

Diversidad e institución: Alcances para la formación en ciencias de la salud

Javiera Ortega-Bastidas^{1,a*}, Olga Matus-Betancourt^{1,b}, Cristhian Pérez-Villalobos^{1,c}, Mary Jane Schilling-Norman^{1,d}, Camila Espinoza-Parçet^{2,e}.

Diversity and Institution: Scopes for Health Sciences Education

RESUMEN

A partir del creciente acceso a la educación superior, la población universitaria ha comenzado a ser cada vez más heterogénea. Esta situación ha obligado a las instituciones educativas a repensar su quehacer. Las escuelas de la salud, específicamente, deben no sólo asegurar la adquisición de competencias técnico-profesionales, sino a su vez promover una formación integral en los estudiantes en torno a esta temática. **Objetivo:** Comprender la diversidad en estudiantes de la salud y las implicaciones institucionales para la formación educativa. **Método:** Estudio cualitativo, basado en la Teoría Fundamentada. Se realizaron entrevistas grupales y entrevistas semi-estructuradas, a 11 docentes y 25 estudiantes de carreras de la salud. Fueron analizadas a partir del método de comparación constante, hasta nivel de codificación axial, utilizando Atlas-ti 7.5.2. **Resultados:** Emerge un fenómeno central en torno a la valoración de la institución en torno a la diversidad, que debe contar con adecuaciones didácticas y curriculares, así como los acompañamientos necesarios para ellas. **Discusión:** Las instituciones deben garantizar el acceso, participación plena y aprendizajes significativos para todos sus estudiantes. Para ello, es central una cultura que valore la diversidad y que se traduzca en políticas institucionales que la resguarden.

Palabras clave: Diversidad; Carreras de la salud; Institución.

ABSTRACT

With the growing access to higher education, the university population

¹Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

²Dirección de Docencia, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

^aPsicóloga. Doctora en Ciencias Sociales.

^bIngeniero Informático. Magíster en Educación Médica para Ciencias de la Salud.

^cPsicólogo. Doctor en Ciencias de la Educación.

^dPsicóloga. Magíster en Psicología, mención Psicología Educativa.

^ePsicóloga. Magíster en Psicología Educativa.

*Correspondencia: Javiera Ortega-Bastidas / javieraortega@udec.cl
Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, Chile.

Fuente de apoyo Financiero: Este proyecto de investigación fue financiado por la Comisión Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología, Proyecto FONDECYT N°1170525 "Diversidad e inclusión educativa en carreras de la salud en universidades chilenas".

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Recibido: 18 de mayo de 2022.

Aceptado: 21 de octubre de 2024.

has become increasingly heterogeneous. This situation has forced educational institutions to rethink their work. Health schools, specifically, must not only ensure the acquisition of technical-professional competencies, but also promote comprehensive training in students in this area. **Aim:** To understand the diversity in health students and the institutional implications for educational training. **Method:** Qualitative study, based on Grounded Theory. Group interviews and semi-structured interviews were conducted with 11 teachers and 25 students of health careers. An analysis was performed through constant comparison method up to axial coding level, using Atlas-ti 7.5.2. **Results:** A central phenomenon emerges around the institution's valuation of diversity, which should have didactic and curricular adaptations, as well as the necessary accompaniments for them. **Discussion:** Institutions must guarantee access, full participation, and meaningful learning for all their students. To this end, a culture that values diversity and translates into institutional policies. **Keywords:** Diversity, Health careers; Institution.

