendizajes

obtenidos por distintas vías. Este marco ofrece una base conceptual relevante para discutir el lugar que podrían ocupar las microcredenciales en el sistema.

Las unidades de análisis incrustadas correspondieron a los discursos, experiencias y valoraciones de cinco grupos de actores institucionales, organizados en tres niveles analíticos. El nivel macro incluyó a actores de regulación y política pública, y a actores de aseguramiento de la calidad y acreditación. El nivel meso comprendió a gestores universitarios y responsables de programas, y a responsables de educación continua, formación permanente o certificación. El nivel académico-pedagógico estuvo representado por docentes universitarios con experiencia en diseño curricular y evaluación de aprendizajes. Esta organización fue necesaria porque el fenómeno no puede ser comprendido desde ninguno de estos niveles de forma aislada: su viabilidad institucional depende de decisiones que se toman simultáneamente en los tres.

2.3 Participantes y estrategia de muestreo

La selección de participantes se realizó mediante muestreo intencional, orientado a la riqueza informativa y a la cobertura de perspectivas, y no a la representatividad estadística. El criterio central de inclusión fue la vinculación funcional directa con alguna de las dimensiones institucionales del fenómeno estudiado. Los criterios específicos por grupo fueron los siguientes: para los actores de regulación y política pública (AR), vinculación con instituciones responsables de la regulación o política de la educación superior peruana; para los actores de aseguramiento de la calidad y acreditación (AC), experiencia en procesos de calidad, autoevaluación o acreditación universitaria; para los gestores universitarios y responsables de programas (GU), responsabilidad académica o curricular con capacidad de decisión sobre planes de estudio o innovación educativa; para los responsables de educación continua, formación permanente o certificación (EC), dirección o coordinación de unidades vinculadas con estas modalidades formativas; y para los docentes universitarios (DU), experiencia en diseño curricular, evaluación por competencias, educación virtual o innovación pedagógica.

La muestra quedó conformada por diez participantes distribuidos en cinco grupos: dos actores de regulación y política pública (AR1, AR2), dos actores de aseguramiento de la calidad y acreditación (AC1, AC2), dos gestores universitarios y responsables de programas (GU1, GU2), tres responsables de educación continua, formación permanente o certificación (EC1, EC2, EC3), y un docente universitario (DU1). La codificación alfanumérica permitió distinguir los perfiles funcionales de los participantes sin revelar su identidad. La asignación de tres

participantes al grupo EC respondió a que las unidades de educación continua constituyen el espacio operativo más próximo a la provisión efectiva de microcredenciales en el contexto limeño, donde se concentran las experiencias más visibles de certificación flexible y aprendizaje modular. La representación de un único participante en el grupo DU se justificó porque la función pedagógica docente está parcialmente incorporada en los perfiles de los grupos GU y EC, cuyo desempeño también involucra decisiones de diseño académico.

La suficiencia del tamaño muestral se justifica desde la lógica de adecuación estructural al caso. En un diseño de estudio de caso con unidades incrustadas, el criterio de suficiencia no es numérico ni iterativo, sino de representación funcional completa del fenómeno estudiado. La composición de los cinco grupos garantiza cobertura de todos los niveles institucionales relevantes para las preguntas de investigación —macro, meso y académico-pedagógico— y de todas las dimensiones del fenómeno identificadas en el diseño: regulación, calidad, gestión, certificación y diseño académico. Adicionalmente, el análisis temático mostró convergencia entre los participantes de cada grupo, lo que refuerza la confianza analítica en los hallazgos sin reclamar un criterio de saturación que no corresponde a la naturaleza de este diseño.

2.4 Recolección de datos

Los datos se recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas, técnica apropiada para capturar percepciones, experiencias y valoraciones sobre un fenómeno institucional en proceso de desarrollo, en el que las respuestas cerradas o estandarizadas no permiten acceder a la complejidad de los significados que los actores atribuyen al fenómeno. Las entrevistas se realizaron de manera presencial o virtual según la disponibilidad de cada participante, con una duración aproximada de entre 45 y 60 minutos. Cada sesión fue grabada en audio con consentimiento expreso previo del participante y transcrita en su totalidad para conformar el corpus de análisis. Durante el desarrollo de las entrevistas, se formularon preguntas de profundización cuando las respuestas de los participantes ofrecían información con potencial analítico relevante para comprender las condiciones de viabilidad del fenómeno en el contexto peruano.

La guía de entrevista se organizó en torno a nueve ejes temáticos derivados de la revisión de literatura internacional sobre microcredenciales y del marco normativo peruano: (1) definición y alcance de las microcredenciales, (2) actores proveedores y responsabilidades institucionales, (3) reconocimiento de aprendizajes, (4) aseguramiento interno de la calidad, (5) acreditación y garantía externa de calidad, (6) educación continua como espacio de implementación, (7)

trazabilidad y certificación digital, (8) empleabilidad y pertinencia laboral, y (9) condiciones y dificultades para la implementación en el contexto peruano. Cada eje se alineó directamente con una dimensión de las preguntas de investigación, lo que permitió mantener la coherencia entre el instrumento y los objetivos del estudio.

2.5 Análisis de datos

El análisis se realizó mediante análisis temático reflexivo, marco seleccionado por su compatibilidad con el paradigma interpretativo-constructivista y por su capacidad de integrar codificación deductiva e inductiva en un mismo proceso analítico. A diferencia de enfoques puramente inductivos, el análisis temático reflexivo permite partir de categorías derivadas de la literatura y del marco normativo sin renunciar a la apertura necesaria para capturar fenómenos emergentes propios del contexto estudiado. El proceso analítico se gestionó mediante Atlas.ti, herramienta que permitió la codificación sistemática del corpus, la construcción de redes conceptuales entre códigos y categorías, y la generación de un registro auditable de todas las decisiones analíticas. El posicionamiento reflexivo del investigador fue considerado parte constitutiva del método: la conciencia del propio lugar dentro del sistema universitario peruano orientó tanto las decisiones de codificación inductiva como la interpretación de las convergencias y tensiones entre grupos.

El proceso analítico siguió seis fases. La primera consistió en la familiarización con el corpus mediante lectura activa y anotación de las transcripciones completas. La segunda fase implicó la codificación inicial abierta en Atlas.ti, durante la cual se asignaron códigos a todos los fragmentos con relevancia analítica. En la tercera fase, los códigos se agruparon en categorías mediante un proceso de revisión comparativa. La cuarta fase consistió en la construcción de temas a partir de las categorías, apoyada en las redes conceptuales generadas en Atlas.ti. La quinta fase implicó la revisión iterativa de los temas frente al corpus completo para verificar su solidez y evitar sobreinterpretación o selección sesgada de evidencia. La sexta fase correspondió a la definición final de los temas y a la redacción interpretativa de los resultados.

El proceso combinó dos tipos de codificación. La codificación deductiva partió de categorías derivadas de la revisión de literatura internacional y del marco normativo peruano: reconocimiento de aprendizajes, aseguramiento interno de la calidad, acreditación y garantía externa, regulación, educación continua, apertura y flexibilidad, evaluación, trazabilidad, certificación digital, y dificultades de implementación. La codificación inductiva permitió identificar categorías emergentes propias del contexto peruano que no estaban anticipadas en

la revisión previa, entre ellas la relación entre licenciamiento y microcredenciales, la resistencia académica a la fragmentación curricular, la ausencia de una política nacional específica sobre microcredenciales universitarias, y la concentración limeña de las experiencias más visibles. La triangulación entre los cinco grupos de actores se realizó mediante una matriz cualitativa construida en Atlas.ti, que permitió contrastar sistemáticamente las perspectivas de cada grupo sobre cada categoría analítica.

2.6 Criterios de rigor

La credibilidad del estudio se sustentó en la triangulación de fuentes y perfiles como estrategia central. El contraste sistemático entre los cinco grupos de actores —cada uno con posición funcional distinta frente al fenómeno— permitió identificar convergencias y divergencias interpretativas que no habrían sido visibles desde una perspectiva única. La trazabilidad entre datos, códigos, categorías e interpretaciones fue registrada y conservada dentro del proyecto Atlas.ti, lo que permitió verificar en todo momento el vínculo entre las afirmaciones interpretativas y la evidencia que las sustentaba. La revisión iterativa de los temas frente al corpus completo constituyó una estrategia adicional para prevenir la sobreinterpretación y la selección sesgada de fragmentos.

La transferibilidad se buscó mediante una descripción densa del contexto peruano y limeño, que incluye la caracterización del sistema regulatorio, el perfil funcional de los actores y las condiciones institucionales en que se desarrolla el fenómeno. Esta descripción permite a los lectores de otros contextos nacionales evaluar en qué medida los hallazgos son aplicables a sus propias realidades. La consistencia se fortaleció mediante el uso de una guía de entrevista común para todos los participantes y un protocolo de codificación estable documentado en Atlas.ti. La confirmabilidad se apoyó en la conservación del vínculo auditable entre los datos brutos y todas las decisiones analíticas dentro del proyecto Atlas.ti. Finalmente, la reflexividad fue declarada de forma explícita: el investigador reconoce su posición como actor del sistema universitario peruano y la influencia que esa posición pudo ejercer sobre las decisiones de codificación inductiva y la interpretación de los resultados.

2.7 Consideraciones éticas

El estudio contó con la aprobación de un comité de ética institucional. Los datos identificables de la institución se omiten en esta publicación para preservar el anonimato de los participantes, en coherencia con el protocolo aprobado. La participación fue estrictamente voluntaria, con posibilidad de retiro en cualquier momento y sin consecuencias de ningún tipo. Antes de cada

grabación de audio, se obtuvo el consentimiento informado firmado de cada participante, previa explicación de los objetivos del estudio, el uso académico de los datos y las condiciones de confidencialidad. La anonimización se realizó mediante la asignación de códigos alfanuméricos por grupo (AR, AC, GU, EC, DU), con eliminación sistemática de nombres propios, cargos individualizables y cualquier información que pudiera permitir la identificación directa de los participantes o de sus instituciones. Los datos fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y el corpus completo fue almacenado de forma segura en Atlas.ti con acceso restringido al investigador principal.

3. Resultados

El análisis temático reflexivo permitió identificar ocho temas principales a partir del corpus de entrevistas. En esta sección se presentan los cinco que responden de forma más directa a las preguntas de investigación: la definición operativa de microcredenciales y la distribución de responsabilidades institucionales, el reconocimiento de aprendizajes, el ecosistema institucional de calidad y acreditación, la educación continua como espacio estratégico, y las tensiones y hallazgos emergentes propios del contexto peruano. Los resultados se organizan siguiendo una lógica acumulativa, desde los hallazgos fundacionales hasta los emergentes. Las citas de participantes se identifican con sus códigos alfanuméricos según el grupo de pertenencia: actores de regulación y política pública (AR), aseguramiento de la calidad y acreditación (AC), gestores universitarios (GU), responsables de educación continua (EC) y docentes universitarios (DU).

3.1 Definición operativa y distribución de responsabilidades institucionales

El primer hallazgo fue la ausencia de una definición operativa compartida de microcredencial en el sistema universitario peruano. Los cinco grupos de actores convergieron en que esta ausencia no constituye un problema terminológico, sino institucional: el sistema carece de criterios mínimos sobre qué evidencia de aprendizaje debe acreditar una microcredencial para que pueda ser reconocida. En la práctica, esta situación genera confusión entre microcredenciales, constancias de participación, certificados, cursos cortos y diplomaturas, lo que impide la construcción de confianza entre actores. Como señalaron participantes del grupo AC, "el uso de definiciones claras, términos transparentes y una comprensión común entre los actores fue considerado una condición necesaria para delimitar adecuadamente el alcance de las microcredenciales" (AC). Esta convergencia fue consistente entre todos los grupos, sin que se identificaran divergencias significativas.

A partir del análisis inductivo del corpus, fue posible identificar cinco componentes que los actores consideraron necesarios para que una oferta pueda denominarse microcredencial: brevedad, especificidad de competencia, evaluación verificable, trazabilidad y posibilidad de reconocimiento. Los primeros cuatro emergieron de forma consistente en todos los grupos. El quinto, la coherencia con el perfil de egreso, fue añadido específicamente por los docentes universitarios como condición propia del contexto universitario: "definir correctamente las microcredenciales y establecer su alcance permite que los aprendientes avancen hacia sus metas profesionales y que los empleadores comprendan y reconozcan dichas credenciales" (AR). El componente de evaluación verificable fue el más frecuentemente señalado como ausente en las ofertas existentes en el contexto limeño, lo que reduce muchas de ellas a constancias de participación con formato digital.

El análisis también permitió identificar cinco niveles de responsabilidad institucional que los actores consideraron no intercambiables: regulación y definición de criterios generales (AR), verificación de calidad y acreditación (AC), decisión sobre ubicación institucional (GU), provisión operativa (EC) y legitimación académica (DU). Los gestores universitarios señalaron que la ausencia de una unidad responsable claramente definida dentro de las instituciones genera dispersión y duplicidad de ofertas: "las instituciones proveedoras debían ser capaces de garantizar que las microcredenciales ofrecidas fueran pertinentes, transparentes, evaluables y compatibles con los marcos de calidad existentes" (AC). Se observó una divergencia entre los grupos GU y EC respecto a la ubicación preferida de la responsabilidad operativa: los gestores tendieron a ubicarla en las facultades o escuelas profesionales, mientras que los responsables de educación continua la situaron en sus propias unidades.

3.2 Reconocimiento de aprendizajes

El reconocimiento de aprendizajes constituyó el núcleo conceptual del estudio. Los gestores universitarios fueron quienes formularon con mayor precisión la existencia de tres niveles de reconocimiento con exigencias crecientes. El primer nivel, el reconocimiento interno, se refiere a la aceptación de microcredenciales dentro de una misma universidad y fue identificado como el punto de entrada viable porque depende de decisiones institucionales controlables. El segundo nivel, el reconocimiento interinstitucional, implica que una universidad acepte microcredenciales emitidas por otra, y requiere estándares comunes y acuerdos de equivalencia aún inexistentes en el sistema peruano. El tercer nivel, el reconocimiento externo, involucra a

empleadores, colegios profesionales y entidades públicas, y demanda condiciones sistémicas que el sistema universitario peruano no cumple de forma consolidada.

Los actores de regulación y calidad enfatizaron la importancia del tercer nivel como horizonte de política, mientras que los grupos GU y EC priorizaron el primero como punto de entrada realista: "el reconocimiento fue entendido no solo como un proceso administrativo, sino también como un proceso social basado en la confianza entre sistemas educativos, instituciones, empleadores y aprendientes" (GU).

Los actores de aseguramiento de la calidad y los docentes universitarios convergieron, desde perspectivas distintas, en que el reconocimiento válido exige cuatro condiciones verificables de forma simultánea.

La primera es la claridad de los resultados de aprendizaje desde la etapa de diseño: "los resultados de aprendizaje debían ser considerados desde la primera etapa del diseño hasta el proceso de evaluación, especialmente cuando se trataba de valorar el desempeño del aprendiente" (DU). La segunda es la existencia de un método de evaluación documentado. La tercera es la transparencia de los criterios de aprobación: "las microcredenciales debían diseñarse con resultados de aprendizaje claros, carga de trabajo definida, métodos de evaluación transparentes y criterios comparables" (AC). La cuarta es la trazabilidad del proceso formativo. Los actores de calidad formularon estas condiciones desde la perspectiva del sistema de garantía; los docentes, desde la perspectiva del diseño pedagógico. Ambas perspectivas convergieron en las mismas cuatro condiciones. Los grupos EC y GU añadieron la pertinencia laboral como quinta condición desde su posición operativa, aunque sin la misma consistencia con la que los otros dos grupos sostuvieron las cuatro iniciales.

El hallazgo empírico más relevante de esta sección fue identificado a través de la codificación inductiva: los actores de los cinco grupos, desde posiciones institucionales distintas, construyeron el reconocimiento no como un trámite burocrático sino como un proceso social basado en confianza. Este fue el único tema en el que se observó convergencia consistente entre todos los grupos sin matices diferenciados por nivel de análisis, lo que confiere especial solidez a este hallazgo. Los actores asociaron la construcción de confianza con tres elementos: la transparencia de los estándares aplicados, la pertinencia verificable de las competencias certificadas y la capacidad institucional demostrable del proveedor. "El aumento de la confianza en las microcredenciales entre los sistemas de educación, formación, mercado laboral y sociedad fue considerado una condición clave para su reconocimiento" (AR). Los

responsables de educación continua añadieron un matiz no formulado por los otros grupos: la confianza también depende de la visibilidad pública del proveedor en el mercado laboral, dimensión que refuerza la relevancia operativa del grupo EC en el ecosistema de reconocimiento. "La confianza en las microcredenciales dependía de la transparencia de los estándares, las directrices y los procedimientos aplicados para su autenticación y reconocimiento" (AC).

3.3 Ecosistema institucional: calidad, acreditación y educación continua

El tercer conjunto de hallazgos se organizó en torno al ecosistema institucional disponible para sostener el reconocimiento de microcredenciales. Los resultados mostraron que ese ecosistema existe en el contexto peruano de forma parcial y fragmentada.

Los actores de calidad y los gestores universitarios coincidieron en que la integración a los sistemas internos de calidad es la condición previa para cualquier tipo de reconocimiento externo. No es posible aspirar al reconocimiento de una microcredencial fuera de la institución que la emite, si ésta carece de los correspondientes procedimientos institucionales de aprobación, seguimiento y mejora. Sin embargo, el análisis reveló una tensión operativa interna: los responsables de la educación continua denunciaron que unos procedimientos internos demasiado rígidos están aniquilando la agilidad que es el valor diferencial de las microcredenciales. "Las microcredenciales debían estar integradas en los sistemas internos de aseguramiento de la calidad de las instituciones, tanto si estas actúan como proveedoras como si reconocen las credenciales emitidas por otros actores" (AC). Por el contrario, desde el colectivo EC se señaló que "los procesos de calidad externa debían ajustarse a la naturaleza flexible de las microcredenciales, evitando cargas burocráticas que impidiesen su desarrollo" (EC). Esta tensión no se expresó como un desacuerdo entre grupos, sino como una dificultad compartida para la que los actores no identificaron una solución institucional consolidada. El grupo AC señaló que la mejora continua, la participación de actores relevantes y la transparencia de la información son condiciones fundamentales para sostener la calidad, independientemente del modelo de procedimientos que se adopte.

Respecto a la acreditación, los actores de regulación, calidad y gestión convergieron en que no resulta viable crear un sistema de acreditación específico para cada microcredencial. La vía identificada como más realista fue la integración de las microcredenciales en las dimensiones de innovación educativa, pertinencia y educación continua de los procesos de autoevaluación institucional ya existentes en el marco del SINEACE. "Se consideró necesario aprovechar los

marcos de calidad ya existentes y adaptarlos a las características particulares de las microcredenciales, en lugar de crear sistemas completamente separados" (AR). Los actores de calidad añadieron que esta integración requiere definir previamente qué evidencias deben presentarse, requisito que actualmente no existe de forma explícita en los marcos de autoevaluación vigentes. "La acreditación fue considerada importante, pero no suficiente por sí sola; era necesario articularla con procesos de reconocimiento, confianza y calidad interna" (AC). Los grupos EC y DU no formularon posiciones diferenciadas sobre este tema.

