
Investigación

Significaciones de una experiencia exitosa en inclusión universitaria

Psycospacios

Meanings of a successful experience in university inclusion

 **Cristina Arboleda Ramírez**
Universidad Católica Luis Amigó, Colombia
cristina.arboledara@amigo.edu.co

 **Daniela Palacios Cano**
Universidad Católica Luis Amigó, Colombia
daniela.palaciosan@amigo.edu.co

 **Sonia Ruth Quintero Arrubla**
Universidad Católica Luis Amigó, Colombia
sonia.quinteroar@amigo.edu.co

Psicoespacios

vol. 19, núm. 34, p. 1 - 20, 2025
Institución Universitaria de Envigado, Colombia
ISSN: 2145-2776
Periodicidad: Frecuencia continua
psicoespacios@iue.edu.co

Recepción: 24 octubre 2024

Aprobación: 28 mayo 2025

Publicación: 27 junio 2025

DOI: <https://doi.org/10.25057/21452776.1692>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/743/7435419006/>

Resumen: Objetivo: analizar los elementos clave que posicionan al proyecto *Big Sister* como una experiencia exitosa de inclusión en el ámbito de la educación superior para orientar la mejora de futuras prácticas inclusivas. Metodología: se organizó en tres fases: recolección y reconstrucción de la memoria del proyecto, revisión e interpretación de la experiencia y socialización de los aprendizajes; estas últimas fases estuvieron orientadas desde un enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo, lo cual permite comprender el sentido de la experiencia vivida. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales a participantes y líderes del proyecto. La información fue organizada en matrices y examinada mediante análisis de contenido. Las técnicas de recolección de información empleadas incluyeron, grupos focales, entrevistas a profundidad y revisión documental. Resultados: los resultados de la sistematización evidencian que el proyecto *Big Sister* ha generado efectos positivos en las estudiantes participantes, especialmente en el fortalecimiento del rendimiento académico, la autoestima y las habilidades sociales. Las acciones de acompañamiento entre pares permitieron una atención personalizada que favoreció la comprensión de contenidos, el desarrollo de estrategias de estudio y la construcción de vínculos de confianza. Asimismo, los talleres grupales promovieron la participación activa, la empatía y el trabajo colaborativo, lo que contribuyó a mejorar el ambiente universitario y a reducir la sensación de aislamiento. En conjunto, estos logros reflejan el impacto del proyecto en la creación de entornos educativos más inclusivos y humanizados. Conclusiones: El proyecto *Big Sister* ha tenido un impacto positivo en la formación integral de las estudiantes; ha fortalecido su rendimiento académico, su autoestima y sus habilidades sociales. A través del acompañamiento entre pares, el proyecto promueve la inclusión, el sentido de pertenencia y la permanencia estudiantil; de esta manera, se consolida como una estrategia transformadora en la educación superior.

Palabras clave: Enseñanza superior, Estrategias educativas, Inclusión, Participación estudiantil.

Abstract: Objective: to analyze the key elements that position the Big Sister project as a successful experience of inclusion in

the field of higher education in order to guide the improvement of future inclusive practices. Methodology: it was organized in three phases: collection and reconstruction of the project's memory, review and interpretation of the experience and socialization of the lessons learned; these last phases were oriented from a qualitative approach under the interpretative paradigm, which allows understanding the meaning of the lived experience. Semi-structured interviews and focus groups were conducted with project participants and leaders. The information was organized into matrices and examined using content analysis. Data collection techniques included, focus groups, in-depth interviews and documentary review. Results: the results of the systematization show that the Big Sister project has generated positive effects in the participating students, especially in the strengthening of academic performance, self-esteem and social skills. Peer support actions allowed for personalized attention that favored the understanding of content, the development of study strategies and the building of bonds of trust. Likewise, group workshops promoted active participation, empathy and collaborative work, which contributed to improving the university environment and reducing the number of students in the classroom.

Keywords: Educational Strategies, Higher Education, Inclusion, Student Participation.

Introducción

La educación no es simplemente un proceso de transmisión de conocimientos, sino una herramienta para el desarrollo integral de las personas: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de 1994, Artículo 1). Por tanto, la educación debe de ser vista como un todo para el desarrollo y el crecimiento del ser humano. En este mismo sentido, la educación superior es un proceso integral que va más allá de la adquisición de conocimientos en tanto favorece el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el afianzamiento de habilidades personales y profesionales que preparan a las personas para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio con miras a hacer una contribución al mejoramiento de las condiciones de las comunidades en diferentes contextos. A este respecto, la Ley 30 de 1993 expresa que:

La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (Artículo 1).

En este sentido, la educación superior no se limita a impartir conocimientos, sino que busca desarrollar al individuo en todas sus dimensiones, fomentando el crecimiento personal y potenciando habilidades y valores que son fundamentales para enfrentar los desafíos de un mundo cambiante. Precisamente por su carácter transformador e integral, la educación es un derecho fundamental que debe ser garantizado para todos en igualdad de condiciones, así lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Toda persona tiene derecho a la educación, la educación debe ser gratuita, al menos en lo que respecta a la instrucción elemental y fundamental” (ONU, 1948, Artículo 26). Por ello, garantizar el acceso a una educación de calidad para todos es esencial en tanto que constituye el fundamento para el desarrollo individual y colectivo. Solo a través de la educación inclusiva y equitativa se pueden nivelar las oportunidades, romper ciclos de desigualdad y empoderar a las personas para que participen plenamente en la sociedad.

Con base en lo anterior, toma fuerza el término de *inclusión* en educación, posicionándose como un principio elemental en la educación a nivel mundial, porque no se trata solo de integrar a estudiantes con necesidades especiales, sino de crear espacios educativos donde todos, sin importar sus diferencias, puedan aprender y crecer juntos teniendo las mismas oportunidades para alcanzar el éxito académico y personal, cumpliendo así con los marcos legales y los principios de equidad tal como se define en el Decreto 1421 de 2017, que resalta la educación inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (p. 5).

Esta normativa resalta la importancia de una educación que valore la diversidad y adapte sus métodos a las necesidades individuales de cada estudiante proponiendo ambientes de aprendizaje en el marco de la equidad y del respeto para potenciar las capacidades de todos y garantizar que cada uno pueda alcanzar su máximo potencial.

La educación, como sistema, hace parte de un engranaje social en el que también el conjunto de instituciones del sector público y privado entran en un proceso de sensibilización y de corresponsabilidad con respecto a la inclusión social, económica y cultural, de modo que las instituciones de educación superior puedan formar a los futuros profesionales y prepararlos para que sean acogidos en el medio laboral. Esto último será posible cuando, además, se comprenda de manera global lo que significa en realidad incluir y brindar posibilidades para todos. En relación con el ámbito universitario, Klimenko *et al.* (2014) expresan que:

Si la educación universitaria quiere alcanzar la calidad en la formación de los profesionales acorde a las exigencias de la sociedad contemporánea, debe dirigir su atención al fomento del enfoque de aprendizaje profundo en sus estudiantes. Aprender se aprende. Y se aprende siendo sujeto de unas prácticas de enseñanza determinadas (p. 133).

Las prácticas docentes son determinantes para la forma en que los estudiantes aprenden desde un enfoque tradicional centrado en la transmisión de información; es así como se puede generar un aprendizaje memorístico y estancado. Sin embargo, la capacidad de cuestionar y la autonomía del estudiante nutren mentes creativas y preparadas para tomar decisiones informadas. En esta investigación, todos los participantes leyeron y firmaron el consentimiento informado; en él se les explicó el objetivo del proyecto de investigación y las formas de participación (que fueron la entrevista y el grupo focal), se les aclaró que no hay riesgos para ellos de acuerdo con lo establecido en la Resolución 8430 de 1993, que establece los niveles de riesgo, y en la cual se precisa que, de existir riesgo, se cuenta con el consultorio de psicología o con los servicios de zona de escucha de bienestar institucional, entre otros.