Desde principios del siglo XXI hemos sido testigos del sostenido ingreso de estudiantes a la educación superior y de su vasta heterogeneidad. Este escenario, ha obligado a las instituciones educativas a evaluar si, efectivamente, estaban preparadas para ello. Tan importante ha sido el papel de la institución en dicha materia, que se ha hecho necesario examinar ciertos criterios de calidad que podrían dar cuenta de una formación coherente a estos tiempos^{1,2,3,4}. Cuando los estudiantes deciden dónde estudiar, enfrentan un horizonte de posibilidades respecto de su futura formación, lo que involucra al "habitus institucional", es decir, a todo el impacto que tiene un grupo cultural o social en el comportamiento individual. Éste puede determinar la percepción que los estudiantes tienen sobre el clima educativo, la calidad del profesorado, el medio de instrucción o la composición del alumnado⁵. En lo práctico, este fenómeno requiere especial atención, pues apunta directamente a la institución en su complejidad. Nos habla de las prácticas cotidianas

que se dan en torno al estudiante y que median su vida universitaria.

Surge, entonces, la necesidad de explorar si la institución es universalmente receptiva a la diversidad⁶ asegurando entornos educativos y clínicos coherentes con el proceso formativo⁷. Para poder despejar esta pregunta general, es preciso distinguir varios aspectos: cómo la formación en carreras de la salud (CS) asegura prácticas educativas éticas y respetuosas, cómo ellas están siendo respaldadas en términos institucionales. Cabría precisar también si existen garantías de un reconocimiento de la diversidad en sus distintas maneras de manifestación⁸. En el fondo, la valoración de la diversidad requiere de ciertos lineamientos institucionales que encaucen las prácticas educativas y que promuevan una formación más integral en los estudiantes de CS, que debe ser resguardada a nivel tanto curricular como didáctico^{9,10}.

Dicho lo anterior, para abrir un campo de discusión de un fenómeno tan complejo como

es la diversidad y su inclusión en el espacio universitario, en el caso de la formación en CS, su estudio debe considerar, al menos, tres ejes: primero, reconocer el sentido propio de las disciplinas en CS, pues en ellas confluyen diversas aproximaciones teóricas y prácticas, que van desde las ciencias biológicas hasta las ciencias sociales¹¹; segundo, cómo éstas deben ser integradas en el *currículum*¹² y tercero, considerar que el aprendizaje clínico actual exige reconocer y formar desde una mirada inclusiva^{13,14,15,16} para poder aplicarla en el ejercicio profesional futuro. Esto sólo es factible si existe una base coherente desde prácticas inclusivas, promoción de prácticas respetuosas e inclusivas entre pares y políticas institucionales orientadas a promover no sólo la inclusión educativa sino la completa participación de los estudiantes en su formación; en un entorno en el que la Universidad no se constituya como un nuevo espacio de segregación social^{17,18}. Considerando esto, el presente artículo se propone a comprender el alcance institucional en torno a la diversidad en CS (eje tres).

Método

Este estudio corresponde a una investigación cualitativa, aprobado por el comité de ética de la Universidad de Concepción, basada en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin¹⁹, método flexible, sistemático y comparativo cuya finalidad es construir teoría a partir de datos que apoyan el estudio de los procesos psicológicos y sociales. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista semi-estructurada y la entrevista grupal, diseñadas a partir de un guion temático²⁰ que tenía como finalidad abordar la percepción sobre las políticas institucionales en torno a la diversidad en 6 dimensiones: discapacidad, vulnerabilidad social, género, migración y religión. Participaron en el estudio 11 docentes y 25 estudiantes de seis CS: Medicina, Enfermería, Kinesología, Fonoaudiología, Tecnología Médica y Obstetricia y Puericultura pertenecientes a tres universidades chilenas de tres regiones diferentes, previo proceso de consentimiento informado.