Todos los grupos identificaron la educación continua como el espacio institucional más próximo a la provisión viable de microcredenciales en el contexto limeño. Las ventajas señaladas fueron consistentes entre grupos: experiencia en la atención a públicos externos, flexibilidad administrativa, capacidad para diseñar programas breves y vínculos con el entorno laboral. "Las unidades de educación continua fueron consideradas espacios relevantes para ofrecer experiencias formativas flexibles, orientadas a aprendientes externos y vinculadas con necesidades profesionales" (EC). Sin embargo, el análisis identificó una limitación crítica que los propios responsables de educación continua reconocieron: en muchas universidades, estas unidades operan con menor regulación interna que los programas regulares, lo que genera riesgo de dispersión, duplicidad de ofertas y desigualdad en estándares. "La provisión de microcredenciales exigía infraestructura, capacidad organizativa, apoyo institucional y mecanismos claros de certificación" (EC). El hecho de que esta limitación fuera señalada desde dentro del propio grupo EC confiere relevancia analítica particular a este hallazgo, al indicar una conciencia interna sobre las condiciones que aún deben fortalecerse.

3.4 Tensiones y hallazgos emergentes del contexto peruano

La codificación inductiva permitió identificar cuatro tensiones propias del contexto peruano que no estaban anticipadas en el diseño deductivo inicial y que constituyen los hallazgos más originales del estudio.

La primera tensión fue de carácter normativo y fue identificada principalmente por los actores de regulación y calidad. La obligatoriedad del licenciamiento universitario ante la SUNEDU genera incertidumbre sobre si las microcredenciales deben formar parte de la oferta licenciada o ubicarse en el ámbito de la educación continua, sujeta a requisitos distintos. Esta ambigüedad no fue formulada por los grupos GU y EC como tensión normativa, sino experimentada como dificultad operativa cotidiana, lo que revela una divergencia por nivel de análisis: el nivel macro la nombra como problema estructural, mientras el nivel meso la vive como obstáculo

práctico sin denominación institucional. El grupo DU no mencionó esta tensión. "La ausencia de definiciones claras, estándares comunes y procedimientos transparentes de calidad fue identificada como una de las principales dificultades para la implementación de microcredenciales" (AR).

La segunda tensión fue de carácter académico y emergió exclusivamente del grupo DU, con resonancias parciales en el grupo GU. Los docentes expresaron cautela ante el riesgo de que las microcredenciales reduzcan la formación universitaria a competencias desarticuladas. El análisis mostró que los docentes distinguieron con claridad entre dos tipos de microcredenciales: aquellas académicamente aceptables, que cuentan con evaluación rigurosa, resultados claramente definidos y coherencia con el perfil de egreso, y aquellas que reproducen prácticas tradicionales en formatos más cortos sin aprovechar su potencial transformador. "El diseño de microcredenciales exigía que los docentes contaran con competencias pedagógicas, tecnológicas y evaluativas adecuadas" (DU). Esta distinción no fue formulada por los grupos AR, AC ni EC, lo que sugiere que la preocupación por la integridad formativa es específica del nivel académico-pedagógico del sistema.

La tercera tensión fue de carácter sistémico y fue señalada con mayor detalle por los grupos GU y EC. Los gestores universitarios y los responsables de educación continua identificaron que las condiciones más favorables para implementar microcredenciales se concentran en Lima Metropolitana. La brecha no es únicamente geográfica: es de capacidad institucional acumulada, que incluye infraestructura tecnológica disponible, unidades de educación continua con trayectoria consolidada y vínculos establecidos con el sector productivo. "La implementación de microcredenciales requería capacidad institucional, recursos sostenibles, apoyo organizacional y participación de los actores involucrados" (EC). Los actores de regulación y calidad reconocieron esta brecha como un riesgo de política pública que podría ampliar desigualdades existentes entre instituciones si no se toman medidas de nivelación.

La cuarta tensión articuló las tres anteriores y fue señalada por todos los grupos desde ángulos distintos. La ausencia de una política nacional específica sobre microcredenciales universitarias impide que las iniciativas individuales de las instituciones generen reconocimiento interinstitucional y externo. Los actores de regulación la formularon como vacío regulatorio; los de calidad, como ausencia de criterios verificables comunes; los gestores, como falta de referencia institucional para tomar decisiones; los responsables de educación continua, como riesgo de mercantilización de la oferta; y los docentes, como ausencia de legitimidad académica

para sus propias decisiones de diseño. "Las microcredenciales debían comprenderse como parte de un ecosistema más amplio que incluye reconocimiento, aseguramiento de la calidad, marcos de cualificaciones, aprendizaje permanente y vínculos con el mercado laboral" (síntesis transversal de todos los grupos). Esta convergencia diagnóstica desde perspectivas distintas constituye uno de los hallazgos de mayor solidez empírica del estudio.

La triangulación de los hallazgos de las cuatro subsecciones anteriores permitió identificar cuatro condiciones necesarias para la integración viable de microcredenciales en la educación superior peruana. Estas condiciones no son independientes entre sí sino acumulativas: la ausencia de cualquiera de ellas limita la efectividad de las restantes, y ninguna es suficiente por sí sola.

La primera condición es la existencia de una definición operativa compartida que incluya criterios mínimos de evaluación, trazabilidad y reconocimiento. Sin ella, las instituciones no pueden coordinar sus decisiones ni construir confianza entre niveles. La segunda condición es la integración de las microcredenciales a los sistemas internos de calidad universitaria mediante procedimientos que equilibren rigor y agilidad. La tercera condición es la articulación explícita y formalizada entre las unidades de educación continua y las áreas académicas, sin la cual el reconocimiento interno —primer nivel viable identificado— no puede consolidarse. La cuarta condición es un marco de gobernanza que establezca criterios comunes entre instituciones para habilitar el reconocimiento interinstitucional y externo. "Su integración en la educación superior exigía una articulación entre calidad interna, calidad externa, reconocimiento institucional, transparencia y capacidad de adaptación" (síntesis transversal). "El desafío principal consistía en equilibrar la flexibilidad propia de las microcredenciales con la necesidad de mantener estándares confiables, comparables y reconocibles" (síntesis transversal).

Los propios actores identificaron límites a la viabilidad de estas condiciones en el corto plazo. La heterogeneidad del sistema universitario peruano implica que las condiciones no pueden implementarse de forma homogénea entre instituciones. Los actores del nivel meso señalaron que la tercera condición —articulación entre educación continua y áreas académicas— es la de mayor dificultad de implementación inmediata, debido a resistencias organizacionales internas que operan de manera independiente de la voluntad institucional declarada. "Las instituciones debían fortalecer sus sistemas internos de calidad para que la garantía externa pudiera cumplir una función complementaria y no sustitutiva" (AC). Los actores del nivel macro reconocieron

esta dificultad como un riesgo de política que podría traducirse en una expansión desigual de microcredenciales que amplíe, antes que reduzca, las brechas existentes entre instituciones.

4. Discusión

Los hallazgos del estudio convergen en una proposición interpretativa central: el reconocimiento de microcredenciales en la educación superior peruana no opera como procedimiento técnico-administrativo sino como proceso social basado en confianza institucional, cuyas condiciones están determinadas por la estructura fragmentada del ecosistema y por tensiones regulatorias específicas del contexto. Esta proposición amplía los marcos del Credential Ecosystem Framework y del Social Recognition Theory con evidencia empírica desde cinco grupos de actores en un contexto latinoamericano subrepresentado en la literatura.

La fragmentación del ecosistema no es ausencia de actores sino déficit de coordinación entre niveles; cada nivel opera con criterios propios sin referencia común, lo que confirma y amplía lo señalado por Brown y Duarte (2024) sobre el aseguramiento de la calidad como barrera principal; esta interpretación se apoya en las perspectivas de los grupos AC y GU, quienes la formularon desde posiciones funcionales distintas pero convergentes. La evaluación verificable emerge como el componente más frecuentemente ausente en la oferta existente, convirtiendo muchas microcredenciales en constancias de participación con formato digital, lo que extiende los criterios de calidad señalados por la OECD (2021b) con evidencia desde actores que operan el sistema desde adentro. Sin gobernanza que coordine los nodos del ecosistema, incluso las condiciones operativas disponibles resultan incoherentes entre instituciones; Gallagher y Oblinger (2022) anticiparon esta dependencia entre gobernanza y calidad, que el presente estudio documenta con evidencia institucional concreta en un contexto latinoamericano.

La convergencia de los cinco grupos en torno al reconocimiento como proceso social basado en confianza confirma y amplía la proposición de Wheelahan y Moodie (2021) sobre la construcción social del valor de las credenciales; el estudio añade tres elementos empíricos que los actores asociaron con la construcción de confianza: transparencia de estándares, pertinencia de competencias y capacidad institucional demostrable del proveedor. Esta proposición tiene una implicación directa para el debate sobre verificación digital: los mecanismos tecnológicos resuelven el problema de autenticación pero no el de confianza institucional; Varadarajan et al. (2023) señalaron indirectamente la primacía de la acreditación institucional sobre la verificación técnica, y el presente estudio lo documenta empíricamente desde cinco

perspectivas institucionales simultáneas. Esta evidencia, construida desde las perspectivas convergentes de los grupos AR, AC, GU, EC y DU, amplía los marcos de McGreal et al. (2022) sobre confianza y reconocimiento con datos de un contexto latinoamericano con arquitectura regulatoria específica no documentada previamente en la literatura.

El análisis inductivo identificó tres tensiones específicas del contexto peruano que documentan cómo opera un ecosistema de credenciales con regulación fuerte y marcos específicos ausentes, y que no aparecen en la literatura internacional porque los sistemas con marcos consolidados ya las resolvieron normativamente. La ambigüedad sobre si las microcredenciales pertenecen a la oferta licenciada o a la educación continua es un dilema no documentado previamente; Díaz (2025) señala la fragmentación normativa regional sin vincularla con la especificidad del licenciamiento obligatorio, que este estudio documenta por primera vez desde actores institucionales. La resistencia docente reformulada como advertencia pedagógica legítima matiza la tendencia de la literatura a tratarla como obstáculo; Wheelahan y Moodie (2021) formulan esta tensión desde análisis curricular externo, mientras este estudio la documenta desde los propios docentes, añadiendo la distinción entre microcredenciales académicamente aceptables y las que reproducen prácticas tradicionales en formatos más cortos. La concentración limeña como desigualdad de capacidad institucional acumulada añade evidencia concreta a lo señalado por Gutović y Xia (2025) sobre desigualdad regional, con implicaciones para el diseño de políticas diferenciadas. Las tres tensiones no son problemas aislados sino manifestaciones interconectadas de un mismo patrón: la dificultad de construir confianza institucional en un ecosistema donde la regulación macro es fuerte pero la gobernanza específica para microcredenciales está ausente, lo que confirma la proposición interpretativa central del estudio.

Las cuatro condiciones identificadas operan en niveles distintos del ecosistema: la definición compartida en el nivel normativo-estructural, la calidad interna en el nivel organizacional, la articulación entre educación continua y áreas académicas en el nivel del proceso social de la confianza, y la gobernanza nacional en el nivel de coordinación entre nodos; son acumulativas y su correspondencia con los dos marcos teóricos es confirmatoria, no circular. Para gestores, responsables de calidad y diseñadores de política, estas condiciones ofrecen un instrumento de diagnóstico —coherente con lo propuesto por Brown y Duarte (2024) sobre la necesidad de marcos internos de calidad— para identificar en qué nivel falla una iniciativa concreta de microcredenciales, antes que una prescripción de implementación garantizada.

Los hallazgos discutidos sugieren que la integración viable de microcredenciales en la educación superior peruana requiere abordar simultáneamente condiciones de distintos niveles del ecosistema; las conclusiones desarrollan las implicaciones para la política universitaria y las líneas futuras de investigación.

5. Conclusiones

El presente estudio identificó cuatro condiciones necesarias para la incorporación viable de microcredenciales en el sistema universitario peruano: una definición operativa compartida que incluya criterios mínimos de evaluación y trazabilidad; la integración a los sistemas internos de calidad con procedimientos que equilibren rigor y agilidad; la articulación explícita entre las unidades de educación continua y las áreas académicas; y un marco de gobernanza nacional que establezca criterios comunes para el reconocimiento interinstitucional y externo. Los actores de los cinco grupos construyeron el reconocimiento no como trámite técnico-administrativo sino como proceso social basado en confianza, articulado en torno a tres elementos: transparencia de estándares, pertinencia de competencias y capacidad institucional demostrable del proveedor; esta convergencia constituyó el hallazgo de mayor solidez analítica del estudio. El análisis inductivo identificó tres tensiones específicas del contexto peruano — la ambigüedad normativa sobre la ubicación regulatoria de las microcredenciales, la resistencia docente como advertencia pedagógica legítima, y la concentración limeña como desigualdad de capacidad institucional acumulada— que expresan el patrón de un ecosistema con regulación fuerte y gobernanza específica ausente.

Desde el punto de vista teórico, el estudio amplía los marcos sobre legitimidad de credenciales alternativas al proponer empíricamente que el reconocimiento opera como proceso social basado en confianza, mostrando que los enfoques de verificación digital son insuficientes sin confianza institucional previa. Desde el punto de vista empírico, el estudio aporta evidencia original sobre un contexto latinoamericano con arquitectura regulatoria específica — coexistencia de licenciamiento obligatorio y acreditación voluntaria— subrepresentado en la literatura internacional sobre microcredenciales. Las limitaciones del estudio deben reconocerse con precisión: la muestra de diez participantes concentrada en Lima Metropolitana no permite generalización estadística y los hallazgos deben leerse como analíticamente transferibles, no representativos; la ausencia de la perspectiva de empleadores y estudiantes deja sin examinar dos nodos relevantes del ecosistema; y el diseño transversal no permite observar cómo evolucionan las condiciones de reconocimiento a lo largo del tiempo.

Para los diseñadores de política universitaria, los hallazgos señalan la necesidad de un pronunciamiento regulatorio específico que defina el estatus de las microcredenciales dentro del sistema de licenciamiento como condición previa a cualquier estrategia de expansión. Para gestores y responsables de calidad, las cuatro condiciones identificadas ofrecen un instrumento de diagnóstico que permite identificar en qué nivel del ecosistema falla una iniciativa concreta antes de invertir en su expansión. Para los responsables de desarrollo docente, el hallazgo sobre la resistencia como advertencia pedagógica legítima señala la necesidad de programas de formación que partan del conocimiento y las preocupaciones de los propios docentes.

Futuras investigaciones podrían incluir la perspectiva de empleadores y estudiantes como nodos del ecosistema; diseñar estudios comparativos entre Lima y otras regiones del Perú para examinar la desigualdad de capacidad institucional; y desarrollar diseños longitudinales que permitan observar cómo se van modificando las condiciones de reconocimiento una vez que se inicia la implementación. Los hallazgos de este estudio proveen una base conceptual y empírica para el diseño de ecosistemas de credencialización alternativa en contextos latinoamericanos con gobernanza en transición, y abren una agenda de investigación sobre los procesos sociales a través de los cuales la educación superior construye confianza en torno a nuevas formas de certificación

Referencias bibliográficas

- Brown, M., McGreal, R., y Peters, M. (2023). A strategic institutional response to micro-credentials: Key questions for educational leaders. *Journal of Interactive Media in Education*, 2023(1), 1–17. <https://doi.org/10.5334/jime.801>
- Brown, M., Nic Giolla Mhichíl, M., Beirne, E., Mac Lochlainn, C., y Johnston, K. (2021). The global micro-credential landscape: Charting a new credential ecology for lifelong learning. *Journal of Learning for Development*, 8(2), 228–254. <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/525>
- Brown, M., y Duarte, J. M. (2024). Exploring gaps in the quality assurance of micro-credentials: A global mapping review of current practices. *Journal of Open, Distance, and Digital Education*, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.25619/2bwhvw68>
- Comisión Europea. (2022). *Recomendación del Consejo de 16 de junio de 2022 relativa a un enfoque europeo de las microcredenciales para el aprendizaje permanente y la*

empleabilidad. Diario Oficial de la Unión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32022H0627%2801%29>

- Díaz, E. E. (2025). Modelos de gobernanza universitaria para microcredenciales: desafíos normativos e institucionales en Europa y América Latina. *Journal of the Academy*, 13(5), 67–92. <https://doi.org/10.47058/joa13.5>
- Gallagher, S., y Oblinger, D. (2022). *The future of credentials: Reimagining the role and value of learning in the context of new technologies, labor markets, and society*. Educause. <https://www.educause.edu/content/future-credentials>
- Gutović, V., y Xia, T. (2025). *Mapeo de microcredenciales en América Latina y el Caribe: hacia un marco común*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393794_spa.locale=en
- Johan, R. C., Rullyana, G., Susilana, R., y Emilzoli, M. (2025). Micro-credentials in higher education: A review and bibliometric. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(2), 1103–1116. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i2.21281>
- Kato, S., Galán-Muros, V., y Weko, T. (2020). *The emergence of alternative credentials*. OECD Education Working Papers, No. 216. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b741f39e-en>
- McGreal, R., Mackintosh, W., Cox, G., y Olcott, D., Jr. (2022). Bridging the gap: Micro-credentials for development. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(3), 288–302. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i3.6696>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2023). *Marco Nacional de Cualificaciones del Perú*. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/minedu>
- OECD. (2021a). *Micro-credential innovations in higher education: Who, what and why?* OECD Education Policy Perspectives, No. 39. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f14ef041-en>
- OECD. (2021b). *Quality and value of micro-credentials in higher education: Preparing for the future*. OECD Education Policy Perspectives, No. 40. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9c4ad26d-en>

- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). (2023). *Marco de referencia para la acreditación institucional universitaria*. SINEACE. <https://www.sineace.gob.pe>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). (2020). *Condiciones Básicas de Calidad para el licenciamiento institucional universitario*. SUNEDU. <https://www.sunedu.gob.pe>
- Tamoliune, G., Greenspon, R., Tereseviciene, M., Volungeviciene, A., Trepule, E., y Dauksiene, E. (2023). Exploring the potential of micro-credentials: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7, Article 1006811. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1006811>
- Varadarajan, S., Koh, J. H. L., y Daniel, B. K. (2023). A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: Learners, employers, higher education institutions and government. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00381-x>
- Wheelahan, L., y Moodie, G. (2021). Analysing micro-credentials in higher education: A Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 212–228. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887358>

Capítulo VI.- Educación Inclusiva en Aulas Universitarias: De la Normativa a la Práctica Pedagógica Efectiva

⁶ Marcia Adriana Iberico Díaz

Resumen

La tensión entre los marcos normativos de educación inclusiva en educación superior y su traducción efectiva en prácticas pedagógicas constituye un problema empíricamente documentado, pero insuficientemente comprendido desde la perspectiva del docente universitario, quien es el actor que convierte —o no— las obligaciones normativas en experiencias pedagógicas efectivas para el estudiantado diverso. Esta perspectiva ha recibido atención investigativa limitada, especialmente en contextos latinoamericanos. El estudio analizó empíricamente la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en aulas universitarias peruanas, identificando las mediaciones entre normativa institucional, competencias docentes, autoeficacia y estructuras de soporte como factores que condicionan el tránsito entre la obligación normativa y la práctica pedagógica efectiva. Se adoptó un enfoque cualitativo de estudio de caso múltiple con énfasis interpretativo. Participaron 24 docentes universitarios de pregrado de universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana y otras regiones del Perú, seleccionados mediante muestreo intencional por máxima variación. Los datos se recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas y se analizaron con análisis temático de orientación interpretativa. Los resultados mostraron que los docentes concibieron la inclusión principalmente como valor ético, con menor anclaje en marcos de diseño pedagógico operativo. Las prácticas pedagógicas inclusivas existieron y fueron diversas, pero se sostuvieron predominantemente sobre decisiones individuales antes que sobre marcos institucionales. La autoeficacia docente fue variable y situacionalmente específica, condicionada por una formación que priorizó la sensibilización sobre la capacitación técnica. Las estructuras de soporte institucional existieron, pero no lograron articularse de manera sistemática con la práctica docente cotidiana. Estos hallazgos configuran un modelo interpretativo sistémico que permite comprender la brecha normativa-práctica en educación inclusiva universitaria como fenómeno de niveles interdependientes y orientar intervenciones simultáneas en contextos universitarios con condiciones normativas e institucionales similares.