Por su parte, las instituciones de educación superior deberán brindar un conjunto de apoyos personalizados, los cuales incluyen ajustes razonables, tutorías especializadas, acciones concretas y recursos tecnológicos para que el estudiante pueda alcanzar el máximo potencial en su formación. Se espera que este proceso permita asegurar la equidad y la permanencia; por consiguiente, es necesario que se implementen medidas que faciliten el aprendizaje, la adaptación de los materiales educativos, la provisión de tecnologías adecuadas y el acompañamiento personalizado.

Respondiendo a lo anterior, cada vez se hace más necesario recoger y divulgar el conjunto de experiencias educativas que alcanzan resultados beneficiosos en la vida universitaria y son consideradas experiencias exitosas. Al respecto, la Dirección de Gestión y Desempeño Institucional (2021) plantea que la experiencia exitosa es considerada una “herramienta para el fortalecimiento del aprendizaje organizacional que tiene una importante capacidad de réplica, la cual merece ser compartida con otras entidades con el fin de que esta, de acuerdo con su propio contexto organizacional y de necesidades, se pueda adoptar y adaptar” (p. 4). Se busca enfatizar, hacer visible y valorar el conocimiento obtenido al desarrollar nuevas maneras de hacer las cosas. Por otro lado, al hablar de la significación, González Escobar (2015) propone que “el sentido de los significados está determinado por factores objetivos de la realidad y el razonamiento o bien por factores subjetivos como deseos, tendencias, objetivos e intenciones sociales y personales de los sujetos” (p. 81). Es por esto que los significados se construyen a partir de factores objetivos de la realidad y de las influencias subjetivas relacionadas con los deseos, las intenciones, los contextos personales y sociales.

Pese a los avances normativos y discursivos en torno a la educación inclusiva, muchas instituciones de educación superior aún enfrentan serias dificultades para garantizar entornos verdaderamente accesibles, participativos y sensibles a la diversidad. Persisten prácticas que, aunque bien intencionadas, reproducen formas sutiles de exclusión al enfatizar la diferencia como marca en lugar de promover una cultura educativa en la que todas las identidades sean acogidas sin distinción. Esta falta de inclusión profunda genera efectos negativos en la permanencia estudiantil: numerosos estudiantes no se sienten parte activa de un todo organizado y armónico, lo que contribuye a procesos de desmotivación, aislamiento y abandono.

Las cifras de deserción en educación superior son preocupantes. Al respecto, Palacios (2022) plantea que, en el primer semestre de 2020, Colombia tuvo 155,248 desertores en Educación Superior, con una tasa del 9.01%. En 2022, en las IES no oficiales, la deserción fue del 10.51% para mujeres y 10.27% para hombres. Los estudiantes que ingresan a programas de pregrado no culminan sus estudios, siendo las razones emocionales, económicas y relacionales algunas de las más frecuentes. Las instituciones reportan crecientes niveles de malestar emocional, ansiedad, estrés académico y sentimientos de exclusión, especialmente en estudiantes que enfrentan barreras sociales, culturales o personales no visibilizadas adecuadamente por el sistema universitario.

Ante este panorama, se vuelve urgente avanzar hacia una educación superior inclusiva que no solo se enfoque en ajustes o apoyos específicos, sino que transforme la cultura institucional hacia el reconocimiento pleno de la diversidad promoviendo relaciones pedagógicas horizontales, ambientes emocionalmente seguros y trayectorias educativas sostenidas. Incluir no es etiquetar; es garantizar que cada estudiante se sienta legítimamente parte del proceso formativo, sin temor a ser invisibilizado o marginado por sus condiciones o características.

Este artículo presenta una experiencia exitosa en el marco de la educación superior denominada proyecto *Big Sister*, de la Licenciatura en Educación Infantil, que surge en el 2017 con la intención de apoyar a estudiantes de los primeros semestres del programa académico o que tengan dificultad en su trayectoria universitaria y en su desarrollo integral. Desde su creación, el proyecto se ha posicionado como un pilar en la atención a la diversidad del colectivo estudiantil del programa. *Big Sister* tiene como objetivo general la implementación de un proyecto de acompañamiento, asesoría y apoyo pedagógico para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de los primeros niveles o con contrato pedagógico en la Licenciatura en Educación Infantil, realzando la calidad del proceso formativo mediante la implementación de estrategias de atención individual y grupal.

El proyecto *Big Sister*, objeto de esta investigación, ofrece dos modalidades de atención, acogida individual y acogida grupal. En la primera, la modalidad individual, las tutorías son pilar para el acompañamiento en las dificultades académicas; y en la segunda, la modalidad grupal, los talleres son la estrategia para prevenir la deserción. Ambas modalidades están articuladas con el trabajo de los docentes en las clases, quienes hacen la identificación y la remisión de los estudiantes que requieren apoyo a otros proyectos del programa y de la universidad; es el caso del Grupo de Apoyo Para la Inclusión (GAPI), que nace de la Licenciatura en Educación Infantil de la universidad Católica Luis Amigó a partir de la necesidad de atender a la población del programa que ingresaba a los primeros semestres con dificultades cognitivas, fundamentalmente, y, desde allí, se gesta una propuesta liderada por catorce docentes con formación en educación especial y acompañamiento pedagógico. GAPI alcanza a impactar de manera contundente los procesos académicos y da lugar a que la universidad, desde el comité de política inclusiva, llegue a la creación de “Amigó diversa”, que coordina, organiza y desarrolla acciones en bien de la educación inclusiva y, por consiguiente, de la atención a la diversidad en la institución.

En este sentido, en diversas partes del mundo se han desarrollado prácticas destacadas de inclusión en el ámbito de la educación superior que se han convertido en referentes importantes para avanzar hacia entornos más justos y comprometidos con la diversidad. Estas prácticas comparten características comunes, como el respaldo institucional, la adaptación de los planes de estudio, la implementación de apoyos diferenciados, la formación continua del profesorado, la participación activa del estudiantado y una mirada interseccional que permite entender cómo las múltiples dimensiones de la identidad (como el género, la raza o la discapacidad) interactúan para generar formas particulares de inclusión o de exclusión.

Asimismo, algunas universidades, en distintos contextos, han implementado programas exitosos orientados a la inclusión y a la permanencia de los estudiantes en la educación superior, especialmente, mediante estrategias de acompañamiento académico, mentorías entre pares y tutorías. Estas experiencias se consolidan como prácticas inclusivas al atender las necesidades de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, en transición o en riesgo de deserción, fortaleciendo la equidad educativa desde una perspectiva relacional y comunitaria.

En América Latina, por ejemplo, la Universidad Nacional de Cuyo, en Argentina, desarrolló el proyecto “Universidad Inclusiva”, enfocado en mejorar el acceso académico y físico para estudiantes con discapacidad, que integra políticas institucionales, acompañamiento entre pares, ajustes curriculares y procesos formativos para el profesorado. Por su parte, la Universidade Federal do ABC en Brasil adoptó políticas de acción afirmativa junto con un acompañamiento psicosocial continuo, destacando un enfoque interseccional que reconoce distintas formas de desigualdad y que promueve no solo el acceso, sino también la permanencia con condiciones de bienestar y equidad.