Los criterios de inclusión considerados para los estudiantes participantes del estudio fueron:

ser alumnos regulares de CS que otorguen el grado de licenciado y haber cursado al menos dos años en ella. Criterios de exclusión fueron: haber ingresado a la carrera por transferencia de otra casa de estudios; haber estado ausentes de la carrera por un periodo superior a tres meses consecutivos durante los últimos cuatro semestres académicos. Los criterios de inclusión para los docentes participantes fueron: impartir clases sobre 21 horas semanales; realizar un curso semestral en alguna CS seleccionada, durante los últimos 5 años. El criterio de exclusión fue haberse ausentado de sus funciones académicas en al menos 4 meses. Para cumplir con una muestra heterogénea y representativa de los participantes en términos de su diversidad se utilizó el muestreo de máxima variación propuesto por Patton²¹, escogiendo a referentes estudiantiles y docentes en torno a las 6 dimensiones previamente indicadas. Los participantes fueron contactados por medio de informantes claves quienes ayudaron a verificar si cumplían o no con los criterios de inclusión y exclusión, evaluando previamente el perfil de los participantes por un grupo de cinco analistas de datos. Para delimitar la muestra, se utilizó el muestreo teórico, que implica la selección de participantes y la recogida de datos en función de su relevancia teórica, según la riqueza que tiene el caso en su plenitud²².

El análisis de datos se realizó a partir del método de comparación constante propio de la Teoría Fundamentada¹⁹, luego de que los datos alcanzaran la saturación teórica por medio de dos criterios: la densidad y la autenticidad de la información²³. El nivel de análisis alcanzado fue la codificación axial, a partir de la cual se infiere una temática central en la que se integran diversos ejes de interacción y permiten dar cuenta de cómo se comporta el fenómeno en función de su contexto, sus antecedentes, factores intervinientes, determinadas estrategias de acción y sus consecuencias. Considerando lo anterior, se resguardaron los siguientes criterios de rigurosidad científica propuestos por Lincoln y Guba²⁴: (a) la credibilidad se resguardó a partir de la triangulación de cinco analistas, quienes aunaron criterios comunes; (b) la transferibilidad se

aseguró por medio de una descripción detallada de los datos; (c) la confirmabilidad se trató a partir de una documentación detallada del proceso de recolección de datos, registros de ellos y análisis.

Resultados

Los resultados obtenidos emergen a partir de un contraste relacional entre una categoría y sus subcategorías, todas ellas ocurriendo en torno a una temática central como es, en este estudio, la valoración institucional para atender a la diversidad en CS. Para identificar las interrelaciones se utilizaron dos criterios propuestos por Strauss y Corbin¹⁹: las relaciones evidenciadas en la narrativa de los participantes y las conceptualizaciones teóricas. La interacción de este fenómeno en sus distintos ejes se visualiza en la figura 1 y la tabla 1 (explicitación de citas).

Para comenzar, es necesario describir los antecedentes que interactúan en torno al fenómeno central en el que se destacan las características propias de los estudiantes de CS (Nº 2, Figura 1), que pueden dividirse en características ho-

mogéneas y heterogéneas. Dentro de aquellas homogéneas, los estudiantes de CS se caracterizan por tener rendimientos académicos de excelencia y marcada vocación de servicio que les haría escoger este tipo de carreras. Dentro de las características heterogéneas se incluyen dos aspectos: nivel socioeconómico y establecimientos educacionales de procedencia, con financiamiento estatal-privado y orientación científico-humanista o técnico-profesional. Dicha heterogeneidad modela, o bien, prefigura la incorporación a ciertos grupos en la universidad y puede determinar el rendimiento académico, a pesar de que podría suponerse lo contrario. Otro elemento diferenciador de los estudiantes es su posible situación de discapacidad. Los entrevistados mencionan que la presencia de ciertas limitaciones físicas/sensoriales sería un obstáculo para adquirir competencias y habilidades necesarias para el desempeño profesional en CS. Por último, se señalan elementos diferenciadores como son la pertenencia a algún grupo étnico, religioso o de orientación sexual.