Palabras clave: educación inclusiva universitaria; práctica pedagógica docente; autoeficacia docente.

Abstract

The tension between inclusive education regulatory frameworks in higher education and their effective translation into pedagogical practices constitutes an empirically documented problem that remains insufficiently understood from the perspective of university faculty, who are the actors that convert —or fail to convert— normative obligations into effective pedagogical experiences for diverse student populations. This perspective has received limited research attention, particularly in Latin American contexts. The study empirically analysed the implementation of inclusive pedagogical practices in Peruvian university classrooms, identifying the mediations between institutional policy, teaching competencies, self-efficacy,

⁶ Dra. En Turismo y en ciencias del desarrollo social, Universidad Nacional de Trujillo, <https://orcid.org/0000-0002-2376-3946> miberico@unitru.edu.pe

and support structures as factors conditioning the transition from normative obligation to effective pedagogical practice. A qualitative multiple case study design with an interpretive emphasis was adopted. Twenty-four undergraduate university teachers from public and private universities in Metropolitan Lima and other regions of Peru participated, selected through purposive maximum variation sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analysed using thematic analysis with an interpretive orientation. Results showed that faculty conceptualised inclusion primarily as an ethical value, with limited grounding in operational pedagogical design frameworks. Inclusive teaching practices existed and were diverse, but were sustained predominantly through individual decisions rather than institutional frameworks. Teacher self-efficacy was variable and situationally specific, conditioned by professional development that prioritised awareness-raising over technical capacity-building. Institutional support structures existed but failed to articulate systematically with everyday teaching practice. These findings configure a systemic interpretive model that enables understanding of the policy-practice gap in inclusive higher education as an interdependent multilevel phenomenon, and can orient simultaneous interventions in university contexts with similar normative and institutional conditions.

Keywords: inclusive higher education; teaching practice; teacher self-efficacy.

1. Introducción

La educación superior inclusiva ha dejado de ser un debate centrado exclusivamente en el acceso formal para convertirse en una pregunta sobre la calidad de la participación efectiva de los estudiantes dentro del aula universitaria. Los compromisos derivados de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y las orientaciones más recientes de la UNESCO (2020, 2024) han impulsado un ciclo de reformas normativas que, en numerosos sistemas universitarios, ha producido marcos legales de notable exigencia formal. Sin embargo, la traducción de esos marcos a experiencias pedagógicas cotidianas ha resultado sistemáticamente más difícil que su promulgación. La literatura especializada ha documentado de manera reiterada que existe una brecha entre las políticas institucionales de inclusión y las prácticas que efectivamente se implementan en las aulas, y ha señalado la necesidad urgente de investigación que comprenda cómo se desarrollan, aplican e impactan esas políticas en los niveles regional y nacional. Este desplazamiento del debate —del acceso declarado hacia la participación efectiva— convierte la práctica pedagógica docente en el núcleo del problema que la investigación contemporánea sobre inclusión universitaria debe examinar (Filippou et al., 2025).

Comprender por qué esa participación efectiva resulta tan difícil de garantizar exige marcos conceptuales que vayan más allá del análisis normativo. El Modelo Social de la Discapacidad ofrece uno de esos marcos al desplazar la explicación de la exclusión desde los déficits individuales del estudiante hacia las barreras del entorno institucional y pedagógico (Oliver,

1990; Barnes & Mercer, 2010). En educación superior, este desplazamiento tiene una consecuencia directa: la responsabilidad de la inclusión recae sobre la institución y el docente, no sobre el estudiante. El enfoque de derechos consagrado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) refuerza esta lectura al establecer que los ajustes razonables no son concesiones discrecionales sino obligaciones exigibles, cuya ausencia constituye discriminación. Desde este marco, la dependencia de la iniciativa individual del docente para garantizar la inclusión no es una falla personal sino una falla estructural del sistema universitario. La Pedagogía Inclusiva complementa y operacionaliza esta perspectiva al proponer que el docente diseñe desde el principio para la diversidad de todos los estudiantes, en lugar de añadir adaptaciones reactivas para algunos una vez identificadas sus necesidades (Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian, 2014). Esta distinción —entre diseño proactivo e inclusivo y ajuste reactivo e individual— es conceptualmente central para comprender el tipo de prácticas que los docentes universitarios despliegan en la realidad. El Universal Design for Learning operacionaliza este enfoque en tres principios de diseño instruccional: múltiples medios de representación, de acción y expresión, y de participación (CAST, 2018; Stentiford & Koutsouris, 2021). La literatura especializada ha señalado, sin embargo, que existe una falta de marcos basados en evidencia que indiquen qué prácticas y políticas han producido resultados positivos para la inclusión en educación superior, lo que refuerza la necesidad de estudios empíricos situados que examinen cómo se implementan estos principios en contextos concretos (Filippou et al., 2025)

En este escenario, el profesorado universitario emerge como el actor que convierte —o no— esos marcos normativos y pedagógicos en experiencias de enseñanza, evaluación y acompañamiento efectivamente inclusivas. La autoeficacia docente —definida como la creencia del profesor en su propia capacidad para organizar y ejecutar acciones pedagógicas que produzcan los resultados deseados (Bandura, 1997)— constituye el tercer pilar conceptual de este estudio, porque es el factor mediador entre la disposición hacia la inclusión y su traducción en práctica efectiva. En contextos inclusivos, la autoeficacia es situacionalmente específica: puede ser suficiente ante situaciones de diversidad general e insuficiente ante discapacidad invisible, neurodivergencia o situaciones de salud mental (Sharma et al., 2012; Forlin et al., 2014). La formación continua solo fortalece la autoeficacia cuando combina conocimiento conceptual, resolución de casos reales y acompañamiento posterior; la sensibilización aislada produce efectos limitados y de corta duración (Avalos, 2011). Estudios recientes desde la perspectiva del docente universitario han confirmado que si los estudiantes

con discapacidad reciben información pertinente, ajustes razonables y un entorno de aprendizaje inclusivo depende frecuentemente del azar y de las competencias de cada profesor individual, antes que de sistemas institucionales que garanticen esas condiciones de manera regular. Este patrón —docentes con actitudes favorables hacia la inclusión pero con preparación pedagógica insuficiente para sostenerla en situaciones complejas— ha sido documentado de manera consistente en la literatura reciente (Svendby, 2024; Schmidt et al., 2025; Papadopoulos et al., 2025). Sin embargo, la investigación cualitativa interpretativa que tome como unidad de análisis la experiencia del docente universitario y reconstruya la mediación entre política institucional, formación y práctica de aula sigue siendo escasa, aun cuando estudios recientes han confirmado que estos actores enfrentan retos significativos para sostener prácticas inclusivas de manera sistemática (Svendby, 2024; Atanasova & Papen 2026).

El sistema universitario peruano constituye un escenario empíricamente relevante para examinar esta problemática por razones que van más allá de su especificidad local. En primer lugar, el marco normativo peruano —Ley 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, y la normativa de condiciones básicas de calidad de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU)— ha alcanzado un nivel de exigencia formal que hace observable la brecha de implementación pedagógica, no la brecha normativa: permite examinar qué ocurre cuando la norma existe pero su traducción al aula sigue siendo desigual. En segundo lugar, la profunda heterogeneidad institucional del sistema —universidades públicas y privadas, limeñas y de otras regiones, con distintos niveles de recursos y soporte— ofrece variación analítica que permite identificar tanto patrones transversales como contrastes significativos entre contextos. En tercer lugar, los datos institucionales disponibles confirman la presencia real del fenómeno y la urgencia de examinarlo desde la práctica docente: la Defensoría del Pueblo reportó en 2022 la existencia de 6.972 estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema universitario e identificó la falta de capacitación docente específica sobre educación inclusiva como una barrera central; más recientemente, CONADIS informó que de 24 universidades licenciadas supervisadas, 19 reportaron estudiantes con discapacidad matriculados, con un total de 1.801 estudiantes, confirmando que el fenómeno tiene presencia activa en el sistema y exige una mirada más fina sobre lo que ocurre dentro de las aulas. La formación docente ha sido reconocida como un aspecto esencial para una educación inclusiva efectiva en el Perú, aunque las adaptaciones pedagógicas en torno a la diversidad estudiantil siguen resultando insuficientes en la práctica (Chuchon Vilca, 2024).

Los tres marcos conceptuales presentados —Modelo Social de la Discapacidad, Pedagogía Inclusiva y autoeficacia docente— se articulan en una lógica de capas que orienta el análisis de este estudio: el Modelo Social establece que la inclusión es una responsabilidad estructural del entorno; la Pedagogía Inclusiva traduce esa responsabilidad al plano del diseño pedagógico del docente universitario; la autoeficacia docente explica la condición de posibilidad de ese diseño, porque un profesor no puede transformar su práctica más allá de lo que su capacidad percibida, su formación y su soporte institucional le permiten sostener.

Desde este marco integrado, la brecha normativa-práctica no es un problema de voluntad individual sino de mediaciones pedagógicas, formativas e institucionales insuficientemente comprendidas. Pese al avance normativo sostenido y al crecimiento de la literatura internacional sobre inclusión en educación superior, persiste una escasez de estudios cualitativos situados, centrados en el profesorado universitario, que expliquen cómo esas mediaciones operan en contextos específicos.

Esta escasez es empírica —son pocos los estudios que documenten desde dentro la experiencia pedagógica del docente universitario en relación con la normativa inclusiva—, metodológica —predominan las revisiones sistemáticas y los estudios de percepción sobre los estudios interpretativos de caso— y contextual —la evidencia internacional no puede trasladarse linealmente a un sistema con condiciones normativas, institucionales y culturales propias como el peruano (Svendby, 2024; Nind et al., 2025)—.

Abordar este vacío es relevante no solo para la literatura académica sobre educación inclusiva y pedagogía universitaria, sino también para el diseño de políticas de formación docente, el fortalecimiento de estructuras universitarias de soporte y la mejora de las condiciones reales de participación del estudiantado diverso.

Ante este panorama, el presente estudio tuvo como objetivo analizar empíricamente la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en aulas universitarias peruanas, identificando la relación entre normativa institucional, competencias docentes, autoeficacia y estructuras de soporte como factores que median el tránsito entre la obligación normativa y la práctica pedagógica efectiva en contextos de diversidad estudiantil. El artículo se organiza en las siguientes secciones: método, resultados, discusión y conclusiones.

2. Metodología

2.1 Diseño de la investigación y posicionamiento epistemológico

El estudio se desarrolló desde un paradigma interpretativo-constructivista, según el cual el conocimiento sobre la realidad educativa no es independiente de quienes la experimentan, sino que se construye a partir de los significados, interpretaciones y valoraciones que los actores atribuyen a sus propias prácticas (Creswell & Poth, 2018; Denzin & Lincoln, 2018). Este posicionamiento resultó apropiado para el problema de investigación, dado que la pregunta central no indagó sobre la frecuencia o distribución de determinadas conductas docentes, sino sobre cómo los profesores universitarios peruanos interpretan la educación inclusiva, qué sentido atribuyen a sus decisiones pedagógicas y de qué manera experimentan la tensión entre las obligaciones normativas vigentes y las condiciones reales de enseñanza. Acceder a esa dimensión interpretativa exigió un enfoque que priorizara la profundidad comprensiva sobre la representatividad estadística.

En coherencia con este posicionamiento, el estudio adoptó el diseño de estudio de caso múltiple con énfasis interpretativo (Yin, 2018; Merriam & Tisdell, 2016). Este diseño resultó pertinente porque permitió examinar el fenómeno —la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas— en su contexto institucional real, atendiendo simultáneamente a sus dimensiones normativas, organizacionales y didácticas. La modalidad múltiple fue seleccionada porque posibilitó comparar experiencias docentes en contextos institucionales distintos —universidades públicas y privadas, limeñas y de otras regiones del país— sin renunciar a la profundidad interpretativa que caracteriza al enfoque cualitativo. Esta decisión permitió identificar tanto patrones transversales como contrastes significativos entre casos, fortaleciendo la capacidad analítica del estudio.

2.2 Contexto del estudio

El estudio se situó en el sistema universitario peruano, que al momento de la investigación contaba con más de noventa universidades licenciadas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), distribuidas de manera heterogénea entre Lima Metropolitana y las demás regiones del país. El marco normativo vigente —en particular la Ley 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, y los criterios de condiciones básicas de calidad establecidos por SUNEDU— impone a las instituciones universitarias obligaciones explícitas en materia de accesibilidad, ajustes razonables durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, y garantía de permanencia estudiantil.

No obstante, informes institucionales de la Defensoría del Pueblo han documentado que la traducción de esas obligaciones a prácticas pedagógicas efectivas ha continuado presentando

desafíos organizacionales y didácticos considerables, configurando una brecha entre el plano declarativo y el plano de la experiencia docente concreta. Lima Metropolitana fue seleccionada como escenario principal de observación por concentrar la mayor diversidad y densidad institucional del sistema universitario peruano; al mismo tiempo, la inclusión de universidades de otras regiones del país permitió incorporar contrastes que evitaron una lectura exclusivamente limeña del fenómeno.

2.3 Participantes

La población objetivo estuvo conformada por profesores universitarios que ejercían docencia de pregrado en universidades peruanas licenciadas, públicas y privadas, en cuyas aulas se presentaban situaciones de diversidad funcional, necesidades educativas diversas o requerimientos de ajustes razonables. El foco en docentes de pregrado respondió a que es precisamente en ese nivel donde la normativa peruana concentra las exigencias más directas de acceso, permanencia, adecuación pedagógica y evaluación inclusiva (Florian, 2014; Ainscow et al., 2019).

La selección de participantes se realizó mediante muestreo intencional por máxima variación (Patton, 2015), estrategia que no persigue representatividad estadística sino diversidad analítica suficiente para identificar patrones comunes y contrastes significativos entre experiencias docentes (Miles, Huberman & Saldaña, 2020). Para la conformación del grupo se aplicaron seis criterios de variación: tipo de gestión universitaria (pública o privada), ubicación institucional (Lima Metropolitana u otras regiones), área disciplinar, años de experiencia docente, sexo, y experiencia previa con estudiantes que hubieran requerido ajustes razonables o apoyos específicos.

El grupo quedó integrado por 24 profesores universitarios, número que la literatura metodológica reconoce como coherente con el logro de saturación temática en estudios cualitativos basados en entrevistas (Guest, Bunce & Johnson, 2006; Braun & Clarke, 2021). De los 24 participantes, 16 laboraban en universidades de Lima Metropolitana y 8 en universidades de otras regiones del país, distribución que refleja el peso institucional de Lima dentro del sistema universitario peruano sin prescindir del contraste regional. El cierre del proceso de selección se produjo cuando las entrevistas comenzaron a mostrar reiteración temática sostenida y no emergieron categorías sustantivamente nuevas, criterio que permitió considerar alcanzada la saturación analítica.

2.4 Instrumento y procedimiento de recolección de datos

La técnica principal de recolección fue la entrevista semiestructurada, seleccionada por su capacidad para generar discursos extensos, matizados y reflexivos sobre experiencias pedagógicas situadas, coherente con el diseño interpretativo adoptado (Brinkmann & Kvale, 2015; Merriam & Tisdell, 2016). Como instrumento se elaboró una guía de entrevista organizada en ocho bloques temáticos, contruidos a partir de la revisión de la normativa peruana sobre educación inclusiva en educación superior, de la literatura especializada internacional y de las categorías identificadas en la fase preparatoria del estudio. Los ocho bloques abordaron: (a) concepciones docentes sobre educación inclusiva en la universidad; (b) conocimiento de la normativa peruana sobre discapacidad, ajustes razonables y permanencia estudiantil; (c) experiencias pedagógicas concretas de inclusión en el aula universitaria; (d) estrategias de planificación, enseñanza, evaluación y acompañamiento; (e) autoeficacia percibida para responder a la diversidad en educación superior; (f) formación inicial y continua sobre inclusión; (g) relación con actores institucionales; y (h) barreras y facilitadores para la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas efectivas. La duración estimada por entrevista fue de 45 a 70 minutos.

Tres especialistas diferentes en educación inclusiva, investigación cualitativa y educación superior, respectivamente, participaron en la validación de la guía. Se envió la guía acompañada de una rúbrica de evaluación. Los revisores evaluaron la guía en términos de claridad, relevancia contextual y congruencia con los objetivos del estudio. * Una vez finalizadas las revisiones, se modificó el borrador de algunas preguntas. En algunos casos, se eliminaron duplicaciones de la misma idea y en otros, se fortaleció la secuencia de los diferentes bloques. El borrador final se completó con mayor precisión en los conceptos, así como mayor adecuación al contexto universitario peruano (Zamanzadeh et al., 2015; Creswell y Poth, 2018).

La recolección de datos se realizó de manera individual, en modalidad presencial o virtual según la disponibilidad geográfica y horaria de cada participante. El proceso se inició con la identificación de participantes mediante contacto institucional y referencia entre pares académicos, seguido de la explicación detallada de los objetivos del estudio y la firma del consentimiento informado. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio con autorización previa y transcritas de manera íntegra. De manera paralela a las entrevistas se elaboraron notas de observación y memorandos analíticos que registraron matices contextuales, énfasis discursivos, contradicciones internas y referencias a experiencias institucionales concretas,

documentos que cumplieron además una función reflexiva durante el análisis (Lincoln & Guba, 1985; Miles, Huberman & Saldaña, 2020).