En Colombia, la Universidad del Valle ha implementado el Programa de Inclusión y Diversidad, que contempla rutas de apoyo personalizadas para estudiantes con discapacidad, formación en lengua de señas y estrategias desde el área de bienestar. Un aspecto relevante ha sido la conformación de comunidades de práctica donde diversos actores educativos comparten reflexiones y acciones sobre inclusión. En el contexto europeo, instituciones como las universidades de Barcelona y Bolonia han avanzado hacia modelos de inclusión más integrales, transformando no solo los apoyos específicos, sino también la cultura académica, las formas de evaluación y la práctica pedagógica.

Entre los elementos clave que caracterizan estas experiencias encontradas como antecedentes se destacan:

- *Acompañamiento entre pares*: estudiantes de niveles avanzados guían a estudiantes nuevos o en riesgo creando relaciones de confianza y empatía (como en la Universidad de Oporto, en la Universidad de Antioquia y en la Universidad Piloto de Colombia).

- *Enfoque en la permanencia y en la adaptación a la vida universitaria*: los programas están orientados a mejorar la experiencia académica y emocional de los estudiantes reduciendo la deserción y promoviendo el sentido de pertenencia (como en la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales de Bogotá y en la Universidad de Santiago de Cali).

- *Formación y preparación de los mentores*: en muchas instituciones, los mentores reciben formación previa en habilidades comunicativas, liderazgo y acompañamiento psicoeducativo, lo que profesionaliza el proceso (como en el programa AMAUTA de la Universidad Nacional).

- *Inclusión con enfoque de género o interseccional*: algunas experiencias están dirigidas a poblaciones específicas, como mujeres en ingeniería (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, programa W-STEM), lo que amplía la mirada inclusiva más allá de la discapacidad.

- *Articulación institucional*: los programas exitosos no operan de forma aislada, sino que se articulan con bienestar universitario, decanaturas, oficinas de inclusión o empleabilidad, lo que garantiza sostenibilidad y seguimiento (como el Programa PACE-UACH en Chile).

Desde los antecedentes, se puede decir que estas experiencias demuestran que la inclusión en educación superior no se limita a ajustes individuales, sino que requiere acciones estructurales, culturales y pedagógicas que reconozcan la diversidad como un eje transformador de las instituciones.

Estas experiencias demuestran que una educación superior inclusiva se construye cuando la diversidad es reconocida como riqueza y no como problema, y cuando se asume que la transformación institucional es tan importante como los ajustes individuales.

El artículo presenta los resultados en tres apartados: en el primero, se expone la experiencia *Big Sister* y su éxito; en el segundo, se expone la experiencia exitosa desde las voces de las estudiantes *Big Sister*; y en el tercero, las significaciones que tiene para las estudiantes *Big Sister* el apoyo que dan a los estudiantes de la Licenciatura desde la acogida individual y grupal. Finalmente, se presentan las conclusiones.

Metodología

Este ejercicio investigativo se realizó bajo el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. En términos de Walker (2022), “al paradigma interpretativo también se lo conoce como fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (p. 10). Ramírez y Hervis (2019) plantean que el estudio de caso “es considerado una herramienta que propicia al especialista de la educación la obtención de resultados de interés ante situaciones propias de su desempeño profesional cotidiano” (p. 204). El estudio de caso permite observar y registrar comportamientos de las personas, lo que ayuda a los investigadores a comprender sus reacciones y a enriquecer su experiencia en la investigación.

El enfoque cualitativo permite observar cómo los fenómenos educativos van teniendo sentido en el contexto, interpretando experiencias vividas por los estudiantes, por los tutores y por los demás involucrados en el proyecto. Así, Valle *et al.* (2022) expresan que “el enfoque cualitativo nos permite reconocer cómo los fenómenos educativos o las problemáticas adquieren un sentido más enfocado en un ámbito, y cómo se interpreta, se experimenta o se responde en situaciones” (p. 11).

La metodología comprende tres fases primordiales: la primera es la recolección y la reconstrucción de la memoria del proyecto; la segunda es la revisión y la interpretación de la experiencia; y la tercera es la socialización de los aprendizajes.

Primera fase: recolección y reconstrucción de la memoria del proyecto. En esta fase se realizó la recolección de información a partir de técnicas cualitativas como las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales, la revisión de documentos institucionales y de testimonios de estudiantes y docentes encargadas del proyecto. En el proceso se identificó a los actores involucrados, los documentos de consulta, las estrategias utilizadas y las condiciones contextuales para favorecer el ejercicio investigativo; todo ello, con el fin de reconstruir colectivamente la trayectoria de la experiencia inclusiva desde su origen hasta el presente.

Para las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, se diseñaron instrumentos específicos (guías de preguntas) orientados por los objetivos de la sistematización. Las preguntas fueron sometidas a validación de expertos, lo que permitió hacer ajustes para aplicar una prueba aleatoria con del 10%, que correspondió a 12 personas, lo que facilitó evaluar y organizar los instrumentos. La población participante de esta investigación la constituyen 117 personas, así: 14 estudiantes *Big Sister*, 5 docentes y 98 estudiantes del programa beneficiarias del proyecto.

Para la revisión de documentos institucionales de testimonios de estudiantes y docentes encargadas del proyecto, se realizó un rastreo exhaustivo de los documentos producidos por el proyecto incluyendo base de datos existentes en los archivos institucionales. Gómez *et al.* (2016) definen la revisión de documentos como “herramienta que ayuda en la construcción del conocimiento, amplía los constructos hipotéticos de los estudiantes y cómo enriquece su vocabulario para interpretar su realidad desde su disciplina, constituye elemento motivador para la realización de procesos investigativos” (p. 53). Desde la perspectiva de Hamui y Varela (2013), es una técnica que “responde a que los sujetos de los grupos estudiados se implican en un proceso de comunicación, develando subjetividades inalcanzables con el uso de instrumentos objetivos” (p. 60). Estas tres técnicas de recolección de la información no solo determinan la calidad y la calidez de la investigación, sino que contribuyen a lograr un enfoque metodológico más eficaz, capaz de abordar el objeto de estudio desde múltiples perspectivas y de potenciar los hallazgos de la investigación.

Segunda fase: revisión e interpretación de la experiencia. En esta fase se realizó el análisis de contenido de la información recolectada, la interpretación de las prácticas, la identificación de patrones, logros, obstáculos y contradicciones dentro del proceso de inclusión; asimismo, se contrastaron los hallazgos con referentes teóricos (como el modelo social de la discapacidad, el enfoque de derechos) y con marcos normativos (como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad o la Ley 1618 de 2013 en Colombia). Esta fase permitió comprender cómo se ha construido la inclusión en la trayectoria del proyecto.

En esta misma fase, se aplicaron los criterios de inclusión para la población participante del ejercicio investigativo. Las estudiantes activas debían cumplir con los siguientes criterios: estar matriculadas en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó, estar cursando los semestres 1, 2 o 3 y, en el caso de algunas, haber participado como *Big Sister* durante el periodo de 2020 a 2024 en el marco de su práctica formativa.

Para el procesamiento de la información recolectada, se empleó el análisis de contenido, una técnica cualitativa que permite interpretar de forma sistemática los discursos, relatos y significados expresados por los participantes. Según Flick (2015), el análisis de contenido busca “identificar estructuras latentes y manifiestas en los textos, mediante un procedimiento sistemático que permite comparar y categorizar los datos cualitativos para su interpretación” (p. 397). Esta técnica facilita la organización del material narrativo y permite comprender las experiencias desde la perspectiva de los sujetos involucrados.

Las respuestas obtenidas en las entrevistas semiestructuradas y en los grupos focales fueron organizadas y condensadas en matrices, lo que facilitó la exploración comparativa de los discursos, el reconocimiento de recurrencias, divergencias y núcleos temáticos comunes. Esta organización permitió una lectura transversal de los relatos, destacando las voces más representativas y los elementos clave emergentes en la experiencia investigada.