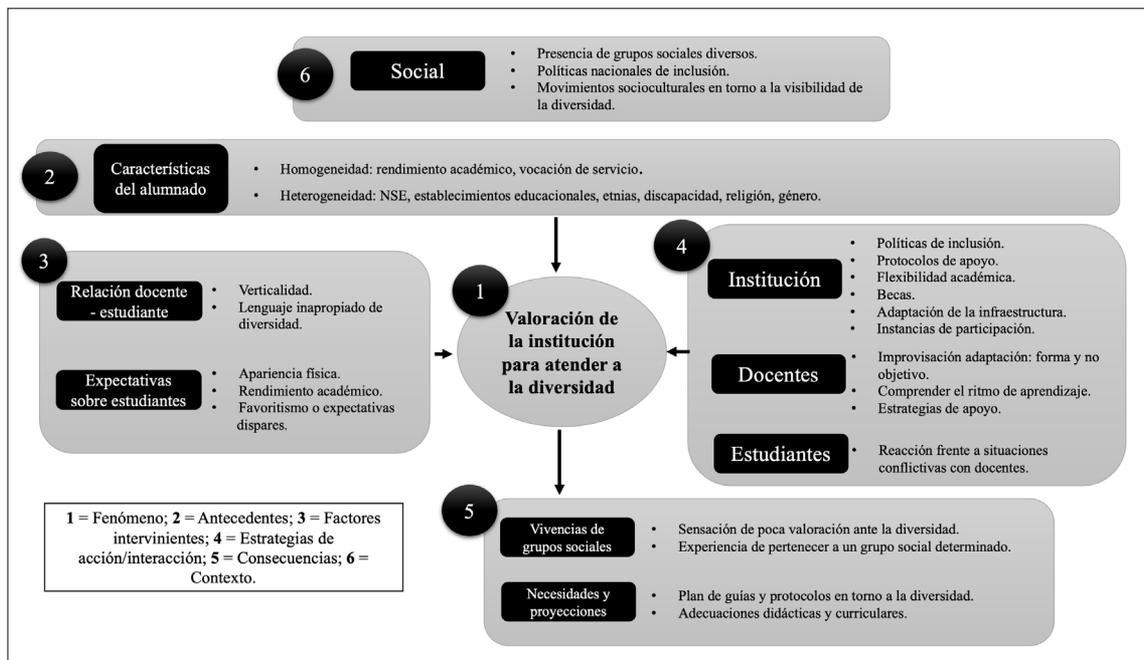


Figura 1: Codificación axial "Valoración de la institución para atender a la diversidad".

Tabla 1. Citas asociadas al análisis de codificación axial.