2.5 Análisis de datos

Los datos fueron analizados mediante análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2006; 2019; 2021), método seleccionado por su coherencia con el paradigma interpretativo-constructivista adoptado y por su orientación a construir interpretación sobre los sentidos que los participantes atribuyen a sus experiencias, a diferencia del análisis de contenido convencional, que opera predominantemente sobre la frecuencia de unidades de registro predefinidas. El análisis temático reflexivo permite además combinar una orientación deductiva —cuando se parte de categorías conceptuales previas— con una orientación inductiva —cuando los datos generan categorías no anticipadas—, combinación especialmente pertinente para un estudio que buscó contrastar obligaciones normativas ya codificadas con experiencias pedagógicas emergentes.

El proceso analítico siguió las seis fases propuestas por Braun & Clarke (2006): (1) familiarización con el corpus mediante lectura completa y reiterada de las transcripciones; (2) codificación inicial abierta, en la que se identificaron unidades de significado vinculadas a los ocho ejes temáticos de la guía —que operaron como categorías deductivas iniciales, tal como se describió en la sección 3.4— y a sentidos no anticipados emergentes del discurso docente, como sobrecarga pedagógica, inclusión informal, adaptación improvisada y dependencia de la buena voluntad individual; (3) construcción de temas candidatos mediante agrupación de códigos con afinidad conceptual; (4) revisión de temas frente al corpus completo para verificar su solidez y distinguirlos entre sí; (5) definición y denominación precisa de cada tema; y (6) producción del análisis interpretativo orientado a responder la pregunta central de investigación. Todo el proceso fue gestionado con el software Atlas.ti, que facilitó la organización sistemática de la codificación, la agrupación de códigos en categorías, el registro de decisiones analíticas y la trazabilidad entre citas empíricas, códigos e interpretaciones (Saldaña, 2021; Woods, Macklin & Lewis, 2016).

2.6 Rigor científico y reflexividad del investigador

El rigor del estudio se aseguró mediante estrategias vinculadas a los cuatro criterios propuestos por Lincoln & Guba (1985) y revisados por Korstjens & Moser (2018). La credibilidad se fortaleció a través de preguntas de profundización y repreguntas orientadas a precisar situaciones y decisiones pedagógicas concretas, así como mediante validación por participantes de fragmentos interpretativos clave, con el fin de confirmar que la reconstrucción analítica

reflejara adecuadamente el sentido de sus respuestas. La transferibilidad se garantizó mediante la descripción densa del contexto normativo e institucional peruano y la explicitación de los criterios de selección del grupo participante, tal como se desarrolló en las secciones 3.2 y 3.3. La dependencia se aseguró a través del registro sistemático de decisiones metodológicas, versiones de la guía de entrevista y criterios de codificación documentados en Atlas.ti, según lo descrito en las secciones 3.4 y 3.5. La confirmabilidad se respaldó mediante revisión entre pares de los temas analíticos y la conservación en Atlas.ti de una matriz que distinguió con claridad discurso empírico, codificación e interpretación, conforme al procedimiento descrito en la sección 3.5.

El investigador principal es un docente universitario activo con experiencia en el mismo campo que constituye el objeto de estudio, condición que aportó ventajas de acceso y lenguaje compartido con los participantes, pero que también representó un riesgo potencial de proyección de experiencias propias sobre los datos. Para gestionar este riesgo se adoptaron tres estrategias: el uso sistemático de memorandos reflexivos para distinguir la posición del investigador de la voz de los participantes a lo largo de todo el proceso analítico; la revisión entre pares de los fragmentos interpretativos más sensibles; y la decisión de no conducir entrevistas en la propia institución del investigador, con el propósito de preservar distancia analítica (Finlay, 2002; Berger, 2015).

2.7 Consideraciones éticas

El estudio respetó los principios de participación voluntaria, confidencialidad, anonimato y uso exclusivamente académico de la información. Cada participante recibió información detallada sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna, y firmó el correspondiente consentimiento informado. Los nombres de los participantes y de sus instituciones fueron sustituidos por códigos alfanuméricos, evitando asimismo la inclusión de datos que pudieran permitir identificación indirecta. Las grabaciones, transcripciones y matrices de análisis fueron resguardadas por el equipo investigador y utilizadas exclusivamente con fines científicos.

3. Resultados

Los resultados del análisis temático reflexivo se organizan en torno a cuatro ejes interpretativos que construyen de manera progresiva el argumento central del estudio: la brecha entre la normativa institucional sobre educación inclusiva y la práctica pedagógica efectiva en aulas

universitarias peruanas no obedece a un factor único, sino a la convergencia de concepciones docentes operacionalmente imprecisas, prácticas pedagógicas de carácter predominantemente individual, una autoeficacia en construcción limitada por formación insuficiente, y estructuras institucionales de soporte que no logran articularse de manera sistemática con la experiencia docente cotidiana.

3.1 Concepciones docentes sobre la educación inclusiva universitaria

Las concepciones de los docentes participantes sobre la educación inclusiva se organizaron en torno a cuatro nociones centrales: igualdad de oportunidades, accesibilidad, ajustes razonables y respeto por la diversidad. La noción más reiterada en el corpus fue la de igualdad de oportunidades, seguida de accesibilidad y ajustes razonables. De manera significativa, la inclusión no fue concebida por los participantes como un asunto limitado al acceso formal a la universidad, sino extendida a las condiciones reales de permanencia y participación dentro del aula. Esta comprensión ampliada resultó coherente con el marco normativo peruano vigente, que va más allá de la accesibilidad física para exigir adecuaciones durante los propios procesos de enseñanza, evaluación y acompañamiento. Algunos participantes lo expresaron en estos términos:

"La educación inclusiva significó que todos los estudiantes pudieran participar en igualdad de oportunidades, aun cuando necesitaran apoyos distintos." (DU1)

"La relacioné con ajustes razonables y con adecuaciones que permitieran que el estudiante no quedara fuera del curso por barreras que sí podían modificarse." (DU7)

No obstante, cuando los participantes fueron interrogados sobre cómo esas concepciones se traducían en decisiones pedagógicas concretas, emergió una tensión significativa. Los docentes de universidades limeñas tendieron a vincular la inclusión con la existencia de protocolos institucionales, aunque señalaron que su aplicación no siempre fue uniforme entre facultades o carreras. En universidades de otras regiones, la inclusión fue descrita con mayor frecuencia como una práctica dependiente de la iniciativa individual del docente antes que de un soporte organizacional consolidado. En ambos casos, las concepciones mostraron menor especificidad cuando se abordaron procedimientos de implementación pedagógica, revelando un primer nivel de la brecha analizada.

Este patrón sugiere que las concepciones docentes se alinean con el polo valorativo de marcos como el Universal Design for Learning —acceso y participación para todos los estudiantes— pero no con su polo de diseño instructivo, que exige la planificación deliberada de múltiples

medios de representación, acción y expresión (CAST, 2018). La inclusión fue comprendida predominantemente como un valor ético y una obligación normativa, con menor anclaje en un marco pedagógico operativo que oriente las decisiones de aula (Florian, 2014; Ainscow et al., 2019). Esta imprecisión operacional en el punto de partida conceptual condiciona directamente el tipo de prácticas que los docentes despliegan, aspecto que examina el eje siguiente.

3.2 Prácticas pedagógicas inclusivas: entre la adaptación efectiva y la improvisación individual

Los participantes reportaron un repertorio diverso de prácticas pedagógicas inclusivas implementadas en sus aulas. Las estrategias más frecuentes fueron la flexibilización de actividades y tiempos de entrega, la diversificación de materiales y formatos, la adecuación de evaluaciones, el acompañamiento individual, el uso de recursos digitales accesibles y la retroalimentación diferenciada. Un hallazgo relevante fue que la práctica docente apareció consistentemente como más avanzada que la apropiación formal de la normativa: los participantes describieron haber desarrollado respuestas pedagógicas inclusivas antes de conocer o formalizar su base normativa.

"Adecué los tiempos de entrega, ofrecí opciones distintas de participación y procuré que la evaluación no penalizara barreras que no dependían del estudiante." (DU2)

"Trabajé mucho desde la flexibilidad; en algunos casos cambié la forma de evaluar, pero mantuve los mismos objetivos del curso." (DU13)

Sin embargo, el análisis reveló que este repertorio de prácticas se sostuvo mayormente sobre decisiones individuales tomadas de manera inmediata frente a situaciones particulares, antes que sobre marcos institucionales que las orientaran y respaldaran. Los participantes describieron este patrón como una lógica de resolución caso por caso, sin protocolos de referencia ni canales claros de consulta:

"Sentí que, más que aplicar una norma, fui resolviendo caso por caso desde la práctica docente." (DU21)

Esta característica fue más pronunciada en docentes de universidades fuera de Lima, quienes describieron adaptaciones de carácter más artesanal y con menor soporte tecnológico o institucional. En universidades limeñas, los participantes reportaron con mayor frecuencia el uso de campus virtuales, grabaciones de clases y coordinación con oficinas de bienestar, aunque también señalaron que esa coordinación fue intermitente antes que sistemática.

Las prácticas inclusivas operaron además en aulas donde las actitudes del estudiantado fueron mixtas. Los docentes observaron empatía, colaboración y apoyo entre pares, pero también indiferencia, cuestionamiento de los ajustes razonables y, en menor medida, comportamientos de exclusión. De manera consistente, los participantes señalaron que el clima del aula dependió en gran medida del modo en que el propio docente explicó y legitimó las adecuaciones ante el grupo, lo que convierte al clima de aula en una variable moderadora de la efectividad de las prácticas inclusivas antes que en un resultado independiente (Hockings, 2010; May & Thomas, 2010):

"Cuando el grupo entendió que inclusión no significaba bajar exigencia, la convivencia mejoró bastante." (DU20)

En conjunto, este eje muestra que las prácticas pedagógicas inclusivas existen y son diversas, pero carecen de sistematicidad. Su implementación efectiva depende de la disposición y creatividad individual del docente antes que de una estructura organizacional que las garantice, oriente y sostenga. La capacidad de los docentes para mantener esas prácticas de manera consistente está a su vez condicionada por su autoeficacia percibida y por la calidad de la formación recibida, dimensiones que examina el eje siguiente.

3.3 Autoeficacia docente y formación: capacidad construida con soporte insuficiente

Los participantes mostraron tres perfiles diferenciados de autoeficacia para la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. Un primer grupo se percibió suficiente para responder a situaciones inclusivas generales. Un segundo grupo, mayoritario, se consideró parcialmente suficiente, con seguridad razonable ante situaciones conocidas pero con dudas ante casos que requerían adaptaciones especializadas. Un tercer grupo reconoció sentirse insuficiente, especialmente ante situaciones que involucraban discapacidad invisible, neurodivergencia, salud mental o coordinación interinstitucional compleja. La autoeficacia fue más elevada en docentes con experiencia acumulada en aulas diversas y en quienes habían recibido formación específica sobre inclusión, coherente con la teoría de autoeficacia docente (Bandura, 1997; Sharma et al., 2012):

"Mi autoeficacia fue creciendo con la experiencia; al inicio me sentí inseguro, luego pude actuar con más criterio." (DU9)

"Me consideré medianamente suficiente; podía responder en lo básico, pero me faltó mayor preparación." (DU14)

En cuanto a la formación recibida, la mayoría de los participantes había asistido a talleres, seminarios o cursos sobre educación inclusiva, pero valoró esa formación como parcialmente suficiente. El patrón dominante fue una formación de carácter general, normativo o sensibilizador, que no alcanzó la especificidad técnica requerida para la toma de decisiones pedagógicas concretas. Los vacíos formativos más reiterados fueron la evaluación inclusiva, el diseño universal para el aprendizaje, la atención a estudiantes con discapacidad sensorial o neurodivergencia y el manejo pedagógico de aulas heterogéneas. Este hallazgo es coherente con lo documentado por la Defensoría del Pueblo, que advirtió que una parte importante de la capacitación docente en universidades peruanas no abordó directamente la discapacidad ni la inclusión educativa, sino principalmente el uso de herramientas digitales:

"Sí participé en talleres, pero sentí que fueron más informativos que formativos." (DU4)

"La formación que recibí fue útil para sensibilizarme, aunque insuficiente para resolver situaciones complejas dentro del aula." (DU11)

Un hallazgo adicional de este eje fue que la autoeficacia docente no dependió exclusivamente de la formación formal recibida, sino de la combinación de formación, experiencia práctica acumulada y apoyo institucional disponible. Varios participantes señalaron que su seguridad profesional creció más a través de la práctica reflexiva que de los talleres institucionales, lo que sugiere que la formación continua produce efectos limitados cuando opera de manera aislada, sin un marco de acompañamiento que permita aplicar y consolidar lo aprendido en situaciones reales de aula (Avalos, 2011; Florian & Beaton, 2018):

"La autoeficacia aumentó cuando dejé de ver la inclusión como algo excepcional y empecé a integrarla a mi práctica cotidiana." (DU22)

Este eje revela así el tercer nivel de la brecha normativa-práctica: incluso cuando los docentes tienen disposición ética y han desarrollado un repertorio de prácticas, su capacidad para responder a situaciones inclusivas complejas está limitada por una formación institucional que no alcanza la profundidad técnica necesaria. Comprender por qué esa formación no alcanza esa profundidad exige examinar las estructuras organizacionales que la enmarcan y que enmarcan también la práctica docente en su conjunto.

3.4 Actores institucionales y estructura de soporte: una articulación pendiente

Los participantes, particularmente en Lima Metropolitana, reportaron la existencia de oficinas de bienestar estudiantil, unidades de apoyo a la discapacidad, servicios de tutoría y protocolos

institucionales orientados a garantizar la inclusión. Sin embargo, la articulación entre esas instancias y la práctica docente cotidiana fue descrita de manera consistente como parcial, intermitente y dependiente de situaciones puntuales antes que sistemática. Las barreras más reiteradas fueron la desarticulación entre instancias, la falta de protocolos claramente socializados y la escasa retroalimentación institucional hacia los docentes. Los facilitadores más mencionados fueron la existencia de oficinas de bienestar activas, la disponibilidad de coordinadores académicos receptivos y la experiencia previa del propio docente con situaciones similares:

"Cuando hubo coordinación con bienestar o con la dirección de escuela, la respuesta pedagógica fue mucho más clara." (DU4)

"Sí existieron instancias de apoyo, pero a veces la información no circuló de manera oportuna." (DU8)

Fuera de Lima, la presencia de estas instancias fue descrita como más débil o directamente ausente, y la inclusión apareció mayormente como un esfuerzo docente sostenido sin soporte organizacional significativo. El hallazgo más consistente en este eje, tanto en contextos limeños como en otras regiones, fue que la responsabilidad de la inclusión terminó recayendo sobre el docente individual, incluso cuando existían estructuras diseñadas para distribuirla:

"Sentí que la inclusión terminó recayendo mucho en el docente, incluso cuando había oficinas o protocolos." (DU17)

"La comunicación institucional fue útil, pero todavía funcionó más por casos puntuales que como una política plenamente articulada." (DU21)

Cuando existió coordinación efectiva entre docentes, coordinadores académicos, oficinas de bienestar y, en casos autorizados por el propio estudiante, redes de apoyo externas, los participantes reportaron mayor claridad procedimental y mayor capacidad de respuesta pedagógica. Esta coordinación fue, sin embargo, la excepción antes que la regla, y dependió mayormente de la proactividad del propio docente antes que de mecanismos institucionales que la activaran de manera regular (Riddell & Weedon, 2014; Fuller et al., 2004). A diferencia de lo observado en el eje 4.2, donde la buena voluntad individual describía el fenómeno de la práctica improvisada, en este eje esa misma buena voluntad emerge como el único mecanismo de activación de un sistema de soporte que debería operar de manera autónoma e independiente de las personas que lo habitan (Ainscow & Sandill, 2010; Hargreaves & O'Connor, 2018).

Este eje revela el nivel más estructural de la brecha normativa-práctica: la norma prescribe un sistema de soporte distribuido y articulado; la experiencia docente documenta un sistema fragmentado que opera de manera reactiva y personalista. La inclusión efectiva queda así condicionada a la coincidencia de disposición individual, formación suficiente y soporte institucional activo, una condición que en el contexto universitario peruano estudiado se cumplió de manera parcial e irregular.

Los cuatro ejes considerados, configuran un patrón de cuatro niveles que explica la persistencia de la brecha entre normativa y práctica pedagógica inclusiva en las universidades peruanas participantes. El primer nivel es conceptual: los docentes comprenden la inclusión como valor pero no siempre como tecnología pedagógica. El segundo es práctico: las adaptaciones existen pero se sostienen sobre iniciativa individual antes que sobre marcos institucionales. El tercero es formativo: la autoeficacia está en construcción, limitada por una capacitación que sensibiliza sin especializar. El cuarto es estructural: las instancias de soporte existen pero no logran articularse de manera sistemática con la práctica docente cotidiana. Este patrón sugiere que fortalecer la inclusión efectiva en la universidad peruana exige intervenciones simultáneas en los cuatro niveles, pues actuar sobre uno solo de ellos sin atender los restantes reproduce las mismas condiciones que perpetúan la brecha documentada.

4. Discusión

Los resultados revelan que la brecha entre normativa institucional y práctica pedagógica inclusiva efectiva en las universidades peruanas estudiadas no obedece a un factor único sino a cuatro niveles interdependientes —conceptual, práctico, formativo y estructural— que los marcos del Modelo Social de la Discapacidad, la Pedagogía Inclusiva y la autoeficacia docente permiten interpretar de manera articulada.

Las concepciones de los docentes participantes sobre la educación inclusiva se asociaron predominantemente con valores éticos —igualdad de oportunidades, respeto por la diversidad, accesibilidad— antes que con principios de diseño instruccional deliberado. Este patrón es coherente con la distinción que la Pedagogía Inclusiva establece entre su polo valorativo, orientado al reconocimiento de la diversidad como derecho, y su polo de diseño, orientado a la planificación proactiva de múltiples medios de representación, acción y evaluación para todos los estudiantes desde el inicio (Florian, 2014). La ausencia de anclaje en este segundo polo se asocia con las prácticas pedagógicas documentadas en el estudio: ajustes reactivos e individualizados, resueltos caso por caso, antes que diseño curricular inclusivo sistemático.

Este hallazgo extiende lo reportado por Nind et al. (2025), quienes encontraron que docentes universitarios con actitudes favorables hacia la inclusión enfrentan dificultades para sostener prácticas sistemáticas, al especificar el mecanismo conceptual subyacente: no es ausencia de compromiso sino ausencia de formación en el polo de diseño instruccional que la Pedagogía Inclusiva exige. La brecha entre concepción y práctica no puede comprenderse, sin embargo, sin examinar la capacidad docente para sostener prácticas inclusivas ante situaciones pedagógicas complejas.

La variabilidad de la autoeficacia docente identificada en el estudio sugiere que esta no es un rasgo estable sino una capacidad construida situacionalmente, suficiente ante diversidad general e insuficiente ante discapacidad invisible, neurodivergencia o situaciones de salud mental. Este patrón es coherente con la evidencia sobre vacíos específicos de conocimiento y habilidad en el profesorado universitario para responder a necesidades educativas diversas (Papadopoulos et al., 2025). El hallazgo de que la autoeficacia creció más con la práctica acumulada que con los talleres institucionales recibidos extiende la literatura sobre desarrollo profesional docente al señalar que el formato y la secuencia de la formación importan más que su cantidad: los procesos continuos que combinan contenido técnico, resolución de casos reales y acompañamiento posterior producen efectos más duraderos que los eventos de sensibilización aislados (Avalos, 2011). La capacidad docente para sostener prácticas inclusivas está, a su vez, condicionada por el soporte institucional disponible, dimensión que constituye el nivel más estructural de la brecha documentada.