Asimismo, los resultados obtenidos a partir de las tres técnicas aplicadas, entrevistas, grupos focales y observación participante, fueron triangulados con los antecedentes investigativos y con los referentes teóricos seleccionados, lo cual permitió no solo validar los hallazgos, sino también ampliar su interpretación crítica. Este contraste posibilitó el reconocimiento de regularidades, tensiones y momentos de aprendizaje dentro del proceso investigado, consolidando así una lectura integral, situada y reflexiva de la experiencia inclusiva sistematizada.

Posteriormente, se abordó la *tercera fase:* socialización de los aprendizajes. Esta fase se centró en la preparación de los informes finales para la devolución de los resultados a la comunidad educativa con miras a proponer acciones de mejora, innovación o continuidad. Se construyeron los productos, como el documento de informe final y el artículo derivado de la investigación. Posteriormente, se socializaron los resultados con los distintos órganos colegiados del programa y con las participantes del proyecto para validar colectivamente los resultados.

En cuanto a los procedimientos éticos, la investigación se desarrolló bajo los principios de respeto, confidencialidad y consentimiento libre e informado. Se garantizó a las participantes el derecho a conocer los objetivos del estudio, su finalidad, la voluntariedad de su participación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias por ello; se elaboró y se aplicó un formato de consentimiento informado, que fue firmado por cada una de las estudiantes y docentes involucradas, y en el cual se les explicó de manera clara el uso de la información y la protección de su identidad. Asimismo, se aseguró la confidencialidad de la información mediante la asignación de códigos anónimos y el uso responsable de los testimonios recogidos. La información obtenida fue empleada exclusivamente con fines académicos y de mejora institucional, respetando la dignidad, la privacidad y la autonomía de las personas participantes y en coherencia con los lineamientos éticos de la investigación en educación.

Resultados

La experiencia Big Sister y su éxito

El proyecto *Big Sister*, objeto de investigación, es una iniciativa de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó; tiene sus inicios en el 2017, busca fortalecer la permanencia estudiantil y mejorar la calidad de la formación inicial docente a través de la tutoría entre pares. El equipo está conformado por la dirección de la Licenciatura en Educación Infantil como máxima jerarquía, de la cual se desprenden la coordinación de prácticas y la coordinación del proyecto, realizando un trabajo articulado y marcando interdependencia. Asimismo, de estas instancias se desprenden las estudiantes tutoras quienes están cursando su práctica nueve y son lideradas desde coordinación; ellas realizan el trabajo individual y grupal con las beneficiarias que se les asignen y así dan cumpliendo a las horas de intervención exigidas. Este proyecto conecta a estudiantes de semestres avanzados, las *big sisters*, con sus compañeras de primeros semestres y con aquellas que tienen dificultades académicas, a las que se les brinda un acompañamiento personalizado que va más allá de la orientación académica.

El perfil del equipo *Big Sister* fue determinado a partir de determinados criterios, entre ellos: estar cursando la práctica nueve, entregar dos cartas de recomendación por docentes de la universidad, en las que se resalte su desempeño académico, su habilidad para liderar tutorías, su capacidad de trabajo en equipo, su disposición para construir y para autoevaluar su nuevo rol, su capacidad para promover la elaboración, el seguimiento y la evaluación de dispositivos de acompañamiento, y un promedio acumulado superior a cuatro. Las funciones de estas estudiantes van desde el diseño de herramientas para implementar en las asesorías y el apoyo de la labor docente con el acompañamiento personalizado de los estudiantes que requieran orientación sobre situaciones que alteren su dinámica de aula hasta el registro escrito y fotográfico de las actividades realizadas como evidencia del cumplimiento del horario de práctica.

El proyecto *Big Sister* ofrece una mirada integral y personalizada a cada estudiante, valorando sus características únicas y su contexto particular a través de un proceso de diagnóstico y acompañamiento individualizado que busca identificar y potenciar sus fortalezas, así como brindar el apoyo necesario para superar cualquier obstáculo que pueda surgir. La participación activa del estudiante es fundamental para garantizar su éxito. Este proceso de acompañamiento personalizado es voluntario y previamente se le brinda a los estudiantes información detallada sobre el proyecto, sus objetivos y su funcionamiento, para que tomen una decisión informada, lo que significa que cada estudiante decide si desea participar y en qué medida. El proyecto ha tenido una alta aceptación, con más de 90% de los estudiantes que deciden aprovechar esta valiosa oportunidad.

Los resultados permiten determinar que, desde el periodo comprendido entre el 2017 y el primer semestre del 2024, el proyecto *Big Sister*, atendió un total de 554 estudiantes, incluyendo las dos modalidades, acogida grupal e individual. La acogida grupal permite el diseño de 7 talleres replicados en distintos grupos académicos por semestre, para lo cual se hace la selección de contenidos y actividades acordes con las necesidades e intereses del colectivo estudiantil mediante la aplicación de encuestas desde dos perspectivas, la académica y la formación integral.

Asumir la educación desde la perspectiva de la inclusión en sentido amplio convoca a un proceso de cambio de paradigma en el que cada miembro de la comunidad educativa está implicado. Crisol (2019) dice que este sumario constituye una herramienta clave en el ámbito educativo, ya que “permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, estudiantado y de la propia comunidad educativa, a través de una mayor participación en el aprendizaje y reducción de la exclusión del sistema educativo” (p. 2).

El proyecto *Big Sister*, ha demostrado ser una experiencia exitosa de inclusión en la Licenciatura en Educación Infantil debido a varios elementos clave: Como primer aspecto, parte de un proceso de sensibilización integral que busca generar en toda la comunidad educativa una comprensión profunda de la diversidad humana con necesidades y potencialidades, en este caso de los estudiantes. En segundo aspecto, el proyecto ha implementado estrategias accionadas desde dos modalidades de atención, en la individual orientada desde las tutorías entre estudiantes lo que ha permitido a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o necesidad de apoyo pedagógico en asuntos puntuales, recibir orientación y ayuda de forma personalizada de un par, una estudiante *Big Sister*, que es una compañera de estudio que realiza su práctica formativa en su institución, lo cual ha dado como resultado mejorar su rendimiento académico.

El proyecto *Big Sister*, en las acogidas individual y grupal, está diseñado para abordar de manera integral las dificultades académicas de los estudiantes. En la acogida individual se ofrecen tutorías personalizadas y planes de estudio adaptados a las necesidades específicas de cada estudiante. Paralelamente, en la acogida grupal se desarrollan talleres temáticos que abarcan desde estrategias de estudio y resolución de problemas hasta habilidades socioemocionales, como la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Las estudiantes participantes manifestaron que los talleres del proyecto, al fomentar un ambiente colaborativo y de respeto mutuo, han contribuido significativamente a fortalecer el sentido de pertenencia y a reducir brechas existentes dentro del entorno universitario. Además, dicen que su paso por él les ha posibilitado la mejora progresiva de su rendimiento académico, así como un aumento en su autoestima y en su confianza personal.

El tercer aspecto fundamental del proyecto es el seguimiento continuo del progreso de los estudiantes a través de mecanismos como entrevistas periódicas con tutores y estudiantes, así como la revisión regular de indicadores académicos; de esta manera se garantiza que los apoyos necesarios se proporcionen de manera oportuna y eficaz. Este seguimiento está alineado con los objetivos de inclusión del proyecto, permitiendo identificar tempranamente las dificultades de los estudiantes y ajustar las estrategias de apoyo en consecuencia.