DIMENSIONES	CITAS ASOCIADAS POR CADA DIMENSIÓN DEL FENÓMENO DIVERSIDAD – INSTITUCIÓN
(2) Antecedentes respecto de la valoración institucional ante la diversidad	<p>Características del alumnado</p> <p>(a) Nivel socioeconómico de los estudiantes <i>“Yo me fijo cómo se ordenan [los estudiantes] hay grupitos como, como se dirían las pelolais [referencia cultural que se hace a un grupo social socioeconómico privilegiado en Chile] así, que ellas andan en grupo. Y hay otro grupo que se marginan ellos. Hay un buen grupo que viene de colegios públicos digamos, y que son los que tienen bastantes dificultades académicas, porque tuvieron menor calidad de enseñanza, digamos secundaria y tienen algunas deficiencias y que les cuestan” [Entrevistado 5, docente].</i></p> <p>(b) Establecimiento educativo de procedencia <i>“y se me olvidó decírtelo ahí, desde el punto de vista de la diversidad también recibimos chicos que son de enseñanza técnica. Y eso es importante, ahí sí que se nota. Marca diferencia en el aprendizaje” [Entrevistado 6, docente].</i></p> <p><i>“Mi asignatura, como trabajamos mucho con matemática (...) lógica se evidencian esos problemas. Y en general uno ve que les va mejor a los que vienen de colegios privados que vienen con todo su background a favor” [Entrevistado 5, docente]</i></p> <p>(c) Discapacidad de los estudiantes <i>“De la que yo mencioné sí, lo que a mí me genera un poco de ruido y creo que, porque desconozco también, creo que han aparecido más chicos con discapacidad física. Creo que allí hay una complejidad porque depende me da la impresión del problema que él tenga” [Entrevistado 6, docente].</i></p>
(3) Factores que intervienen en la valoración institucional para atender a la diversidad	<p>Relación docente-estudiante vertical <i>“Recibí algunos relatos de estudiantes de que el profesor en sus clases hacía comentarios homofóbicos y tenía cruzados a dos alumnos, uno porque era homosexual y el otro, porque era hijo, su mamá era peruana, y que hacía comentarios al respecto. No así en su cara directo, pero sí en el contexto de la clase o de la actividad que estaba haciendo, él hacía estos comentarios en voz alta” [Entrevistado 4, docente].</i></p> <p>Expectativas de los docentes sobre los estudiantes <i>“Creo que si muchos profesores que tienen expectativas con respecto a quizás lo que nosotros mismos los alumnos somos. Muchos alumnos que quizás no tengan diferencias, pero si hay preferencias entre alumnos y otros que dicen ‘yo contigo esperaba una mejor nota o contigo no, yo estoy acostumbrada a tus calificaciones bajas” [Entrevistado 6, docente].</i></p>
(4) Estrategias de acción desplegadas para atender a la diversidad	<p>Estrategias institucionales: Instancias de participación <i>“para discapacidades físicas si hay [protocolos] pero que tiene que ver más con el tema de la previsión de los riesgos de las caídas, que hay protocolos que van enfocados más a eso, si hay personas que tienen dificultad en la marcha, o dificultad para poder movilizarse de buena manera. Sí hay pautas o protocolos, que de alguna manera tratan de prevenir que pueda haber accidentes por caídas” [Entrevistado 11, docente].</i></p> <p><i>“Pero son [las vocalías] es su mayoría gestionadas por estudiantes. Yo creo que eso es lo que llama la atención, la mayor cantidad de cosas que yo veo, que, favorecen o aportan a la inclusión de la diversidad en distintos aspectos son gestionadas por estudiantes, o estudiantes en conjunto con docentes, pero nunca son la institución sola” [Entrevista grupal 1, Participante 6].</i></p> <p>Estrategias que utilizan los docentes: Adaptaciones metódicas <i>“Hemos tenido un par de casos [en situación de discapacidad] auditivas, visuales, de movilidad, que ha costado a veces cambiar la estrategia de evaluación o la estrategia de trabajo en aula porque son más lentos producto de su tema y a veces su rendimiento es más inferior,</i></p>

...continuación tabla 1.

a pesar de que se cambió la estrategia. Pero hasta ahí llegamos nosotros como función docente, yo no me he visto y nunca voy, al menos, con el conocimiento que tengo, bajar el objetivo de aprendizaje para que esa persona la alcance” [Entrevistado 6, docente].

“en primero hicimos un ramo como de introducción a la discapacidad (...) Nosotros realizamos un trabajo aquí, en la diagonal, y, a mí me toco andar en una silla de ruedas y súper difícil, súper difícil, por lo menos hace cuatro años, súper difícil, no tenía acceso en las veredas, súper malas, todo el recorrido, mal, mal (...) Y vivirlo, vivirlo es diferente, darse cuenta como de las limitaciones, todas las limitaciones que tienen las personas, incluso viajar en transporte público, yo creo que es lo más difícil que debe de haber” [Entrevista Grupal 1, Participante 5].

Estrategias que utilizan los estudiantes: Resolución en situaciones de conflicto

“Un compañero se sintió directamente ofendido, si, y ahí él dijo, tampoco lo dijo en mala onda, si no que dijo, ‘doctor, yo creo que usted no puede hablar así de la gente” [Entrevistado 4, docente].

“Aparecen los típicos comentarios que son un poco incómodos y que obviamente yo prefiero quedarme callado porque son docentes que obviamente evalúan y hay que dejarlo pasar no más, pero obviamente a uno igual le duelen muchas veces esos comentarios” [Entrevistado 2, docente].