Pese a la existencia de normativa peruana que impone obligaciones explícitas de accesibilidad y ajustes razonables, el estudio documenta que el sistema universitario no ha logrado articular esas obligaciones en mecanismos organizacionales que lleguen de manera regular a la práctica docente cotidiana. Desde el Modelo Social de la Discapacidad, esta desarticulación no es una falla personal de los docentes sino una falla estructural del entorno institucional: la dependencia de la iniciativa individual para activar servicios de soporte que deberían operar de manera autónoma es, en sí misma, una forma de barrera pedagógica (Riddell & Weedon, 2014). Este hallazgo es coherente con la argumentación de que la formación inclusiva debe tratarse como obligación institucional sistémica y no como competencia opcional cuyo desarrollo recae sobre cada docente individualmente (Ainscow & Sandill, 2010). Los cuatro ejes examinados configuran así un modelo interpretativo de niveles interdependientes —conceptual, práctico, formativo y estructural— cuya potencia analítica reside en mostrar que intervenir en uno solo de ellos sin atender los restantes reproduce las condiciones que perpetúan la brecha; este

modelo es aplicable a contextos universitarios latinoamericanos con condiciones normativas e institucionales similares al caso peruano (Filippou et al., 2025).

El modelo interpretativo de cuatro niveles propuesto constituye una contribución conceptual al campo de la educación inclusiva universitaria en América Latina. Su transferibilidad es analítica, no estadística, y su potencial reside en orientar el diseño de intervenciones simultáneas en los cuatro niveles identificados, antes que políticas sectoriales que aborden cada dimensión de manera aislada.

5. Conclusiones

El análisis empírico de las mediaciones entre normativa institucional, competencias docentes, autoeficacia y estructuras de soporte reveló que la brecha entre política inclusiva y práctica pedagógica efectiva en las universidades peruanas participantes no es lineal ni reducible a un factor aislado. Opera como un sistema de cuatro niveles interdependientes: concepciones docentes éticamente orientadas pero sin anclaje suficiente en marcos de diseño instruccional; prácticas pedagógicas diversas pero de carácter predominantemente reactivo e individual; autoeficacia variable limitada por una formación insuficientemente específica; y estructuras de soporte que no logran articularse con la práctica docente cotidiana. La inclusión pedagógicamente efectiva emergió como resultado de la coincidencia de condiciones favorables en los cuatro niveles de manera simultánea, condición que en el contexto estudiado se cumplió de manera parcial e irregular. Este patrón permite formular una contribución conceptual al campo que trasciende la descripción del caso peruano.

El modelo de cuatro niveles constituye una contribución conceptual al campo de la educación inclusiva universitaria porque articula los marcos del Modelo Social de la Discapacidad, la Pedagogía Inclusiva y la autoeficacia docente en un sistema interpretativo que permite no solo comprender la brecha sino diagnosticarla institucionalmente. Su valor práctico reside en que es utilizable por gestores universitarios y policy-makers como herramienta de evaluación y diseño de sus sistemas de inclusión, más allá de su función como aporte a la literatura académica. Un modelo de esta naturaleza tiene implicaciones diferenciadas para los distintos actores del sistema universitario.

Para los docentes universitarios, los resultados sugieren que la formación en inclusión debe priorizar competencias de diseño instruccional —evaluación inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, atención a neurodivergencia y discapacidad no visible— antes que la

sensibilización general; el desarrollo sostenido de autoeficacia exige ciclos de práctica reflexiva acompañada, no eventos formativos puntuales. Para los gestores universitarios, las instancias de soporte deben rediseñarse como mecanismos de coordinación activa con la práctica docente, institucionalizando la articulación entre oficinas de bienestar, coordinaciones académicas y profesorado, en lugar de ofrecer servicios que el docente debe activar por iniciativa propia. Para los responsables de política educativa, los hallazgos indican que las políticas universitarias de inclusión deben diseñarse como sistemas de intervención simultánea en los cuatro niveles identificados, pues las iniciativas que atienden únicamente la accesibilidad física o la formación docente aislada resultan insuficientes para transformar la práctica pedagógica efectiva. Estas implicaciones deben leerse considerando los alcances del diseño empleado y las preguntas que este estudio deja abiertas.

El diseño de caso múltiple cualitativo produce transferibilidad analítica, no generalización estadística; los hallazgos son aplicables a sistemas universitarios latinoamericanos con marco normativo formal de inclusión, heterogeneidad institucional pública-privada y estructuras de soporte en desarrollo. Dos preguntas de investigación futura emergen de los resultados: ¿qué efectos produce la formación docente centrada en diseño instruccional inclusivo sobre la autoeficacia y las prácticas pedagógicas universitarias, pregunta que exige diseños cuantitativos o mixtos? Y ¿cómo se transforma la brecha normativa-práctica en universidades que han implementado mecanismos de articulación institucional sistemática, pregunta que exige estudios comparativos longitudinales?

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Parra, J. C., Reasco-Garzón, B. C., & Coello-Vásquez, V. J. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: desafíos y perspectivas en Ecuador. *Revista InveCom*, 4(2), 1–13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10558676>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>

- Atanasova, D., & Papen, U. (2026). UK University teachers on inclusive education: conceptualizations, practices, opportunities and challenges. *Studies in Higher Education*, 51(1), 54–65. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2455431>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2010). *Exploring disability* (2nd ed.). Polity Press.
- Bartolo, P. A., Borg, M., Callus, A.-M., De Gaetano, A., Mangiafico, M., Mazzacano D'Amato, E., Sammut, C., Vella Vidal, R., & Vincent, J. (2023). Aspirations and accommodations for students with disability to equitably access higher education: A systematic scoping review. *Frontiers in Education*, 8, 1218120. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1218120>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(1), 1–9. <https://doi.org/10.1177/160940691501400102>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.
- Carballo, R., Moriña, A., & Castellano-Beltrán, A. (2024). Inclusive pedagogy at university: Faculty members' experiences of supporting students with disabilities. *Sustainability*, 16(11), 4588. <https://doi.org/10.3390/su16114588>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>

- Chuchon Vilca, J. (2024). *Políticas públicas y educación inclusiva en comunidades rurales del Perú* [Preprint]. SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8919>
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. (2025). *Medidas de inclusión que vienen implementando 24 universidades licenciadas a favor de las personas con discapacidad*. Observatorio CONADIS Perú. <https://www.conadisperu.gob.pe>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Defensoría del Pueblo. (2021). *Informe especial sobre educación universitaria y estudiantes con discapacidad*. Defensoría del Pueblo del Perú.
- Defensoría del Pueblo. (2022). *Defensoría del Pueblo advierte falta de capacitación a docentes sobre educación inclusiva a estudiantes universitarios con discapacidad* (Nota de Prensa N.º 391/OCII/DP/2022). <https://www.defensoria.gob.pe>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 11918. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>
- Filippou, K., Natsis, A., & Mountaki, M. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*, 13(1), e70034. <https://doi.org/10.1002/rev3.70034>
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531–545. <https://doi.org/10.1177/104973202129120052>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 251–268. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.592865>
- Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2014). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 555–571. <https://doi.org/10.1080/13603110802004789>
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: A systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303–318. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. Higher Education Academy.
- International Finance Corporation. (2024). *Investing in inclusion: A guide to disability-inclusive education for higher education institutions*. IFC World Bank Group. <https://www.ifc.org>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Krainer, L., Lerchster, R. E., & Ukowitz, M. (2024). Teachers' self-efficacy, attitudes, and challenges in the implementation of inclusive education. *World Journal of Educational and Humanities Research*, 6(1), 1–12. <https://doi.org/10.32996/ijllt>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Llobregat-Galiñanes, A., Alcaraz-Domínguez, S., & García-Martínez, I. (2025). Tracing the path to inclusion: Lecturers' perspectives on innovative and inclusive teaching methods.

- Humanities and Social Sciences Communications*, 12, Article 547.
<https://doi.org/10.1057/s41599-025-04547-y>
- May, H., & Thomas, G. (2010). The contradictions of inclusion: What inclusive education actually means. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 405–416.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2010.491904>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Michaelides, M., & Mavrou, K. (2022). Perceived knowledge and attitudes of faculty members towards inclusive education for students with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2582.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19052582>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE.
- Nind, M., Hall, L., Sewart, A., & Smart, A. (2025). UK university teachers on inclusive education: Conceptualisations, practices, opportunities and challenges. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2455431>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Papadopoulos, K., Koustriava, E., Chronopoulou, E., Molina-Carmona, R., Manganello, F., Isaraj, L., Fountouki, C., & Fernández Gil, J. M. (2025). Accessible educational material for higher education students with disabilities: Knowledge and skills of teaching staff. *Social Sciences*, 14(8), 489. <https://doi.org/10.3390/socsci14080489>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Perú. (2012). *Ley N.º 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad*. Diario Oficial El Peruano. <https://www.leyes.congreso.gob.pe>
- Riddell, S., & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.008>

- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE.
- Schmidt, M., Lešnjak, G., & Zurc, J. (2025). Attitudes of university teachers towards the educational inclusion of students with special educational needs. *Sustainability*, 17(18), 8312. <https://doi.org/10.3390/su17188312>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245–2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2020). *Condiciones básicas de calidad para la educación superior universitaria*. SUNEDU. <https://www.sunedu.gob.pe>
- Svendby, R. B. (2024). Inclusive teaching in higher education: Challenges of diversity in learning situations from the lecturer perspective. *Social Sciences*, 13(3), 140. <https://doi.org/10.3390/socsci13030140>
- Udim, D., Torres, A., & Ntiri, D. (2025). Advancing inclusive practices in higher education: Possibilities and limitations of a social justice professional development course. *Studies in the Education of Adults*, 57(3), 457–473. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2024.2417072>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education — All means all*. UNESCO Publishing. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- UNESCO. (2024). *Supporting the right to higher education of students with disabilities*. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org>
- Woods, M., Macklin, R., & Lewis, G. K. (2016). Researcher reflexivity: Exploring the impacts of CAQDAS use. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(4), 385–403. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1023964>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

Zamanzadeh, V., Ghahramanian, A., Rassouli, M., Abbaszadeh, A., Alavi-Majd, H., & Nikanfar, A. R. (2015). Design and implementation content validity study: Development of an instrument for measuring patient-centered communication. *Journal of Caring Sciences*, 4(2), 165–178. <https://doi.org/10.15171/jcs.2015.017>

Capítulo VII.- Educación Ambiental Comparada: Lecciones Internacionales para el Fortalecimiento de la Conciencia Ecológica en Estudiantes Peruanos

David Alberto Paye Apaza⁷

Resumen

La brecha entre la conciencia ambiental declarada y la acción ecológica efectiva constituye uno de los problemas centrales de la educación ambiental en educación superior, y la evidencia empírica sobre sus mecanismos en contextos universitarios latinoamericanos sigue siendo insuficiente. Este estudio examina las percepciones, experiencias y propuestas de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana sobre la educación ambiental universitaria, interpretadas a la luz de lecciones internacionales de educación para el desarrollo sostenible.

Se adoptó un diseño cualitativo secuencial con dos componentes articulados: análisis documental comparativo de experiencias internacionales de educación para el desarrollo sostenible y grupo focal con catorce estudiantes universitarios de pregrado de Lima Metropolitana, seleccionados mediante muestreo intencional por criterio con diversidad disciplinar e institucional. Los datos fueron analizados mediante análisis de contenido en cuatro etapas. La recolección de datos se realizó en marzo de 2026.

Los hallazgos revelan tres patrones analíticos. Primero, la educación ambiental opera como contenido segmentado disciplinarmente y temporalmente discontinuo, con una brecha perceptible entre el discurso institucional de sostenibilidad y las prácticas cotidianas del campus universitario. Segundo, la conciencia ecológica se activa preferentemente mediante experiencias vinculadas a los problemas ambientales urbanos cotidianos de Lima —calidad del aire, residuos, espacios verdes—, mientras que el aprendizaje experiencial es valorado consistentemente sobre la instrucción declarativa, pese a permanecer desarticulado del currículo formal. Tercero, los estudiantes proponen condiciones de transformación —transversalización curricular, coherencia institucional, articulación territorial y reconocimiento de la participación estudiantil— que convergen con estrategias pedagógicas documentadas internacionalmente en el campo de la educación para el desarrollo sostenible.

El estudio aporta evidencia cualitativa primaria sobre universitarios limeños y contribuye a comprender la brecha conciencia-acción como fenómeno mediado por condiciones institucionales y territoriales en contextos universitarios latinoamericanos. Los hallazgos ofrecen base empírica para el diseño de políticas de educación ambiental universitaria en el Perú, con potencial de transferibilidad a contextos regionales con condiciones normativas similares.

Palabras clave: educación ambiental universitaria; conciencia ecológica; aprendizaje transformador

⁷ Doctor en Derecho por la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. Universidad Nacional Amazónica Madre de Dios. <https://orcid.org/0000-0001-8948-0458> davidpaye058@gmail.com

Abstract

The gap between declared environmental awareness and effective ecological action represents one of the central problems of environmental education in higher education, and empirical evidence on its mechanisms in Latin American university contexts remains insufficient. This study examines the perceptions, experiences, and proposals of university students in Metropolitan Lima regarding university environmental education, interpreted in light of international lessons from education for sustainable development.

A sequential qualitative design was adopted with two articulated components: comparative documentary analysis of international experiences in education for sustainable development, and a focus group with fourteen undergraduate university students from Metropolitan Lima, selected through purposive criterion sampling with disciplinary and institutional diversity. Data were analyzed using content analysis in four stages. Data collection was conducted in March 2026.

The findings reveal three analytical patterns. First, environmental education operates as disciplinarily segmented and temporally discontinuous content, with a perceptible gap between the institutional sustainability discourse and the everyday practices observable on university campuses. Second, ecological consciousness is activated preferentially through experiences linked to Lima's everyday urban environmental problems —air quality, waste, green spaces—, while experiential learning is consistently valued over declarative instruction, despite remaining disconnected from the formal curriculum. Third, students propose transformative conditions —curricular mainstreaming, institutional coherence, territorial articulation, and recognition of student participation— that converge with pedagogical strategies internationally documented in the field of education for sustainable development.

The study contributes primary qualitative evidence on Lima university students and advances understanding of the awareness-action gap as a phenomenon mediated by institutional and territorial conditions in Latin American university contexts. The findings provide an empirical basis for the design of university environmental education policies in Peru, with potential transferability to regional contexts sharing similar normative conditions.

Keywords: university environmental education; ecological consciousness; transformative learning

1. Introducción

La educación superior universitaria se encuentra ante una paradoja documentada en contextos geográficos diversos: los estudiantes universitarios muestran niveles aceptables de conocimiento ambiental y actitudes favorables hacia la sostenibilidad, pero con frecuencia no logran traducir ese conocimiento en comportamientos ecológicos sostenidos. Esta distancia entre lo que los estudiantes saben, valoran y hacen —denominada en la literatura brecha conciencia-acción— no es un problema de déficit informativo individual sino una expresión de condiciones institucionales, pedagógicas y territoriales que determinan si la formación universitaria produce compromiso ecológico real o conocimiento declarativo sin consecuencias prácticas.

La investigación cualitativa reciente con universitarios de distintas disciplinas documenta que la mayoría de los participantes demuestran buen nivel de conciencia ambiental y actitudes favorables, pero no logran comprometerse plenamente con prácticas sostenibles, lo que señala la necesidad de enfoques educativos que promuevan el aprendizaje experiencial y comunitario, así como la mejora del apoyo institucional para la toma de decisiones sostenibles. En un contexto caracterizado por la aceleración del cambio climático y la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, entender qué condiciones hacen de la formación ambiental universitaria conciencia ecológica efectiva constituye un problema científico de primer orden para el campo de la educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible (Benzehaf et al., 2025).

La literatura ha progresado en identificar dos familias de factores que explican esta brecha: factores pedagógicos —vinculados al tipo de experiencia de aprendizaje que la universidad ofrece— y factores institucionales —relacionados con la coherencia entre el discurso de sostenibilidad y las prácticas cotidianas del campus—. Los expertos en ESD afirman que el conocimiento y la comprensión no son suficientes para inspirar un compromiso con el comportamiento sostenible, y que las debilidades de los enfoques transmisivos evidencian la necesidad de una educación transformadora que integre pensamiento crítico y capacidad de acción. Sin embargo, ambas familias de factores han sido estudiadas predominantemente de forma separada y en contextos del Norte Global, su integración en un análisis contextualizado para América Latina, y específicamente para el Perú, permanece insuficientemente desarrollada. Para analizar esta articulación, el presente estudio se apoya en tres marcos conceptuales que se desarrollan a continuación (Abdullahi et al., 2024).

1.1 Marco teórico

1.1.1 Conciencia ecológica: conceptualización multidimensional

El constructo central de este estudio es la conciencia ecológica, la cual se conceptualiza como un fenómeno multidimensional compuesto por cuatro componentes interdependientes. El componente cognitivo incluye el conocimiento de problemas ambientales, sus causas, consecuencias y las posibles soluciones. El componente afectivo se refiere a los valores, emociones y vínculos que la persona establece con el entorno natural. El componente conductual se refiere a la disposición y realización efectiva de acciones proambientales en la vida cotidiana. El componente valorativo comprende los principios éticos que guían la relación entre la persona y la naturaleza como un sistema interdependiente. El conocimiento ambiental es la adquisición y asimilación de información sobre los problemas ambientales, sus causas,

consecuencias y soluciones, mientras que los valores ambientales son una combinación de facetas afectivas y cognitivas que operan como principios orientadores del pensamiento y las reacciones emocionales frente a los problemas ambientales.

Esta conceptualización multidimensional es analíticamente necesaria porque medir sólo una dimensión produce una imagen parcial que no permite explicar la brecha conciencia-acción, ya que un estudiante puede tener alto conocimiento ambiental y actitudes favorables y no traducirlo en comportamiento ecológico sostenido.

La revisión sistemática que Vera-Alvites y Lora Loza (2026) realizaron sobre los programas de conciencia ambiental en América Latina confirma que para lograr un impacto formativo se deben atender de forma integrada las dimensiones cognitiva, afectiva, conativa y activa, y que los programas centrados en una sola dimensión producen resultados limitados y poco sostenidos en el tiempo. Conviene diferenciar la conciencia ecológica de conceptos afines que la literatura utiliza, pero no siempre con suficiente precisión: la alfabetización ambiental (environmental literacy) hace referencia a competencias para actuar sobre el entorno; la ciudadanía ambiental resalta la dimensión política y de participación pública; el comportamiento proambiental se reduce a la dimensión conductual. Este estudio toma la conciencia ecológica como constructo integrador porque permite analizar simultáneamente cómo los estudiantes conocen, valoran, sienten y actúan respecto a los problemas ambientales de su entorno (Laheri et al., 2024).