Como cuarto aspecto se encuentra que los logros alcanzados son múltiples y evidencian el éxito de las prácticas inclusivas implementadas. Una de las consideraciones es la evolución positiva del rendimiento académico de los estudiantes con necesidades especiales, además, el proyecto ha contribuido a un notable incremento en su autoestima y en su confianza, y los ha hecho sentirse más valorados y seguros de sus capacidades. El desarrollo de habilidades sociales como la comunicación efectiva, la empatía y la resolución de conflictos ha sido otro logro destacado, fortaleciendo las relaciones interpersonales y promoviendo un ambiente de aprendizaje más colaborativo. Estos logros reflejan mayores oportunidades de éxito académico y personal para los estudiantes que participan en el proyecto, así como para la construcción de una comunidad universitaria inclusiva donde todos se sientan valorados.

Para profundizar en el resultado exitoso de *Big Sister*, se entrevistó a la coordinadora del proyecto y a la coordinadora de práctica de la Licenciatura en Educación Infantil. Ambas ofrecieron testimonios que resaltan el papel crucial del acompañamiento emocional y académico en el éxito del proyecto.

Resaltaron el carácter inclusivo de *Big Sister* mencionando que no solo apoya a estudiantes con dificultades académicas, sino que también fomenta el desarrollo integral de todos adaptándose a la diversidad en el aula. Por otro lado, las asesorías y talleres están diseñados para responder a las necesidades individuales de los estudiantes desde un enfoque que va más allá de lo académico, como señaló una de ellas: “Tratamos de vincular los procesos desde un desarrollo mucho más integral, no solo enfocados en lo académico o cognitivo, sino en la formación del ser”. Las coordinadoras mencionaron el valor del proyecto para las estudiantes con necesidades educativas especiales, principalmente en el ámbito cognitivo; también abordaron aspectos emocionales, siendo este un factor clave para el éxito del acompañamiento.

La experiencia exitosa desde las voces de los estudiantes *Big Sister*

El proyecto *Big Sister*, desde la acogida individual para las y los estudiantes de primer semestre, tiene múltiples significados importantes para su integración y éxito dentro del programa. El proyecto facilita la adaptación al nuevo entorno académico, proporcionando un acompañamiento cercano y personalizado que ayuda a los integrantes a familiarizarse con los recursos y las dinámicas de la universidad. Asimismo, el proyecto fortalece el sentido de pertenencia al crear una red de apoyo emocional y académica a través de visitas informativas, reuniones periódicas y la creación de vínculos con docentes; esta red no solo les permite conocer mejor su entorno, sino también sentirse acompañados y respaldados en su proceso de aprendizaje. En otras palabras, el apoyo *Big Sister* en esta acogida individual es primordial para la integración académica, emocional y social en la universidad, y contribuye a una experiencia más enriquecedora y exitosa.

Una estudiante que ha participado manifiesta que se le ha proporcionado apoyo y colaboración en su trabajo de grado; además, expresó sentirse más segura y que ha aprendido mucho de esta relación entre pares. La estudiante también mencionó que el proceso es eficiente, que se están realizando las correcciones necesarias en el trabajo, y que se cumple con las entregas académicas; agregó que la experiencia ha sido muy positiva, que se ha sentido bien, que ha recibido mucha colaboración y apoyo por parte de su *big sister*, y destaca que esto le ha brindado seguridad, especialmente en momentos de exposición, lo que ha contribuido a su aprendizaje.

Otra de las estudiantes que recibió acompañamiento en el segundo semestre de la Licenciatura en Educación Infantil, manifestó que el proyecto *Big Sister* fue un soporte en un momento difícil de su vida universitaria; cuando ingresó, sintió malestar por la transición y tuvo dificultades para adaptarse a las exigencias académicas y a las rutinas de estudio, además, atravesaba por situaciones familiares que ponían en riesgo su motivación. Resalta que las tutorías le ayudaron a alcanzar los objetivos de los cursos que en ese momento se le dificultaron y que así pudo superar los obstáculos académicos, recuperando la confianza en sí misma y en sus capacidades. Reconoce que el apoyo fue indispensable para no abandonar la universidad.

El proyecto *Big Sister* facilita la adaptación de las estudiantes de primeros semestres, quienes, al principio, suelen estar preocupadas por no conocer lo que les espera en el entorno universitario. Sin embargo, con el apoyo de las docentes y sus *big sisters*, logran integrarse rápidamente al sistema académico. Además, el proyecto contribuye al cumplimiento de los objetivos académicos: las estudiantes muestran un compromiso constante al asistir puntualmente a las horas de asesoría. Así pues, no solo se fortalece la formación integral de las futuras maestras, sino que también se las involucra en los procesos administrativos del programa, lo cual es un aporte valioso. Adicionalmente, las estudiantes atendidas se sienten más apoyadas en su carga académica al participar de un proceso que les provee de posibilidades para asumir de manera más efectiva sus compromisos.

El apoyo que les brindan las *big sisters* a estudiantes de los primeros semestres crea un ambiente de confianza e interés, ya que, quienes participan en el proyecto, comparten o han presenciado experiencias similares en el campo universitario. El trabajo colaborativo y el acompañamiento personalizado han sido pilares primordiales del proyecto *Big Sister*. Esta iniciativa ha demostrado que al crear un ambiente de apoyo mutuo y aprendizaje compartido es posible potenciar el desarrollo integral de los estudiantes en formación y efectivamente caminar hacia la educación inclusiva a través de experiencias y reflexiones han incentivado a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan enfrentar los desafíos con mayor confianza y compromiso. En este sentido, una de las estudiantes afirma:

Recibir el taller en Big Sister fue una experiencia muy enriquecedora para mí, ya que significó tener un espacio donde me sentí acompañada durante las clases. A través del proyecto, no solo recibí orientación académica, sino también apoyo emocional, lo cual me ayudó a enfrentar los desafíos propios de la vida estudiantil. Por otra parte, me permitió establecer conexiones significativas con otras personas que estaban pasando por experiencias similares, lo que me hizo sentir parte de una comunidad (Estudiante 1, 2024, entrevista semiestructurada).

Las estudiantes participantes otorgan un significado de real importancia al proyecto: lo experimentan como un camino hacia el crecimiento integral y la evolución de sus capacidades, lo ven como una red de apoyo pedagógico, emocional y social que va más allá de la orientación en tareas académicas, puesto que comparten sus inquietudes con personas que han pasado por experiencias similares. *Big Sister* les proporciona el apoyo necesario para superar los retos universitarios mientras adquieren habilidades clave como el trabajo en equipo, la empatía y la responsabilidad, consolidando así su formación integral como futuras maestras.

En consonancia con lo anterior, el proyecto les permite a las estudiantes sentirse incluidas y valoradas en su trayectoria académica. Este acompañamiento no solo les facilita la adaptación al entorno universitario, sino que también les proporciona habilidades prácticas para fortalecer sus bases académicas y su autonomía; en efecto, muchas reportan que, gracias a este apoyo, han implementado estrategias de estudio más efectivas y tienen mayor confianza en la toma de decisiones, lo que evidencia el impacto positivo del proyecto en su vida académica y personal. Así, *Big Sister* no solo las prepara para enfrentar desafíos, sino que también les ofrece un espacio donde se sienten escuchadas y reconocidas. Finalmente, es necesario resaltar que, durante el periodo 2017 a 2024 el proyecto favoreció la permanencia académica y redujo la deserción dentro del contexto universitario.