(5) Consecuencias de la valoración institucional para atender a la diversidad

Vivencias de algunos grupos sociales

“Pero hay chicos que no lo pasan bien aquí con eso. O sea, de verdad yo te digo los chicos que son distintos, lo pasan, mal. Acá en esta universidad lo pasan mal con los profes y con los otros” [Entrevistado 5, docente].

“el problema está en cómo incorporar la inclusión y cómo no postergar al resto de los individuos, o sea retrasar al resto de los individuos para desarrollar a un individuo que le falta, alguna capacidad, y como está en que nosotros sepamos descubrir dónde está la potencialidad del individuo para desarrollársela” [Entrevistado 1, docente].

Necesidades de apoyo

“Pero ella [estudiante] reprobó un año y ese año que reprobó, ella aludió a sus problemas de audición al final del proceso. Entonces claramente hay algo que no está funcionando, no es armónico, o sea la inclusión es parte, estamos todos de acuerdo, pero tiene que haber un protocolo, tiene que hablarse del tema, también tenemos que saber qué criterios tiene la universidad, si va a ser inclusiva. Porque no lo sabemos y la creencia en la mente de todos, me incluyo, donde el concepto de déficit ‘tú no puedes entrar porque no vas a poder ejercer” [Entrevistado 6, docente].

En paralelo a los antecedentes ya descritos, emergen tres factores que intervienen en la percepción que tienen docentes y estudiantes de las acciones que despliega la institución para atender a la diversidad, que denotan el centro del “habitus institucional” (N° 3, Figura 1). En primer lugar, una relación docente-estudiante caracterizada por ser vertical, con una autoridad centrada en el docente. En algunos casos, se manifiesta como abuso de poder o utilización de lenguaje inapropiado para referirse a diferentes grupos sociales. En

segundo lugar, emerge como factor interviniente las expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes. Los entrevistados mencionan que existen algunas asociadas a la apariencia física de los alumnos, explicitando que un funcionario de salud debe estar siempre bien presentado. Además, existen expectativas asociadas a su rendimiento, estableciendo que se espera de ellos un desempeño académico excelente, adecuada expresión oral y escrita, alto interés por el aprendizaje y utilización de lenguaje técnico en

los momentos formativos. Como consecuencia, el docente expresa cierto favoritismo o expectativas dispares entre los estudiantes.

Respecto de las estrategias de acción que los participantes visibilizan en torno al fenómeno central se observó lo siguiente (N° 4, Figura 1). En términos de estrategias institucionales, destacan las políticas para la inclusión, como detección inicial de estudiantes en situación de discapacidad, mediante una encuesta aplicada al iniciar la carrera. Asimismo, existen algunos protocolos para apoyar a estudiantes con problemas psicológicos, mediante atención terapéutica y médica. Algunas universidades también ofrecen flexibilidad académica a estudiantes adventistas, excusándolos de actividades académicas los días sábado, ofreciendo otras alternativas. Otros recursos corresponden a: oferta de becas, para estudiantes que necesitan apoyos académicos y adaptación de infraestructura para hacerla universalmente accesible, orientada a estudiantes en situación de discapacidad.

Las instancias de participación de estudiantes, como consejos de carrera, asambleas y agrupaciones sociales son reconocidas como un recurso relevante. Asimismo, se menciona que aquellas instancias de retroalimentación del proceso educativo son positivas, permitiendo a los estudiantes informar a la universidad sobre dificultades en asignaturas y mallas curriculares.

Las estrategias que utilizan los docentes tienden a asociarse principalmente a la improvisación. Desde las instituciones pareciera no estar protocolizado ni estandarizado cómo actuar para implementar adecuaciones curriculares. Los docentes mencionan realizar algunas adaptaciones orientadas a ofrecer alternativas de métodos, no así de objetivos u otras cuestiones. En dicha línea, intentan comprender el ritmo de aprendizaje de todos sus estudiantes, especialmente de quienes tienen alguna situación de discapacidad. Se observa cómo algunos docentes ofrecen recursos personales utilizando estrategias de apoyo a los estudiantes, contención emocional u orientación general respecto de la carrera. Dichos recursos quedan a criterio personal de cada docente, al no estar establecidos a nivel institucional en las

universidades participantes del estudio. De acuerdo a los entrevistados, no todos los docentes realizan esto y, quienes sí lo hacen, se preocupan de aspectos como la empatía frente a la diversidad.