1.1.2 Educación ambiental universitaria: dimensiones curricular, institucional y territorial

La educación ambiental en la educación superior universitaria no es sólo la parte de un curso o asignatura. Para los fines de este estudio se distinguen tres dimensiones analíticas cuya articulación determina el impacto formativo sobre la conciencia ecológica estudiantil. La dimensión curricular se refiere a la presencia, continuidad y transversalidad del enfoque ambiental en los programas de estudio de todas las carreras, no sólo de aquellas directamente relacionadas con las ciencias ambientales. La dimensión institucional incluye la congruencia entre el discurso de sostenibilidad que la universidad pregona y las prácticas diarias que se observan en el campus: infraestructura de manejo de residuos, políticas de ecoeficiencia, participación estudiantil en decisiones ambientales y visibilidad de la responsabilidad ambiental institucional. La dimensión territorial se refiere a la articulación entre la formación universitaria y los problemas ambientales concretos del entorno donde los estudiantes viven y

estudian, para que los desafíos ecológicos del territorio se conviertan en contenido formativo vivo y no en ejemplos abstractos de otros contextos. Este marco tridimensional se articula con la Educación para el Desarrollo Sostenible (ESD), el enfoque impulsado por la UNESCO que propone superar la educación ambiental declarativa mediante el desarrollo de competencias para la acción, el pensamiento sistémico y la transformación social.

Investigaciones sobre el aprendizaje transformador dentro del contexto de la ESD han documentado que los resultados de aprendizaje más consistentes son el fortalecimiento del pensamiento crítico, y que la adopción exitosa del aprendizaje transformador en programas universitarios de sostenibilidad es alcanzable dentro de las restricciones operativas prevalentes en la educación superior (Figueiredo et al., 2023). El aprendizaje declarativo, que se centra en transmitir información ambiental, y el transformador, cuyo objetivo es generar una reevaluación de valores y la disposición a la acción, son dos conceptos clave para comprender por qué los estudiantes evalúan de manera diferente las experiencias educativas que reciben en la universidad (O’Grady, 2025).

1.1.3 La brecha conciencia-acción: mecanismos explicativos

La brecha conciencia-acción, denominada en la literatura anglosajona *value-action gap*, se refiere a la distancia persistente entre los niveles de conocimiento y actitudes ambientales que declaran los estudiantes universitarios y el comportamiento ecológico efectivo que desarrollan. Si bien el interés por los retos ambientales globales ha crecido, el avance hacia la adopción generalizada de conductas proambientales sigue siendo lento e inconsistente, y la literatura señala tanto los enfoques pedagógicos específicos como la estructura institucional y de políticas en que se inserta la educación ambiental como factores clave. Basándose en la literatura reciente, este estudio identifica tres mecanismos explicativos que estructuran el análisis empírico. El primer mecanismo es la fragmentación institucional: cuando la educación ambiental opera como contenido segmentado y discontinuo —presente en algunos cursos o carreras pero ausente en otros, y desconectado de la práctica cotidiana del campus— genera información aislada en lugar de disposición sostenida al cambio. Las políticas institucionales de sostenibilidad, que incluyen la infraestructura de gestión de residuos, la conservación de energía y el transporte sostenible, influyen directamente en las intenciones ambientales de los estudiantes, y cuando las instituciones de educación superior implementan políticas claramente definidas, los estudiantes tienden a adoptar estilos de vida más sostenibles tanto dentro como fuera del campus. El segundo mecanismo es la desconexión territorial, es decir, cuando la

formación ambiental no se ancla en los problemas concretos del entorno donde vive y estudia el estudiante, el conocimiento se percibe como abstracto y no activa un compromiso ecológico contextualizado. La investigación reciente con universitarios documenta que la brecha conciencia-actitud-acción se reduce cuando los estudiantes tienen acceso a aprendizaje experiencial vinculado con su entorno inmediato, y que el contacto directo con problemas ambientales reales es condición necesaria para el comportamiento proambiental sostenido (Benzehaf et al., 2025). El tercer mecanismo es la ausencia de agencia institucional: cuando los estudiantes carecen de espacios reales de participación en las decisiones ambientales de su universidad —brigadas, comités, proyectos con reconocimiento académico, incidencia en políticas del campus— la conciencia ecológica se mantiene en nivel declarativo sin posibilidad de convertirse en práctica sostenida. Los incentivos externos aumentan significativamente las intenciones ambientales de los estudiantes, y los sistemas de reconocimiento institucional de la participación sostenible no solo reducen las barreras económicas a la sostenibilidad, sino que promueven hábitos alineados con objetivos ambientales de largo plazo. Estos tres mecanismos no operan de forma independiente, pues se refuerzan mutuamente configurando un patrón estructural que el presente estudio examina empíricamente en el contexto universitario peruano (Chen et al., 2025; Portus et al., 2024; Qi et al., 2025).

1.2 Estado de la literatura y brecha de investigación

La investigación reciente sobre educación ambiental en educación superior ha consolidado tres tendencias. Primera, la brecha conciencia-acción es un hallazgo robusto y transnacional: el estudio comparado de Hajj-Hassan et al. (2026) con más de dos mil estudiantes de siete países confirma que la evidencia sobre cómo los universitarios convierten la conciencia ambiental en acción sigue siendo limitada. Segunda, la coherencia institucional del campus es un mediador crítico del comportamiento proambiental: la literatura reciente documenta que la coherencia entre la gestión universitaria, la comunicación institucional y el currículo en torno a la sostenibilidad es una condición necesaria para el impacto formativo real, y que los programas de campus verde son efectivos cuando cuentan con participación comunitaria y políticas sistémicas. Tercera, el aprendizaje experiencial y territorial reduce la brecha de forma más efectiva que la instrucción declarativa, hallazgo consistente en estudios de diversos contextos geográficos (Benzehaf et al., 2025; *Frontiers in Environmental Science*, 2024). Pero subsisten limitaciones importantes. La evidencia comparativa que vincula lecciones internacionales de educación ambiental con contextos latinoamericanos específicos ha recibido poca atención: la revisión sistemática de Vera-Alvites y Lora Loza (2026) confirma que el campo regional existe,

pero sigue disperso y fragmentado en cuanto a la educación superior universitaria. Son numerosos, además, los diseños cuantitativos transversales que evalúan dimensiones aisladas de la conciencia ecológica, sin integración multidimensional ni anclaje territorial, lo cual limita la comprensión de los mecanismos que explican la brecha en contextos concretos (Glackin & Hohensee, 2024; Vilatuña Clavijo, 2025).

En el caso peruano, estos vacíos resultan especialmente patentes. Los estudios disponibles sobre universitarios peruanos se centran en casos institucionales o por disciplina aislados — una universidad de la Amazonía (Paredes-Valverde et al., 2025), una escuela de ingeniería de Huancavelica (Gave Chagua et al., 2024), una institución de Lima (Li Bardales et al., 2025)— y usan mayoritariamente diseños cuantitativos que miden actitudes o conductas de forma separada. Escasea evidencia cualitativa que examine cómo los estudiantes universitarios peruanos interpretan su formación ambiental, vinculan los problemas ambientales urbanos con su experiencia universitaria cotidiana y proponen condiciones para fortalecer su conciencia ecológica. En particular, no se identifican estudios que relacionen de forma explícita las lecciones internacionales de educación ambiental con el contexto universitario de Lima Metropolitana, donde problemas como la calidad del aire, la gestión de residuos sólidos y el déficit de áreas verdes forman parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes pero permanecen desarticulados de la práctica formativa universitaria. Estos vacíos restringen la posibilidad de diseñar estrategias de educación ambiental universitaria que se correspondan con las realidades que los estudiantes efectivamente viven.

1.3 Justificación del contexto y objetivo del estudio

El sistema universitario peruano constituye un terreno científicamente pertinente para examinar estos problemas por razones que van más allá de su importancia demográfica. El Perú cuenta, en primer lugar, con un marco normativo que sitúa explícitamente a la educación ambiental en el corazón de la misión universitaria: la Política Nacional de Educación Ambiental prescribe su incorporación transversal en la formación profesional, la investigación, la proyección social y la ecoeficiencia institucional; mientras que la Ley Universitaria 30220 asocia la responsabilidad social universitaria con la gestión del impacto ambiental de la institución. Esta base legal convierte la brecha entre mandato normativo e implementación efectiva en un objeto empíricamente observable, no en una mera aspiración declarativa. La investigación reciente en contextos latinoamericanos confirma que el enfoque ambiental, aunque presente en documentos normativos nacionales, no ha sido frecuentemente internalizado ni

operacionalizado en los instrumentos curriculares institucionales, manifestándose solo incidentalmente en algunas asignaturas o proyectos sin coherencia transversal. En segundo lugar, Lima Metropolitana ofrece un entorno donde los tres mecanismos explicativos de la brecha son especialmente observables: la fragmentación curricular coexiste con un entorno urbano cargado de problemas ambientales cotidianos -calidad del aire, residuos sólidos, déficit de áreas verdes- que los estudiantes experimentan directamente pero que la formación universitaria no siempre convierte en contenido formativo. Tercero, las condiciones normativas e institucionales del caso peruano son compartidas por otros países latinoamericanos con marcos de RSU de base legal y políticas de ESD inspiradas en UNESCO, lo que le otorga al estudio relevancia más allá de sus fronteras nacionales (Díaz-del Águila et al., 2025).

Ante este panorama, el presente artículo tiene como objetivo analizar las percepciones, experiencias y propuestas de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana sobre la educación ambiental universitaria y el fortalecimiento de la conciencia ecológica, interpretando los hallazgos a la luz de lecciones internacionales relevantes de ESD en educación superior. En particular, el estudio tiene como objetivo identificar cómo los estudiantes valoran la educación ambiental que reciben en sus universidades; documentar qué problemas ambientales del entorno peruano y limeño consideran prioritarios para su formación; describir las experiencias de aprendizaje que valoran como más significativas para el desarrollo de su conciencia ecológica; identificar las principales barreras institucionales y sociales que dificultan la traducción del conocimiento ambiental en acción ecológica; y sistematizar sus propuestas para fortalecer la educación ambiental universitaria, contrastándolas con estrategias documentadas internacionalmente. La pregunta central que orienta el estudio es: ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana la educación ambiental recibida en sus universidades, qué condiciones identifican como favorecedoras o inhibidoras de su conciencia ecológica, y qué estrategias proponen para fortalecer esa formación?

El presente estudio hace cuatro contribuciones al campo. En términos empíricos, aporta evidencia cualitativa primaria sobre estudiantes universitarios limeños, una población insuficientemente representada en la literatura comparada sobre educación ambiental en educación superior. En términos teóricos, ayuda a entender la conciencia ecológica como un fenómeno mediado por condiciones institucionales y territoriales, más allá de las dimensiones cognitivas y actitudinales que han dominado la investigación cuantitativa previa. En términos metodológicos, combina análisis documental comparativo internacional con grupo focal, produciendo una interpretación que sitúa los hallazgos locales en diálogo con la evidencia

global. En la práctica, propone recomendaciones fundamentadas en evidencia empírica para la elaboración de políticas y estrategias curriculares de educación ambiental en universidades peruanas, con posibilidad de transferibilidad a otros contextos latinoamericanos que compartan condiciones normativas e institucionales similares. El artículo está estructurado en cuatro secciones: metodología, resultados, discusión y conclusiones.

2. Metodología

Este estudio se desarrolló en un contexto nacional en el que la educación ambiental es reconocida oficialmente como un proceso orientado a la formación de ciudadanía ambientalmente responsable y articulado con el desarrollo sostenible. La Política Nacional de Educación Ambiental establece que dicha formación debe alcanzar la educación superior universitaria y expresarse en la formación profesional, la investigación, la proyección social y la gestión institucional. La Ley Universitaria 30220, por su parte, define la responsabilidad social universitaria como la gestión ética y eficaz del impacto que la institución genera sobre la sociedad y el ambiente. En el contexto limeño, esta investigación adquirió pertinencia adicional por la presencia de problemas ambientales urbanos directamente vinculados con la experiencia cotidiana de los estudiantes: episodios de calidad del aire insalubre reportados por el SENAMHI con concentraciones de PM2.5 que superaron en 79% el estándar de calidad ambiental, una generación promedio anual de más de 8,45 millones de toneladas de residuos sólidos municipales a nivel nacional, y una disponibilidad de áreas verdes de 2,84 m² por habitante en Lima Metropolitana en 2023. Este contexto orientó tanto el diseño del estudio como la construcción del instrumento de recolección y el análisis de los hallazgos.

2.1. Diseño del estudio

Se utilizó un enfoque cualitativo con dos componentes secuenciales y articulados. El primero fue una revisión sistemática de literatura internacional acerca de la educación ambiental en la educación superior, cuyos hallazgos funcionaron como marco de referencia comparativo para la interpretación de la realidad peruana. El segundo componente se basó en la recolección de datos primarios empíricos a través de un grupo focal con estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Se hizo de manera secuencial a propósito: los patrones identificados en la literatura internacional informaron la construcción del guion de entrevista y ofrecieron el horizonte comparativo para el análisis de los resultados locales.

Esta arquitectura metodológica respondió al objetivo del estudio: analizar las experiencias internacionales de educación ambiental como referente para identificar estrategias pedagógicas y curriculares que contribuyan al fortalecimiento de la conciencia ecológica en estudiantes universitarios peruanos. El diseño cualitativo fue considerado pertinente porque permitió comprender cómo los estudiantes interpretan los problemas ambientales de su entorno, evalúan la formación recibida y proponen acciones de mejora, dimensiones que no son capturables mediante medición cuantitativa de actitudes o conocimientos.

2.2. Fuentes de datos y participantes

Componente documental. La revisión de literatura internacional se realizó mediante búsqueda sistemática en las bases de datos Scopus y Web of Science, utilizando términos como *environmental education higher education*, *ecological consciousness university students*, *education for sustainable development curriculum* y *pro-environmental behavior university*, en combinación con filtros de periodo 2021-2026, y tipo de documento (artículos empíricos y revisiones sistemáticas). Se priorizaron publicaciones en revistas Q1 del área de educación ambiental y sostenibilidad. Los criterios de inclusión fueron: estudios con participantes universitarios, foco en conciencia ecológica o competencias de sostenibilidad, y publicación en inglés o español. Los criterios de exclusión fueron: estudios exclusivamente escolares, literatura gris sin revisión por pares y documentos sin descripción metodológica explícita. Este proceso permitió identificar 18 fuentes relevantes que sustentaron el marco comparativo del estudio.

Componente empírico. Los participantes fueron 14 estudiantes universitarios de pregrado de Lima Metropolitana, seleccionados mediante muestreo intencional por criterio. Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado en una institución de educación superior de Lima Metropolitana durante el primer semestre de 2026, pertenecer a distintas áreas de formación disciplinar, y aceptar voluntariamente participar en el estudio. La diversidad disciplinar fue un criterio deliberado, dado que la sensibilidad ecológica y la experiencia con la educación ambiental pueden variar según la trayectoria curricular. Se incluyeron estudiantes de ciencias sociales, educación, ingeniería, ciencias de la salud, administración, derecho y carreras afines, procedentes de universidades públicas y privadas. El tamaño del grupo respondió al criterio de suficiencia informativa propio de la investigación cualitativa: se consideró que 14 participantes con perfiles académicos heterogéneos permitían alcanzar la profundidad analítica requerida sin

comprometer la manejabilidad de la sesión. Los participantes fueron identificados mediante códigos alfanuméricos (E1–E14) para preservar su confidencialidad.

La transferibilidad de las estrategias internacionales identificadas en el componente documental fue evaluada aplicando cuatro criterios: coherencia con el marco normativo peruano de educación ambiental; viabilidad institucional en el contexto universitario peruano considerando recursos y cultura organizacional; relevancia para los problemas ambientales del entorno limeño; y alineación con las experiencias y demandas expresadas por los propios estudiantes en el grupo focal.

2.3. Instrumentos de recolección

Matriz de análisis documental. Para sistematizar la revisión de literatura internacional se diseñó una matriz con cinco dimensiones comparativas: marco curricular de la educación ambiental, estrategias pedagógicas empleadas, factores institucionales asociados a su implementación, evidencia de impacto en la conciencia ecológica estudiantil, y barreras identificadas para su desarrollo. Estas dimensiones fueron derivadas de los frameworks de Environmental Literacy y Education for Sustainable Development (ESD), lo que aseguró su coherencia con los modelos teóricos dominantes en el campo.

Guion de entrevista semiestructurada para grupo focal. El instrumento de recolección empírica fue un guion de entrevista semiestructurada organizado en cinco ejes temáticos: evaluación de la educación ambiental recibida en la universidad; identificación de problemas ambientales prioritarios en el Perú y en Lima; experiencias de aprendizaje ambiental dentro y fuera del aula; dificultades para desarrollar prácticas ecológicas en la vida universitaria y cotidiana; y propuestas para fortalecer la conciencia ecológica en estudiantes universitarios peruanos. La construcción del guion se fundamentó en los patrones identificados en la revisión de literatura internacional y en los problemas ambientales documentados del contexto limeño, lo que garantizó la articulación entre ambos componentes del diseño (Figueiredo et al., 2023).

El guion fue sometido a juicio de expertos en educación ambiental, metodología cualitativa y educación superior, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de las preguntas. A partir de sus observaciones se ajustó la redacción de algunos ítems y se reorganizó la secuencia para favorecer una conversación más fluida. Posteriormente se realizó una aplicación piloto con estudiantes universitarios que no formaron parte del grupo principal, lo que permitió incorporar repreguntas aclaratorias antes de la aplicación definitiva.

2.4. Recolección de datos

La recolección de datos del componente empírico se llevó a cabo en marzo de 2026 mediante una sesión de grupo focal presencial con los 14 estudiantes participantes. La sesión se desarrolló en un espacio universitario acondicionado para el diálogo grupal, con disposición que permitió la visibilidad e interacción entre participantes. El investigador cumplió el rol de moderador, siguiendo el guion semiestructurado e introduciendo preguntas de profundización cuando las respuestas de los participantes lo requirieron.

Los participantes fueron informados previamente sobre el propósito del estudio, el carácter voluntario de su participación y el uso exclusivamente académico de la información. Se solicitó autorización explícita para la grabación en audio de la sesión. La grabación fue transcrita de manera íntegra, conservando las expresiones de los estudiantes con los códigos asignados, para su posterior análisis.

2.5. Análisis de datos

El análisis se organizó en dos niveles correspondientes a los componentes del diseño.

Análisis documental comparativo. Los documentos seleccionados en la revisión de literatura fueron analizados aplicando las cinco dimensiones de la matriz descrita en 3.3. Para cada dimensión se identificaron convergencias y divergencias entre los contextos internacionales documentados. La evaluación de transferibilidad al caso peruano se realizó aplicando sistemáticamente los cuatro criterios declarados en 3.2, de modo que cada estrategia identificada en la literatura fue valorada en función de su coherencia normativa, viabilidad institucional, relevancia contextual y alineación con las demandas estudiantiles.