Significaciones que tiene para las estudiantes *big sisters* el apoyo que dan a los estudiantes de la licenciatura desde la acogida individual y grupal

Para la recolección de la información, se aplicaron entrevistas a las estudiantes que se desempeñaron como *big sisters* en el proyecto durante el periodo 2017 a 2024; las participantes firmaron el consentimiento informado. En las entrevistas, las estudiantes que desempeñaron el rol de *big sisters* valoraron la experiencia como altamente enriquecedora y destacaron que el proyecto les permitió potenciar habilidades para la enseñanza a nivel académico; además, hay coincidencia en la consideración de que estar con estudiantes a cargo en ambas modalidades de atención les permitió darse cuenta de su capacidad de liderazgo al asesorar a compañeras con la elaboración de sus trabajos. En la acogida grupal, la experiencia de los talleres con sus pares fue muy gratificante. Con respecto a la participación en esta última modalidad, una de las *big sisters* plantea lo siguiente:

El rol que tuve como big sister del proyecto generó en mí un sentimiento gratificante, de reconocimiento y de aprendizaje. En este proceso se construyeron actividades de manera colaborativa utilizando técnicas interactivas que se alineaban a los intereses y necesidades de los estudiantes. Lo anterior nos permitió trabajar en un ambiente de posibilidades y aportaciones, abordando cuestiones cruciales que afectan a los jóvenes, como situaciones generadoras de estrés académico, ansiedad, seguridad y valor propio (Big sister 1, 2023, entrevista semiestructurada).

Las *big sisters* resaltan el valor del aprendizaje colaborativo porque no solo fomenta un ambiente propicio para el intercambio de ideas y el favorecimiento del aprendizaje, sino también porque permitió abordar temas cruciales que impactan o generan un interés en los estudiantes permitiéndoles desarrollar destrezas y habilidades para la vida en el contexto educativo. Pardo *et al.* (2021) argumentan que:

Las habilidades para la vida son destrezas que le sirven a las personas para relacionarse mejor consigo mismas, con los demás y con el entorno. La educación en estas habilidades es un estilo de aprendizaje que se centra en aspectos más personales, humanos y subjetivos del individuo (p. 17).

Así pues, las habilidades para la vida son fundamentales para el desarrollo integral de las personas, ya que promueven una mejor autoconciencia, relaciones interpersonales saludables y una adaptación efectiva al entorno. En concordancia con lo anterior, en los grupos focales se llegó a un consenso sobre la importancia de que las *big sisters* se centren en la educación de estas habilidades. Esto fomenta un aprendizaje que va más allá de lo académico, promoviendo el desarrollo personal y humano. Otra de las *big sisters* dice:

Asimismo, es importante resaltar que la participación de los estudiantes fue muy positiva, evidenciándose un entusiasmo y compromiso por parte de ellos mismos y de los docentes; esta etapa fue muy valiosa para mí, debido a que me abrió la oportunidad de descubrir mis habilidades para interactuar y trabajar con adultos, un cambio totalmente nuevo después de haber trabajado exclusivamente con niños en las prácticas anteriores (Big sister 2, 2023, entrevista semiestructurada).

Las entrevistadas dan cuenta que la participación de los estudiantes en el proyecto fue notablemente positiva, mostrando responsabilidad y dedicación. Esta fase resultó ser muy valiosa, llegando al punto de descubrir y forjar habilidades necesarias para interactuar e impartir conocimientos a otras personas e iguales. Olave y Villarreal (2014) proponen que:

Las interacciones sociales constituyen uno de los aspectos más importantes de nuestra vida, es decir, los seres humanos interactúan cotidianamente con los demás, por lo tanto, puede suponerse que en el contexto educativo el aprendizaje no se construye en solitario, sino gracias a la interacción con otros, en un momento y contexto particulares (p. 378).

El aprendizaje no ocurre en un contexto social específico, sino que la comunidad desempeña un papel crucial en el desarrollo del conocimiento y las habilidades, lo que destaca el hecho de que las relaciones interpersonales son esenciales para promover una educación efectiva y relevante. El proyecto *Big Sister* fue una oportunidad valiosa para abordar la educación inclusiva desde una perspectiva intergeneracional desde la que se reconoce la diversidad dentro de los contextos educativos. En relación con esto, Kaplún (2014) plantea que “un esfuerzo por imaginar y construir la universidad como una institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transformación” (p. 49). La integralidad es un enfoque fundamental para reimaginar y reconstruir la universidad buscando siempre responder a las necesidades y desafíos de la comunidad en la que está inserta. De manera similar, en las entrevistas, las *big sisters* dicen lo siguiente:

Las big sisters apoyaron a tres compañeras en la realización de secuencias didácticas y diarios pedagógicos, además de liderar talleres grupales enfocados en el reconocimiento de emociones. Los talleres promovieron la reflexión y el diálogo, lo que permitió la expresión de sentires frente a situaciones diversas. Los resultados fueron positivos logrando un ambiente de apoyo mutuo y fortaleciendo la capacidad de los participantes para incorporar estrategias para hacerse cargo de sus emociones (Big sister 3, 2023, entrevista semiestructurada).

También hubo coincidencia en los grupos focales con respecto a que el proyecto contribuye a crear un ambiente de apoyo mutuo para mejorar el rendimiento académico dentro del contexto universitario. Estas voces respaldan la importancia de continuar con la estrategia de la mentoría y del acompañamiento para seguir promoviendo el desarrollo integral de las estudiantes. En esta misma línea, Veliz y Navarrete (2023) afirman que:

El acompañamiento de estudiantes de primer año de parte de sus propias/os compañeras/os de carrera, permite un espacio de confianza y genuino interés por quien ya pasó por lo mismo que está pasando, y por tanto puede ver reflejada su propia experiencia en la trayectoria formativa como algo perfectamente alcanzable si se sabe “navegar” adecuadamente en el oficio de hacerse estudiante universitario (p. 55).

A propósito de lo anterior, el apoyo que se les brinda a los estudiantes en sus primeros años de carrera universitaria facilita la adaptación al entorno. En efecto, estos se benefician al contar con orientación de compañeros que ya vivieron esta etapa en algún momento. Una de las entrevistadas agrega:

Participé y acompañé a cuatro compañeras en la realización de secuencias didácticas y lideré talleres sobre el cuidado del medio ambiente y la inteligencia emocional. Los resultados obtenidos fueron muy positivos, ya que los estudiantes participantes del proyecto quedaron satisfechos con las variedades de actividades y lograron reflexionar sobre la importancia del autoconocimiento y su rol como futuros maestros. Es por esto que el proyecto Big Sister se adapta a las necesidades del contexto considerando la diversidad en todos los sentidos (Big sister 5, 2023, entrevista semiestructurada).

Las estudiantes *big sisters* coincidieron en que la participación que tuvieron en el proyecto favoreció el mejoramiento del rendimiento académico y el proceso formativo de las futuras maestras; el poder dar acompañamiento a otras estudiantes les permitió crecer en la mejora de habilidades para su ejercicio profesional. Asimismo, afirmaron que el éxito se sustenta en crear espacios de diálogo donde los estudiantes sientan seguridad al enfrentar sus dificultades y al aprender de sus pares.

Una de las *big sisters* ejemplar demostró que las barreras físicas no son impedimento para marcar una diferencia; con diversidad motriz gruesa se destacó en su rol durante el primer semestre de 2020 adaptándose a las modalidades virtuales y brindando apoyo a las estudiantes de décimo y once en acogida individual y grupal. Esta experiencia la impulsó a encontrar no solo una oportunidad para ayudar a otros, sino también para fortalecer su vocación docente y reafirmar su deseo de marcar una diferencia en la vida de sus estudiantes.

Los resultados obtenidos evidencian un avance positivo en la confianza de los estudiantes y en la creación de un ambiente educativo inclusivo y respetuoso al priorizar el desarrollo integral y el acompañamiento continuo. El proyecto no solo asegura la permanencia de los estudiantes en la universidad, sino que también contribuye a formar una comunidad académica más equitativa y solidaria en la que cada individuo se siente valorado y empoderado para alcanzar su máximo potencial.