Análisis de contenido del grupo focal. Los datos cualitativos obtenidos mediante el grupo focal fueron analizados a través del análisis de contenido en cuatro etapas. En la primera etapa se realizó la codificación línea por línea de las transcripciones, asignando códigos a las ideas relevantes vinculadas con percepción de problemas ambientales, valoración de la formación universitaria, experiencias significativas, obstáculos institucionales y propuestas de mejora. En la segunda etapa los códigos fueron agrupados en categorías según afinidad semántica y dimensión del problema. En la tercera etapa las categorías fueron organizadas en temas más amplios que permitieron una interpretación estructurada de los hallazgos. En la cuarta etapa los temas fueron interpretados en relación con el objetivo del estudio y contrastados con los patrones identificados en la revisión de literatura internacional, lo que constituyó el núcleo del análisis comparativo del artículo. Las interpretaciones fueron sustentadas mediante citas textuales de los participantes, identificadas con sus códigos alfanuméricos.

2.6. Rigor científico y consideraciones éticas

El rigor del estudio fue asegurado mediante cuatro criterios propios de la investigación cualitativa. La credibilidad se garantizó a través de la triangulación entre los hallazgos del componente documental y los del grupo focal, así como mediante la validación del instrumento por juicio de expertos. La transferibilidad fue favorecida por la descripción densa del contexto peruano y limeño que enmarca los hallazgos. La confirmabilidad se aseguró mediante la documentación sistemática del proceso de codificación y análisis, que permite su trazabilidad y revisión. La reflexividad fue atendida mediante el reconocimiento explícito del posicionamiento del investigador como actor del contexto educativo peruano que estudia.

En cuanto a las consideraciones éticas, el estudio respetó los principios de voluntariedad, confidencialidad, beneficencia y no maleficencia. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y la posibilidad de retiro sin consecuencias en cualquier momento. La identidad de los participantes fue protegida mediante codificación alfanumérica. Las grabaciones y transcripciones fueron utilizadas exclusivamente con fines de análisis académico. El estudio contó con **aprobación de comité de ética institucional**.

3. Resultados

Los resultados se organizan en torno a tres patrones temáticos emergentes del análisis de contenido del grupo focal: la presencia fragmentaria de la educación ambiental universitaria, el anclaje territorial de la conciencia ecológica y las demandas estudiantiles para una educación ambiental transformadora. Cada patrón es interpretado en relación con la literatura internacional revisada y con los criterios de transferibilidad declarados en la metodología. Participaron 14 estudiantes universitarios de pregrado de Lima Metropolitana (E1–E14), procedentes de distintas áreas disciplinares y de universidades públicas y privadas.

3.1 Presencia fragmentaria de la educación ambiental universitaria

La educación ambiental universitaria opera como contenido disciplinarmente segmentado, no como competencia transversal, lo que genera trayectorias formativas ambientalmente desiguales según la carrera de origen. Al menos diez de los catorce participantes señalaron que la presencia de temas ambientales en su formación dependía directamente del área de estudio: en carreras vinculadas con ciencias, ingeniería o salud, los estudiantes identificaron una presencia comparativamente mayor de contenidos sobre sostenibilidad, contaminación o

gestión de recursos; en cambio, en carreras de ciencias sociales, administración, derecho o humanidades, la educación ambiental fue descrita como un contenido ocasional, subordinado al interés particular de algunos docentes o confinado a actividades extracurriculares. E3 expresó que "en la universidad se habla de sostenibilidad, pero no en todos los cursos; a veces parece un tema de una charla o de una campaña, no algo que esté realmente dentro de la carrera", mientras que E9 indicó que "depende mucho del profesor; algunos lo conectan con la realidad, pero otros nunca mencionan el tema ambiental". Este hallazgo es coherente con el mandato de la Política Nacional de Educación Ambiental de incorporar transversalmente el enfoque ambiental en la educación superior, lo que indica que la brecha identificada no es normativa sino de implementación. La segmentación curricular documentada en Lima no constituye un fenómeno aislado: estudios en Colombia y América Latina muestran que, incluso en carreras de ingeniería ambiental, persiste una brecha entre el conocimiento de educación ambiental y el de desarrollo sostenible, lo que ha llevado a proponer revisiones curriculares explícitas para cerrarla. El estudio chileno sobre percepciones docentes y estudiantiles respecto a la integración de ESD documenta una situación análoga: en Chile persiste una brecha significativa en la forma en que los contenidos de sostenibilidad se trabajan con los estudiantes, con docentes que reportan haber enseñado temas ambientales sin sentirse adecuadamente preparados para hacerlo (Acosta-Castellanos, et al., 2022; Allel, 2025).

La incoherencia observable entre el discurso de sostenibilidad institucional y las prácticas cotidianas del campus erosiona la credibilidad formativa de la educación ambiental. Al menos ocho participantes describieron esta brecha como una de las principales limitaciones de su formación. Los estudiantes mencionaron la ausencia o mal uso de contenedores diferenciados, el consumo persistente de plásticos de un solo uso en cafeterías, el desperdicio de papel en trámites administrativos y la falta de información sobre el destino final de los residuos generados dentro de la universidad. E6 afirmó que "la universidad te dice que recicles, pero no siempre hay tachos bien ubicados o no sabes si realmente separan la basura después", y E12 señaló que "hay campañas, pero duran poco; después todo vuelve a lo mismo". La literatura internacional documenta que las políticas institucionales de sostenibilidad —incluyendo infraestructura de gestión de residuos, conservación de energía y transporte sostenible— impactan directamente en las intenciones ambientales de los estudiantes, y que cuando las instituciones de educación superior establecen políticas de sostenibilidad claramente definidas, los estudiantes tienden a adoptar estilos de vida más sostenibles tanto dentro como fuera del

campus. La ausencia de estas condiciones en el contexto limeño configura, por tanto, no solo un problema de gestión institucional sino un obstáculo formativo estructural (Chen, 2025).

La totalidad de los participantes coincidió en señalar que la discontinuidad temporal de las iniciativas ambientales debilita su impacto formativo. Las campañas vinculadas con fechas conmemorativas —Día del Ambiente, Semana de la Sostenibilidad— fueron descritas como esfuerzos visibles pero efímeros, incapaces de generar hábitos sostenidos. E2 sostuvo que "hay campañas bonitas, pero duran una semana; después ya nadie habla del tema", y E13 indicó que "la conciencia ecológica no se forma con un evento, sino con hábitos constantes". Una revisión semisistemática publicada en *Environmental Education Research* documenta que, a pesar del creciente interés en los desafíos ambientales globales, el avance hacia la adopción generalizada de comportamientos proambientales sigue siendo lento e inconsistente, y que la literatura identifica como factores clave tanto los enfoques pedagógicos específicos como la estructura institucional y de políticas en que se inserta la educación ambiental (Glackin & Hohensee, 2024). La discontinuidad de las iniciativas en las universidades limeñas reproduce, en el plano local, esta limitación estructural documentada internacionalmente. (Portus et al., 2024).

Esta fragmentación curricular e institucional explica, al menos en parte, por qué la conciencia ecológica de los estudiantes no se sostiene en el tiempo y tiende a activarse únicamente cuando los problemas ambientales irrumpen en su experiencia cotidiana, como se documenta a continuación.

3.2 Anclaje territorial de la conciencia ecológica

La conciencia ecológica de los estudiantes limeños se activa de forma preferente a través de problemas ambientales que forman parte de su experiencia urbana cotidiana, no de contenidos curriculares descontextualizados. Los participantes identificaron como prioritarios aquellos problemas que experimentan directamente en su vida como estudiantes y habitantes de Lima: la contaminación del aire, vinculada con el desplazamiento diario en transporte público (E1, E8); la gestión de residuos sólidos y la limitada cultura de reciclaje (E4, E11); la escasez y desigualdad de áreas verdes (E2, E14); el uso irresponsable del agua en una ciudad costera árida (E5, E10); y el cambio climático conectado con fenómenos concretos del territorio peruano, como huaicos, escasez hídrica y eventos extremos (E7, E13). E1 señaló que "uno siente la contaminación cuando viaja todos los días; no es solo un dato, es algo que respiras", mientras E8 sostuvo que "hablar de educación ambiental en Lima tiene que incluir transporte, porque gran parte de nuestra vida universitaria se pierde en tráfico y humo". La centralidad de

estos problemas confirma la relevancia contextual limeña como criterio de transferibilidad: cualquier estrategia de educación ambiental orientada a estudiantes universitarios limeños debe partir de estas realidades urbanas para resultar formativa. Investigaciones en educación superior documentan que la educación ecológica y ambiental universitaria puede mejorar significativamente las actitudes ambientales de los estudiantes, y que las normas subjetivas y la educación curricular son los factores de mayor influencia en ese proceso. Sin embargo, los hallazgos del presente estudio sugieren que en contextos urbanos altamente contaminados esa influencia curricular opera con mayor eficacia cuando está anclada en problemas reconocibles por los propios estudiantes (Li et al., 2024).

Las experiencias de aprendizaje más significativas para el fortalecimiento de la conciencia ecológica fueron consistentemente aquellas basadas en la práctica, el contacto directo con el territorio y la participación activa, no las clases teóricas. Al menos diez de los catorce participantes expresaron espontáneamente esta distinción. Entre las actividades valoradas aparecieron biohuertos universitarios, campañas de reciclaje con seguimiento, ferias ambientales, visitas a plantas de valorización de residuos, limpiezas de playas y diagnósticos ambientales del campus. E3 manifestó que "cuando haces algo práctico, como sembrar o separar residuos, entiendes mejor el problema", y E9 señaló que "uno aprende distinto cuando ve una playa contaminada o un río lleno de basura; ahí el problema deja de ser abstracto". Un estudio cualitativo con universitarios de distintas disciplinas documentó que la mayoría de los participantes demostraron buen nivel de conciencia ambiental y actitudes favorables, pero no lograron comprometerse plenamente con prácticas sostenibles, configurando una brecha conciencia-actitud-acción que señala la necesidad de enfoques educativos que promuevan el aprendizaje experiencial y comunitario (Benzehaf et al., 2025). Los hallazgos limeños reproducen esta brecha y confirman la misma dirección de solución identificada internacionalmente: la superación del enfoque exclusivamente declarativo mediante experiencias vivenciales territorializadas. Estudios basados en diseño experimental documentan que el conocimiento ambiental se correlaciona positivamente con el comportamiento proambiental, aunque esta relación no es directa sino mediada por factores emocionales, lo que refuerza la necesidad del contacto experiencial con el entorno como componente formativo (Benzehaf et al., 2025; Zhao et al., 2024; Zhu et al., 2024).

Los voluntariados y campañas ambientales fueron valorados como experiencias de alto impacto formativo, pero los participantes identificaron una paradoja estructural: las actividades más transformadoras son precisamente las menos integradas institucionalmente. E1 afirmó que "los

voluntariados ayudan, pero a veces solo participan los mismos estudiantes de siempre", y E8 agregó que "si estas actividades contaran como parte de la formación, más gente se involucraría". La literatura internacional señala que integrar la sostenibilidad en distintas asignaturas y promover la colaboración interdisciplinaria ayuda a los estudiantes a construir una comprensión holística de la protección ambiental, y que el aprendizaje experiencial mediante proyectos de impacto ambiental refuerza la responsabilidad ecológica y fortalece el compromiso con la sostenibilidad (Qi et al., 2025). La desarticulación entre participación ambiental y reconocimiento académico en las universidades limeñas limita el alcance formativo de estas experiencias y reproduce una segmentación que afecta especialmente a los estudiantes con mayores restricciones de tiempo y recursos económicos (Qi et al., 2025).

El anclaje territorial de la conciencia ecológica y la preferencia por el aprendizaje experiencial no son demandas espontáneas: son la respuesta adaptativa de los estudiantes a una formación universitaria que no les ofrece otras vías de conexión con los problemas ambientales de su entorno, lo que explica la naturaleza estructural de las propuestas que formulan.

3.3 Demandas estudiantiles para una educación ambiental transformadora

Las propuestas de los estudiantes no apuntan a más contenido ambiental sino a mayor coherencia estructural entre currículo, práctica institucional y territorio. Las dos propuestas más frecuentes y expresadas con mayor énfasis fueron la transversalización curricular de la educación ambiental y la conversión del campus en un modelo de prácticas sostenibles, expresadas por al menos cinco participantes cada una (E1, E3, E8, E10, E12 para currículo; E3, E6, E13 para campus). E1 señaló que "no solo los ingenieros ambientales deben saber de ambiente; todos vamos a tomar decisiones como profesionales", y E3 afirmó que "la universidad debería enseñar con el ejemplo". Estas demandas son internamente consistentes con los criterios de transferibilidad identificados: son normativamente viables en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental y la Ley Universitaria 30220, institucionalmente factibles en función de los recursos disponibles y territorialmente pertinentes para el contexto limeño. La literatura internacional documenta que involucrar a los estudiantes en aprendizaje experiencial mediante experiencias prácticas del mundo real les permite comprender y aplicar mejor los principios de sostenibilidad, y que las universidades deberían promover la investigación sobre temas vinculados a la sostenibilidad para iluminar y mejorar sus prácticas institucionales (Alotaibi et al., 2024). La convergencia entre este diagnóstico internacional y las demandas estudiantiles limeñas fortalece la validez transferible del hallazgo y sugiere que

las brechas identificadas no son específicas del contexto peruano sino expresión local de un patrón estructural documentado globalmente (Abo-Khalil, 2024).

Los estudiantes percibieron que la universidad opera como un espacio cerrado, insuficientemente articulado con el territorio urbano donde están situadas. La demanda de trabajo conjunto con municipalidades, organizaciones ambientales, recicladores y comunidades expresó una concepción de la universidad como actor socioambiental con responsabilidades que trascienden el aula. Paralelamente, la demanda de comunicación digital no fue una preferencia tecnológica sino una exigencia de pertinencia: los estudiantes señalaron que los formatos comunicativos institucionales no llegan a su generación con la eficacia requerida. E7 afirmó que "la universidad debería trabajar más con los distritos, porque los problemas ambientales están afuera, en la ciudad", y E5 indicó que "si quieren llegar a los jóvenes, no basta con afiches; tienen que usar redes y mensajes claros". En el contexto latinoamericano, se ha argumentado que las universidades deben alinear sus actividades académicas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible mediante el monitoreo de problemas socioambientales comunitarios y la movilización de estudiantes para la intervención social, así como actualizar y rediseñar continuamente sus currículos para responder a los desafíos del desarrollo sostenible. Las demandas estudiantiles limeñas anticipan esta orientación desde la propia experiencia formativa, sin necesidad de mediación institucional (Andrade et al., 2023).

Los estudiantes no propusieron actividades más atractivas; propusieron rediseñar su lugar en la institución. La demanda de brigadas ambientales, comités verdes, reconocimiento académico del voluntariado y participación estudiantil en decisiones de sostenibilidad universitaria expresó una reivindicación de agencia institucional. E2 indicó que "los estudiantes deberían tener más voz en las decisiones ambientales de la universidad", y E7 señaló que "si los jóvenes participan en el diseño de las actividades, se comprometen más". La investigación internacional documenta que los incentivos externos potencian significativamente las intenciones ambientales de los estudiantes, y que sistemas de reconocimiento institucional de la participación sostenible —que permitan a los estudiantes obtener beneficios tangibles por sus acciones ecológicas— no solo reducen las barreras económicas a la sostenibilidad sino que promueven hábitos alineados con objetivos ambientales de largo plazo. La demanda estudiantil limeña de reconocimiento académico de la participación ambiental coincide con este mecanismo documentado internacionalmente como uno de los mediadores más efectivos entre intención y comportamiento proambiental sostenido (Qi et al., 2025).

Los tres patrones documentados están relacionados causalmente. La fragmentación curricular e institucional de la educación ambiental universitaria impide que los problemas ambientales del entorno limeño —que los estudiantes experimentan cotidianamente como realidades corporales y urbanas— sean convertidos en experiencias formativas transformadoras dentro del espacio universitario. Esta doble ausencia —de coherencia institucional y de aprendizaje situado— explica por qué los estudiantes no demandan más información ambiental sino un rediseño estructural: más transversalidad curricular, más coherencia entre discurso y práctica del campus, más articulación con el territorio y más agencia institucional real. En conjunto, estos hallazgos permiten sostener que el fortalecimiento de la conciencia ecológica en estudiantes universitarios peruanos no depende de la cantidad de contenido ambiental disponible, sino de la calidad de las condiciones institucionales, pedagógicas y territoriales en que ese contenido se experimenta. Esta conclusión converge con los patrones documentados en la literatura internacional y establece la base para la discusión de las implicaciones del estudio para la política educativa y el currículo universitario en el Perú.

4. Discusión

Los hallazgos del estudio revelan un patrón estructural coherente: la brecha conciencia-acción que los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana experimentan no responde a déficit informativo individual sino a tres condiciones institucionales que impiden que la educación ambiental produzca aprendizaje transformador. La segmentación curricular por área disciplinar, la incoherencia observable entre el discurso de sostenibilidad universitario y las prácticas cotidianas del campus, y la discontinuidad temporal de las iniciativas ambientales configuran un entorno formativo que genera conocimiento declarativo sin consecuencias conductuales sostenidas. Este patrón converge con lo documentado por Acosta-Castellanos et al. (2024), quienes identificaron en Colombia y América Latina una brecha persistente entre el reconocimiento de la educación ambiental y su integración efectiva en la formación universitaria, especialmente en carreras no directamente vinculadas con las ciencias ambientales a lo que Núñez et al. (2025) documentan que la coherencia entre currículo, gestión institucional y comunicación universitaria en torno a la sostenibilidad es condición necesaria para el impacto formativo real. Desde la Transformative Learning Theory, ninguna de estas tres condiciones crea las premisas para la reevaluación de valores que el cambio ecológico sostenido requiere: sin transversalidad, sin coherencia y sin continuidad, la educación ambiental opera como información aislada en lugar de como experiencia formativa

(Figueiredo, 2023). La investigación reciente confirma que las políticas institucionales de sostenibilidad impactan directamente en las intenciones ambientales de los estudiantes, y que cuando las instituciones de educación superior establecen políticas claramente definidas, los estudiantes tienden a adoptar estilos de vida más sostenibles tanto dentro como fuera del campus; la ausencia de esas condiciones en el contexto limeño no es neutral: activa una disonancia entre lo que la universidad declara y lo que el estudiante observa que erosiona el componente valorativo de la conciencia ecológica Acosta-Castellanos et al., 2024; Chen et al., 2025).

Sin embargo, los hallazgos muestran simultáneamente que los estudiantes identifican con precisión las condiciones que sí producen compromiso ecológico real. La valoración consistente del aprendizaje experiencial sobre la instrucción declarativa —expresada espontáneamente por al menos diez de los catorce participantes— es plenamente coherente con los postulados de la Transformative Learning Theory: las experiencias que conectan al estudiante con problemas reales de su entorno producen la reevaluación de valores que el aprendizaje declarativo no alcanza (Figueiredo et al., 2023). Desde la perspectiva del aprendizaje situado en el lugar, los problemas ambientales vividos corporalmente —la contaminación del aire en el desplazamiento diario, los residuos en el campus, el déficit de espacios verdes— operan como detonadores de conciencia ecológica cuando la formación los articula, y como experiencias de fatalismo cuando los ignora (Zhu et al., 2024). La investigación cualitativa reciente con universitarios documenta que, a menos que el conocimiento se traduzca en competencias y habilidades prácticas, no producirá cambio conductual ni acciones concretas, y que tanto los mecanismos psicológicos como el componente pedagógico deben atenderse para cerrar la brecha conciencia-actitud-acción. La paradoja del voluntariado —las experiencias más transformadoras son las menos integradas institucionalmente— encuentra su explicación en la ausencia de reconocimiento académico como mediador: los sistemas de reconocimiento institucional de la participación sostenible no solo reducen las barreras económicas a la sostenibilidad sino que promueven hábitos alineados con objetivos ambientales de largo plazo, lo que convierte la desarticulación entre voluntariado y currículo en un mecanismo de exclusión formativa que afecta desproporcionadamente a los estudiantes con mayores restricciones de tiempo y recursos (Benzehaf et al., 2025; Qi et al.2025).

Las propuestas formuladas por los participantes —transversalización curricular, campus modelo de sostenibilidad, articulación territorial e integración del voluntariado al currículo—

no constituyen demandas espontáneas sino el diagnóstico inverso de los tres mecanismos identificados: los estudiantes exigen exactamente lo que la literatura señala como condiciones necesarias para el aprendizaje transformador, sin acceso a esa literatura. Este hallazgo contribuye a comprender la brecha conciencia-acción como fenómeno mediado por condiciones institucionales y territoriales en contextos universitarios latinoamericanos, añadiendo evidencia cualitativa primaria a un campo dominado por diseños cuantitativos transversales. La literatura latinoamericana reciente reconoce que los programas de conciencia ambiental producen mejoras en dimensiones cognitivas, actitudinales, conductuales y comunitarias, pero persisten brechas sobre la comprensión de su efectividad sostenida y sobre cómo se integran esas dimensiones en la formación universitaria; el presente estudio cubre ese vacío metodológico aportando la perspectiva de los propios estudiantes sobre los mecanismos que explican por qué esa integración falla. La implicación práctica central es que el fortalecimiento de la conciencia ecológica universitaria en el Perú no requiere más contenido ambiental sino mayor coherencia institucional, anclaje territorial de la formación y reconocimiento sistemático de la participación estudiantil. Estos hallazgos son específicos al contexto limeño examinado; su transferibilidad a otros contextos universitarios latinoamericanos con condiciones normativas similares es plausible pero requiere validación empírica adicional (Damayon et al., 2026).

5. Conclusiones

El presente estudio examinó las percepciones, experiencias y propuestas de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana sobre la educación ambiental universitaria, interpretadas a la luz de lecciones internacionales de educación para el desarrollo sostenible. Los hallazgos permiten responder la pregunta central con un argumento cohesionado: la brecha conciencia-acción en el contexto universitario limeño no es expresión de déficit informativo individual sino de tres condiciones estructurales articuladas — fragmentación curricular e institucional, desconexión entre formación y territorio, y ausencia de agencia estudiantil real — que impiden que la educación ambiental produzca el aprendizaje transformador necesario para el compromiso ecológico sostenido. El hallazgo más revelador del estudio es que los participantes identificaron con precisión las condiciones que la literatura internacional señala como necesarias para cerrar esa brecha, sin acceso a esa literatura, lo que evidencia que el problema no es de conciencia sino de condiciones institucionales que no traducen esa conciencia en acción.

Antes de señalar las contribuciones, corresponde declarar los límites dentro de los cuales son válidas. El estudio se circunscribe a Lima Metropolitana y sus hallazgos no son representativos de toda la educación superior peruana. El tamaño muestral de catorce participantes, propio del diseño cualitativo adoptado, no permite generalización estadística. La perspectiva recogida es exclusivamente estudiantil: las voces docentes e institucionales están ausentes, lo que constituye la limitación más relevante para la comprensión integral del fenómeno. Finalmente, el diseño transversal impide examinar cambios longitudinales en la conciencia ecológica de los participantes.

Dentro de estos límites, el estudio produce cuatro contribuciones al campo. En términos empíricos, aporta la primera evidencia cualitativa sobre cómo estudiantes universitarios limeños de distintas disciplinas interpretan su formación ambiental y vinculan los problemas ambientales urbanos cotidianos con su conciencia ecológica. En términos teóricos, contribuye a comprender la conciencia ecológica como fenómeno mediado por condiciones institucionales y territoriales, más allá de las dimensiones cognitivas y actitudinales que han dominado la investigación cuantitativa previa. En términos metodológicos, la combinación de análisis documental comparativo internacional y grupo focal permite situar hallazgos locales en diálogo productivo con la evidencia global. En términos prácticos, ofrece base empírica construida desde la perspectiva estudiantil para el diseño de políticas de educación ambiental universitaria en el Perú.

Estas contribuciones se traducen en dos implicaciones concretas para la práctica educativa. Las universidades peruanas requieren políticas sistémicas de educación ambiental que aseguren coherencia entre currículo, gestión del campus y territorio: no cursos aislados ni campañas conmemorativas incapaces de producir cambio de disposición sostenido. El reconocimiento formal, por parte de la academia, de la participación estudiantil en temas ambientales es una intervención de bajo costo, pero alto potencial de impacto, para reducir la brecha entre la conciencia y la acción, y para democratizar el acceso a las experiencias formativas más transformadoras. En cuanto a la agenda futura, la limitación más relevante del estudio señala la línea prioritaria: investigaciones que integren las perspectivas docentes e institucionales con la estudiantil permitirían construir una comprensión multinivel de la educación ambiental universitaria en el Perú. Como línea secundaria, estudios longitudinales que evalúen si las intervenciones basadas en estos hallazgos producen cambios sostenidos en conciencia ecológica aportarían la evidencia de impacto que este diseño no puede generar.

Los hallazgos son específicos al contexto limeño examinado; su transferibilidad a otros sistemas universitarios latinoamericanos con condiciones normativas e institucionales similares es plausible, pero requiere validación empírica adicional.

Referencias bibliográficas

- Abdullahi, A. M., Abdikadir, H. H., Yusuf, A. M., Ahmedqani, H. O., & Ali, W. A. (2024). The impact of education for sustainable development on university students' sustainability behavior: A case study from undergraduate students in Somalia. *Frontiers in Education*, 9, Artículo 1413687. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1413687>
- Abo-Khalil, A. G. (2024). Integrating sustainability into higher education challenges and opportunities for universities worldwide. *Heliyon*, 10(9), Article e29946. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29946>
- Acosta-Castellanos, P. M., & Queiruga-Dios, A. (2022). Education for sustainable development (ESD): An example of curricular inclusion in environmental engineering in Colombia. *Sustainability*, 14(16), Article 9866. <https://doi.org/10.3390/su14169866>
- Acosta-Castellanos, P. M., Queiruga-Dios, A., & Camargo-Mariño, J. A. (2024). Environmental education for sustainable development in engineering education in Colombia. *Frontiers in Education*, 9, Artículo 1306522. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1306522>
- Allel, A., & McCowan, T. (2025). Teachers' and students' perspectives on integrating education for sustainable development in the Chilean curriculum. *Sustainability*, 17(18), Article 8115. <https://doi.org/10.3390/su17188115>
- Andrade De Lima, M., Mokski, E., Teixeira Dias, F., Aguiar Dutra, A. R., Martínez, L. A., & Andrade Guerra, J. B. S. O. de. (2023). Universities' role in promotion of education for sustainable development: Latin-America institutions. In W. Leal Filho, N. Aguilar-Rivera, B. Borsari, P. R. B. de Brito, & B. Andrade Guerra (Eds.), *SDGs in the Americas and Caribbean Region* (pp. 715–734). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031->
- Anuario Estadístico del Sector Ambiente 2024. (2024). *Sistema Nacional de Información Ambiental*. Ministerio del Ambiente del Perú. <https://sinia.minam.gob.pe>

- Benzehaf, B., Razkane, H., & Benzehaf, O. (2025). Exploring university students' perceptions and engagement in environmental awareness and sustainable practices. *Discover Environment*, 3, Artículo 247. <https://doi.org/10.1007/s44274-025-00462-w>
- Chen, C., Shahbaz, P., & ul Haq, S. (2025). Transforming students' green behavior through environmental education: The impact of institutional practices and policies. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1499781. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1499781>
- Congreso de la República del Perú. (2014). *Ley Universitaria N.º 30220*. <https://www.leyes.congreso.gob.pe>
- Damayon, S. B., Mania, E. E. N., Aquino, N. A. P., & Padilla, R. M. R. (2026). Environmental education and student eco-consciousness predictors: Implications for sustainable development in higher education. *International Journal of Latest Technology in Engineering, Management & Applied Science*, 15(2), 155–172. <https://doi.org/10.51583/IJLTEMAS.2026.15020000014>
- Díaz-del Águila, H. R., Díaz-del Águila, F., Reyes Mauricio, E. S., Huaranga Rivera, H. V., & Guerrero Meza, N. (2025). Implementation of environmental policy as a core element of the initial teacher training curriculum at the teacher training college in Lima, 2025. *TPM*, 32(S2), 1294–1302. <https://tpmap.org/submission/index.php/tpm/article/download/686/557/1430>
- Fang, J., & O'Toole, J. (2023). Embedding sustainable development goals (SDGs) in an undergraduate business capstone subject using an experiential learning approach: A qualitative analysis. *International Journal of Management Education*, 21(3), Artículo 100749. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100749>
- Figueiredo, M., Honório, I., & Lemos, S. (2023). Transformative education for sustainable development: A faculty perspective. *Environment, Development and Sustainability*, 26, 18729–18751. <https://doi.org/10.1007/s10668-023-03609-y>
- Gave Chagua, J. L., Palomino Pastrana, P. A., & Quispe Castro, H. A. (2024). Comportamiento ambiental y conducta ecológica en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de Minas. *Revista Scientific*, 9(31), 318–335. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.15.318-335>
- Hajj-Hassan, M., Gašparović, S., Tsipa, A., Petrica, J., Martín-Albo, J., Meloni, M., & Hajj-Hassan, Z. (2026). Higher education students' environmental citizenship: A

- comparative study between Croatia, Cyprus, France, Italy, Lebanon, Spain and Sweden. *Environment, Development and Sustainability*. <https://doi.org/10.1007/s10668-026-07675-w>
- Hernández-Díaz, P. M., Polanco, J.-A., Escobar-Sierra, M., & Leal Filho, W. (2021). Holistic integration of sustainability at universities: Evidences from Colombia. *Journal of Cleaner Production*, 305, Artículo 127145. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.127145>
- Laheri, V. K., Lim, W. M., Arya, P. K., & Kumar, S. (2024). A multidimensional lens of environmental consciousness: Towards an environmentally conscious theory of planned behavior. *Journal of Consumer Marketing*, 41(3), 281–297. <https://doi.org/10.1108/JCM-03-2023-5875>
- Li Bardales, V., Dueñas Luján, R. E., Coronel Castillo, E. G., & Vila Huaman, P. (2025). Educación ambiental y responsabilidad social en una institución de educación superior. *Revista InveCom*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14625270>
- Li, Y., Yang, D., Liu, S., Pu, B., & Pu, B. (2024). The impact of environmental education at Chinese universities on college students' environmental attitudes. *PLOS ONE*, 19(2), Artículo e0299231. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299231>
- Ministerio de Educación del Perú & Ministerio del Ambiente del Perú. (2012). *Política Nacional de Educación Ambiental, aprobada por Decreto Supremo N.º 017-2012-ED*. Repositorio MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Repositorio MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación del Perú. (s. f.). *Educación ambiental*. <https://www.minedu.gob.pe>
- Ministerio del Ambiente del Perú. (2024). *Gestión de residuos sólidos municipales*. Plataforma del Estado Peruano. <https://www.gob.pe/minam>
- Municipalidad Metropolitana de Lima. (2024). *Informe de desempeño de la gestión y manejo de residuos sólidos del Cercado de Lima 2023*. Sistema Nacional de Información Ambiental. <https://sinia.minam.gob.pe>

- Núñez, R., Acevedo-Duque, Á., & Gálvez-Sánchez, F. (2025). Sustainable curricular practices and their influence on the university experience. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 32(S9).
- O'Grady, M. (2025). Transformative education for sustainable development: A faculty perspective. *Environment, Development and Sustainability*, 27, 20745–20761. <https://doi.org/10.1007/s10668-023-03609-y>
- Ogbolu, G. (2026). Sustainability in higher education: A systematic review and conceptual framework of institutional maturity (SHE-IMM). *World*, 5(1), Artículo 26. <https://doi.org/10.3390/world5010026>
- Paredes-Valverde, Y., Quispe-Herrera, R., Estrada-Araoz, E. G., Quispe-Paredes, D. R., Navarrete-Quispe, V. S., Huamán-Romaní, Y.-L., Chura-Quispe, G., & Vela-Da Fonseca, M. (2025). Exploring attitudes toward environmental conservation among university students in the Peruvian Amazon: A cross-sectional study. *European Journal of Educational Research and Practice*, 16, Artículo e2025195. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.16.195>
- Portus, R., Aarnio-Linnanvuori, E., Dillon, B., Fahy, F., Gobinath, D., Mansikka-aho, A., Williams, S.-J., Reilly, K., & McEwen, L. (2024). Exploring environmental value action gap and education research: A semi-systematic literature review. *Environmental Education Research*, 30(6), 833–863.
- Qi, S., Niu, M., & Guan, Z. (2025). Promoting pro-environmental behavior among university students through sustainability education and institutional support: A mediated moderation model. *Sustainability*, 17(22), Article 10069. <https://doi.org/10.3390/su172210069>
- Serafini, P. G., de Moura, J. M., de Almeida, M. R., & de Rezende, J. F. D. (2022). Sustainable development goals in higher education institutions: A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 370, Artículo 133473. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.133473>
- Servicio Nacional de Meteorología e Hidrología del Perú. (2024–2025). *Vigilancia de la calidad del aire en el área metropolitana de Lima y Callao*. Plataforma del Estado Peruano. <https://www.senamhi.gob.pe>

- Taboada-González, P., & Aguilar-Virgen, Q. (2024). The perception of undergraduate students from different educational systems on sustainability. *SAGE Open*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/21582440241243153>
- Torres-Gastelú, C. A., Lagunes-Domínguez, A., Medina-Cruz, H., & Argüello-Rosales, C. A. (2022). Perceptions of environmental protection of university students: A look through digital competences in Mexico. *Sustainability*, 14(18), Artículo 11141. <https://doi.org/10.3390/su141811141>
- Vera-Alvites, R. A., & Lora Loza, M. G. (2026). Impacto de los programas de conciencia ambiental (2018–2025): Revisión sistemática. *Revista InveCom*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17564287>
- Vilatuña Clavijo, C. Y., Laverde Albarracín, C., & Marín Castaño, J. P. (2025). Environmental education in the university: Psychological impact of sustainable curricular practices on student engagement. *TPM*, 32(S9), 2123–2131. <https://tpmap.org/submission/index.php/tpm/article/download/3657/2719/7877>
- Yang, C.-H., Chuang, M.-C., & Chen, D.-F. (2024). Role of higher education students' environmental awareness and environmental concern in the purchase intention of circular economy products. *Sustainability*, 16(5), Artículo 1979. <https://doi.org/10.3390/su16051979>
- Zeng, Y., Du, J., & Boamah, K. B. (2023). Green climate and pro-environmental behavior: Addressing attitude-behavior gaps towards promoting sustainable development. *Sustainable Development*, 31(4), 2428–2445. <https://doi.org/10.1002/sd.2525>
- Zhao, Y., Liu, X., & Han, X. (2024). Enhancing pro-environmental behavior through nature-contact environmental education: An empirical analysis based on randomized controlled experiment design. *Frontiers in Environmental Science*, 12, Article 1491780. <https://doi.org/10.3389/fenvs.2024.1491780>

Conclusiones generales

Los siete capítulos de este libro no llegan a conclusiones paralelas: convergen en una. En todos los fenómenos examinados —desde la integración de los dominios de ciudadanía global (capítulo 1) y los ODS en el currículo (capítulo 2), hasta la retención estudiantil (capítulo 3), la integración académica de migrantes (capítulo 4), el reconocimiento de microcredenciales (capítulo 5), la educación inclusiva (capítulo 6) y la conciencia ecológica (capítulo 7)— el problema central no reside en ausencia de compromiso institucional declarado sino en la insuficiente traducción de ese compromiso en condiciones pedagógicas, institucionales y relacionales concretas. Esta convergencia no es coincidencia metodológica: es evidencia de que la brecha mandato-implementación en la universidad peruana no es anomalía corregible sectorialmente sino condición estructural que exige comprensión sistémica.

Los capítulos no solo documentan esa brecha, sino que producen instrumentos analíticos originales para diagnosticarla y orientar intervenciones. Una primera familia opera en el nivel del diagnóstico curricular e institucional: la tipología de integración explícita, implícita e ingenua de los dominios ECG (capítulo 1), la escala de tres niveles de integración ODS (capítulo 2) y el modelo de cuatro niveles interdependientes de inclusión pedagógica (capítulo 6) permiten a gestores e investigadores identificar con precisión en qué plano del sistema falla la traducción normativa. Una segunda familia opera en el nivel de las trayectorias estudiantiles en condiciones de vulnerabilidad estructural: el modelo ecológico de retención adaptado al Sur Global (capítulo 3), las cuatro dimensiones de integración académica migrante (capítulo 4), el reconocimiento credencial como proceso social basado en confianza (capítulo 5) y la brecha conciencia-acción como fenómeno mediado territorialmente (capítulo 7) proveen marcos para comprender por qué las trayectorias se interrumpen y bajo qué condiciones pueden sostenerse. Ambas familias son transferibles analíticamente a sistemas universitarios latinoamericanos con condiciones normativas similares a las del caso peruano.

La convergencia de los siete capítulos señala una implicación que ninguno puede formular individualmente: las políticas universitarias diseñadas para tensiones aisladas —una política de ODS, una de inclusión, una de ciudadanía global - son estructuralmente insuficientes cuando esas tensiones comparten mecanismo generativo. La intervención eficaz exige diseño simultáneo en múltiples niveles del sistema; los dos grupos de instrumentos que este libro produce proveen la base empírica para ese diseño en contextos con gobernanza en transición.

Esta no es prescripción normativa: es la conclusión que emerge de siete investigaciones independientes que, partiendo de preguntas distintas, identifican el mismo patrón.

Lo que este libro demuestra para la literatura internacional es que los sistemas universitarios del Sur Global con compatibilidad normativa sin política articulada no son casos rezagados de modelos del Norte sino escenarios donde las tensiones de la transformación universitaria contemporánea son especialmente legibles y productivas para la teoría. La pregunta que el libro habilita y no puede responder —cómo evolucionan estas tensiones cuando los sistemas universitarios implementan intervenciones simultáneas en los niveles que la evidencia identifica— es la agenda longitudinal y comparativa más urgente que este volumen pone sobre la mesa de la investigación en educación superior del Sur Global.



ISBN: 978-9907-834-05-5