Para las estudiantes, haber participado en el proyecto *Big Sister* significó una experiencia profundamente enriquecedora que les permitió desarrollarse no solo como futuras maestras, sino también como personas más conscientes de la diversidad y de las necesidades del entorno; uno de los principales significados que las estudiantes le encontraron en el proyecto se relaciona con la oportunidad de aprender a adaptar su enfoque pedagógico a diferentes contextos y poblaciones, comprendiendo que la enseñanza no se limita a la infancia, sino que puede involucrar a personas adultas y a diversos grupos sociales, lo cual amplió su perspectiva sobre la educación inclusiva. Además, *Big Sister* les brindó la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de la diversidad en la enseñanza al permitirles diseñar actividades que tuvieran en cuenta las distintas realidades y necesidades de los participantes. Las *big sisters* pudieron comprender mejor cómo abordar la educación de manera más inclusiva y sensible, lo que las preparó para enfrentarse a desafíos futuros en el ámbito educativo con una mentalidad más abierta y flexible.

Por otro lado, para muchas de ellas el recorrido por el proyecto representó un momento clave en su formación, un momento en el que se fortaleció su capacidad de planificación y de trabajo en equipo. Las actividades realizadas no solo fueron experiencias prácticas valiosas, sino también un espacio para colaborar, pensar estratégicamente y atender las necesidades reales del contexto educativo en el que se encontraban. Esta experiencia intergeneracional les permitió ver la enseñanza desde múltiples ángulos y aplicar lo aprendido en situaciones reales, lo que fue una preparación práctica para su futuro como educadoras valorando la diversidad en el proceso educativo.

Discusión

Big Sister significa “hermana mayor” que apoya y acompaña. Es una estudiante *par*, que está en los últimos semestres de su formación universitaria; es la encargada de liderar las dos modalidades de acogida: individual y grupal. Esto, sin duda alguna, favorece la apertura, la cercanía y la disposición de los estudiantes para participar en el proyecto con resultados muy positivos. Se puede concluir que, tal y como plantea Vygotsky (1995), se favorece la zona de desarrollo próximo, lo que el estudiante es capaz de hacer solo y lo que hace ayudado por sus pares.

Las estudiantes que se desempeñaron en el rol de *big sisters* valoraron la experiencia como altamente enriquecedora, destacando que les permitió desarrollar habilidades tanto para la enseñanza como para lo académico. Hay coincidencia en la consideración de que, estar con estudiantes a cargo en ambas modalidades de atención les permitió asesorar a compañeras con la elaboración de sus trabajos. En la acogida grupal, la experiencia de los talleres con sus pares fue muy gratificante.

El proyecto *Big Sister*, como experiencia, tiene varias aristas que han determinado su éxito durante los 7 años que lleva de ejecución. Inicialmente tiene que ver con la implementación de dos modalidades, la acogida individual y la acogida grupal, que sitúan la atención en la necesidad de apoyo en lo académico para estudiantes de primeros semestres que afrontan el tránsito del colegio a la vida universitaria, para los que tienen dificultades extendidas en un tiempo determinado y que han firmado contrato pedagógico, y para todos aquellos que lo requieran por múltiples razones en el marco de su formación como futuros maestros de educación infantil. La modalidad de acogida grupal centra su acción en la prevención desde la realización de talleres que abordan temas que tienen que ver con el crecimiento personal, la vida de grupos, las relaciones interpersonales y las maneras de estar en el mundo para vincularse efectivamente consigo mismos, con el otro y con lo otro, por ende:

En la tutoría grupal trata asuntos generales que competen al grupo, pero también nos permite detectar casos que requieran atención individualizada y, así, poder superar dificultades y potenciar sus fortalezas, crear un clima de confianza y de seguridad para que participen activamente en la tutoría y conocer circunstancias que puedan dificultar su proceso académico (Benites, 2020, p. 318).

Esta clase de tutorías son una herramienta muy importante en el ámbito educativo: permiten que los alumnos reciban una serie de orientaciones y apoyos por parte del tutor que guía y acompaña su proceso; por otro lado, facilitan la participación activa de los estudiantes y promueven el trabajo colaborativo entre los mismos profesores, permitiéndoles estar informados sobre el progreso y las necesidades de cada estudiante, gracias a lo cual pueden brindarles una atención más efectiva. La integración de las modalidades individual y grupal en el proyecto favorece el escenario para que los estudiantes se sientan acompañados, valorados y respaldados en un contexto en el que no son señalados por su dificultad, cualquiera que sea, sino que les permite asumirse como diversos en un colectivo que, en vez de segregar, acoge la pluralidad, como su nombre lo indica.

Desde la revisión de antecedentes, se evidencia que las experiencias exitosas de inclusión en educación superior comparten una serie de elementos estructurales y pedagógicos que les otorgan solidez y sostenibilidad. Estos elementos coinciden ampliamente con los hallazgos de la presente investigación sobre el proyecto *Big Sister*, lo que permite afirmar su relevancia como modelo replicable de inclusión.

Sensibilización institucional y enfoque en la diversidad humana

Una constante en los programas revisados (Universidad de Oporto, Universidad del Valle, Universidade Federal do ABC) es el reconocimiento de la diversidad como eje de transformación institucional. El proyecto *Big Sister* se alinea con esta perspectiva al promover un proceso de sensibilización integral y al generar conciencia en la comunidad educativa sobre las necesidades, las potencialidades y los derechos de todos los estudiantes, sin etiquetar la diferencia. Esto se articula con lo planteado por la UNESCO (2020), que define la educación inclusiva como un proceso que “identifica y responde a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, reduciendo la exclusión en la educación y abordando las barreras al aprendizaje y a la participación” (p. 7).

Tutorías entre pares y apoyos diferenciados

La modalidad de atención individual, centrada en tutorías personalizadas realizadas por estudiantes mentoras (*big sisters*), refleja una estrategia similar a la de programas como AMAUTA (Universidad Nacional) o W-STEM (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Estas estrategias son valoradas por autores como Tinto (2012), quien resalta que las relaciones significativas entre pares fortalecen la integración académica y social, claves para prevenir la deserción. Además, la atención diferenciada (tutorías y talleres grupales) responde a los principios de diseño universal para el aprendizaje (DUA), que promueven la adaptación de métodos y contenidos a las diversas formas de aprender (CAST, 2018).

Seguimiento continuo y estrategias flexibles de acompañamiento

El monitoreo constante a los avances de los estudiantes, mediante entrevistas y revisión de indicadores, permite una atención proactiva y ajustada a las necesidades reales, aspecto poco frecuente en programas de mentoría tradicionales. Esta práctica se conecta con las recomendaciones de la UNESCO (2020), que subraya la importancia de sistemas de apoyo responsivos, en los que la intervención educativa no sea reactiva, sino preventiva y contextualizada.

Impacto académico, emocional y relacional

Entre los logros del proyecto *Big Sister* se destacan el mejoramiento del rendimiento académico, el fortalecimiento de la autoestima y de la confianza personal, y el desarrollo de habilidades sociales clave como la empatía y la comunicación efectiva. Estas dimensiones del impacto han sido reconocidas en experiencias como la del programa Mentorías de la Universidad Piloto de Colombia, que enfatiza el desarrollo integral del estudiante. Investigadores como López Melero (2018) insisten en que una educación inclusiva de calidad no solo transforma los aprendizajes académicos, sino también las relaciones humanas y el bienestar emocional de los estudiantes.

El proyecto *Big Sister* incorpora de manera articulada los principios clave de inclusión documentados en la literatura y en las experiencias internacionales y nacionales, además, avanza al integrar modalidades de atención flexibles, mecanismos de seguimiento sistemático y un enfoque profundamente humanizador de la diversidad. Esto le confiere un alto valor como modelo de innovación pedagógica inclusiva, con impactos verificables en el rendimiento, la permanencia y la cohesión comunitaria.

Conclusiones

El proyecto *Big Sister* ha demostrado tener un impacto significativo en la formación integral de los estudiantes que se evidencia en el fortalecimiento de su rendimiento académico, de su autoestima y de sus habilidades sociales. A través de testimonios recogidos en entrevistas, se ha podido constatar que su implementación ha contribuido notablemente a la mejora de estos aspectos, al tiempo que ha potenciado el sentido de pertenencia a la institución de las personas que han participado en él. Al ofrecer espacios de acompañamiento entre pares, caracterizados por la personalización y la colaboración, el proyecto no solo reduce las brechas educativas, sino que también fomenta una cultura universitaria más empática, participativa y comprometida con la diversidad. De este modo, *Big Sister* se consolida como una experiencia transformadora que impulsa la permanencia estudiantil, el éxito académico y la creación de entornos educativos auténticamente inclusivos.

En la educación inclusiva, las estrategias que vinculan de manera participativa a los estudiantes son efectivas, especialmente cuando no se señala ni se focaliza la dificultad mirándole desde la falta, sino cuando, efectivamente, el otro se asume como diverso y se respeta su integridad, se valoran sus potencialidades en otras dimensiones y se crean escenarios de respeto y equidad. En este sentido, aquel que requiere apoyo no puede ser nombrado sujeto de exclusión porque desde el lenguaje se segrega, se aparta para, implícitamente, inferir que no es parte de una “normalidad”.

En contextos educativos universitarios es necesario el trabajo de sensibilización sobre lo que significa e implica la diversidad y la educación inclusiva. De igual manera, hace falta plantear posibilidades de atención a necesidades en lo general y en lo particular del colectivo estudiantil, pero siempre contando con el deseo de participar de cada estudiante; esto genera mayor apertura y optimiza los resultados que se necesitan para asumir la responsabilidad que tenemos, como sociedad, de garantizar una educación incluyente para todos.

Recomendaciones

Se sugiere implementar un registro cuantitativo que permita dar seguimiento a los avances académicos, personales y sociales de los estudiantes participantes en el proyecto *Big Sister*. Este sistema facilitaría la evaluación objetiva del impacto del acompañamiento, podría respaldar los logros del programa con datos concretos y permitiría ajustar las estrategias según las necesidades identificadas.

Se recomienda, además, fortalecer la visibilidad del proyecto mediante una difusión constante entre estudiantes y docentes, así como documentar de forma sistemática las actividades y los logros de cada cohorte. También es clave incluir actividades prácticas y fomentar la participación estudiantil en el diseño de sesiones. La vinculación con Bienestar Universitario y con docentes acompañantes puede potenciar el apoyo pedagógico y emocional. Finalmente, se sugiere ampliar el equipo de *Big Sister* y diversificar los espacios de intervención, consolidando el programa como una estrategia de inclusión y de permanencia en la educación superior.

Referencias

- Benites, R. M. (2020). El papel de la tutoría académica para elevar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 16(77), 315-321. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n77/1990-8644-rc-16-77-315.pdf>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(1), 1-9.
- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, 29 de agosto (2017). https://especiales.colombiaaprende.edu.co/emociones-conexion-vital/pdf/L2_R1_Mod2_Guia_apoyo_Decreto_1421.pdf
- Dirección de Gestión y Desempeño Institucional. (2021). *Metodología para la clasificación y documentación de buenas prácticas de gestión pública*. <https://www1.funcionpublica.gov.co/documents/418548/34150781/Metodologia-buenas-practicas>
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez, D., Carranza, Y., y Ramos, C. (2016). Documentary review, a tool for reading and writing competences improvement in university students. *Revista Chak*, 1, 46-56.
- González Escobar, D. S. (2015). Significado del cuidado para estudiantes y profesores del Programa de Enfermería de la Universidad Francisco de Paula Santander. *Investigación En Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 17(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.IE17-1.scep>
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación En Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de La Educación Superior*, 1(1), 44-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5436871>
- Klimenko, O., Jiménez, H. A. G., Ramírez, B. L., y Muñoz, N. A. (2014). Fomento del aprendizaje profundo desde las prácticas de enseñanza en algunas facultades de una institución de educación superior en Medellín, Colombia. *Psicoespacios: Revista Virtual de La Institución Universitaria de Envigado*, 8(12), 127-154. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/297/600>
- Ley 30 de 28 de diciembre de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, Diario Oficial No. 41.148 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>
- Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de La Educación, Diario Oficial No. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 1618 de 2013. Por la cual se establecen disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, Diario Oficial No. 48.717, 27 de febrero. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- López Melero, M. (2018). *Educación sin excluir: La escuela inclusiva como utopía real*. Octaedro.

- Olave, I., y Villarreal, A. C. (2014). El proceso de correlación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 377-399. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a3.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- Palacios Mosquera, Y. M. (2022). Factores asociados a la deserción en estudiantes de Educación Superior en Colombia por modalidad y nivel de estudio entre los años 2009-2020 a través de una revisión documental. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/4bc2dd93-7e1d-4b12-8f0a-1b932a0cc730/content>
- Pardo Molina, I., Pinto Escobar, K. R., y Ruiz Arango, M. C. (2021). *Habilidades para la vida: una reflexión sobre las estrategias para fomentar el desarrollo positivo en los jóvenes en Latinoamérica*. Psicología, CES. <https://repository.ces.edu.co/handle/10946/5651>
- Ramírez, E. R. S., y Hervis, E. E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En *Procesos formativos en la investigación educativa: diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC. <https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/view/1/4/72-1>
- Resolución 8430 de 1993 [Ministerio de Salud]. por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, Octubre 4 (1993).
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. University of Chicago Press.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe GEM*. UNESCO. <https://doi.org/https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2022/04/28145648/GUIA-INVESTIGACION-DESCRIPTIVA-20221.pdf>
- Veliz, C., y Navarrete, O. (2023). Acompañamiento entre pares como facilitador de los procesos de transición universitaria. *ConCienciaSocial*, 6(12), 44-58. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/41076>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto.
- Walker Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*. *Enfoques*, 34(2), 13-33. <http://www.scielo.org.ar/pdf/enfoques/v34n2/1669-2721-enfoques-34-02-13.pdf>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Conflictos de interés: Las autoras manifestamos que no existe ningún conflicto de interés, ya sea de índole financiera, profesional o personal, que pudiera afectar de manera inapropiada los resultados obtenidos o los análisis presentados.

Contribuciones de los autores: Cristina Arboleda Ramírez contribuyó en la redacción del manuscrito y en la revisión final del mismo para su publicación. Daniela Palacios Cano estuvo a cargo del análisis de datos y colaboró en la revisión final del manuscrito para su publicación. Sonia Ruth Quintero Arrubla desarrolló la revisión de la literatura y colaboró en la revisión final del manuscrito para su publicación.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/743/7435419006/7435419006.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Cristina Arboleda Ramírez, Daniela Palacios Cano,
Sonia Ruth Quintero Arrubla

**Significaciones de una experiencia exitosa en inclusión
universitaria**

**Meanings of a successful experience in university
inclusion**

Psicoespacios

vol. 19, núm. 34, p. 1 - 20, 2025

Institución Universitaria de Envigado, Colombia

psicoespacios@iue.edu.co

ISSN: 2145-2776

DOI: <https://doi.org/10.25057/21452776.1692>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**