Las estrategias de acción de los estudiantes se vinculan principalmente al manejo de situaciones conflictivas con sus docentes, al existir comentarios inapropiados o actos discriminatorios. Algunos estudiantes mencionan haber hecho saber al docente que consideran inapropiado el acto realizado, mientras otros reportan no intervenir en tales casos, por temor a posibles represalias.

Por último, las consecuencias del fenómeno central (N° 5, Figura 1) se pueden agrupar en tres elementos. En primer lugar, las vivencias de algunos grupos sociales que suelen intentar resguardar su identidad. Esto puede vincularse a la percepción general de que la diversidad no es realmente valorada en las instituciones y, que incluso, el pertenecer a un determinado grupo social podría resultar contraproducente para los estudiantes en términos académicos. Esto conlleva a que los estudiantes tienden a adaptarse más a la institución que la institución a ellos. En directa relación con este último punto, una de las necesidades detectadas por los participantes es la posibilidad de contar con guías o protocolos orientados a atender a la diversidad en las aulas. Esto quiere decir que se hace necesario contar con lineamientos respecto a las adecuaciones didácticas y curriculares, así como los acompañamientos necesarios para ellas.

Por último, cabe destacar que el fenómeno central se enmarca en un contexto social particular (N° 6, Figura 1), en el que actualmente es posible reconocer la presencia y visibilidad de grupos sociales diversos. Dicha presencia ha aumentado los últimos años, gracias a los movimientos que han velado por los derechos humanos en torno a la diversidad, a su vez por el diseño de políticas nacionales de inclusión educativa en educación superior.

Discusión

A partir de los resultados obtenidos es posible evidenciar cómo las estrategias institucionales en CS no operan como procedimientos neutros,

por el contrario, las prácticas institucionales están orientadas por ciertos valores culturales que han sido sedimentados como tradición, en la que interactúan los distintos actores educativos, como serían en este caso docentes y estudiantes. Vale decir, en algunas situaciones las estrategias implementadas aún no resultan suficientes para garantizar una participación universitaria y una atención equitativa en torno a los aprendizajes de sus estudiantes. Esto es de suma importancia, pues en materia de diversidad es necesaria y urgente la aceptación, visibilidad y reconocimiento institucional, que debe propender a establecer protocolos, más, a garantizar entornos educativos y clínicos coherentes con el sentido propio del quehacer en carreras de la salud⁷.

En otras palabras, el fenómeno diversidad-institución da cuenta del *habitus* institucional⁵, que requiere de una descentralización consciente de la administración, una evaluación continua y permanente, a saber, una regulación de políticas educativas internas: debe propender a asegurar la participación de todos y todas; y debe otorgar adecuaciones curriculares y didácticas a fines a estos tiempos cambiantes. Ahora, si bien algunas de las estrategias de acción han intentado facilitar un adecuado acceso a la institución, no aseguran necesariamente la plena participación y aprendizajes de todos los estudiantes. Esto se suma a la percepción de una cultura que no valora la diversidad en toda su complejidad, lo que puede perpetuar un modelo jerárquico en la relación docente-estudiante y, sin duda, debe evitar una relación de discriminación o humillación.

En otras palabras, abordar la diversidad cultural en un contexto de atención centrado en el paciente, requiere considerar un modelo de relación educativa enfocado en la humildad cultural, en una conciencia crítica⁷, que nazca como una práctica reflexiva^{14,15} continua del quehacer propio del ámbito de la salud. Lo que cabría advertir, a partir de los resultados de este estudio, es que no sería posible comprender el vínculo diversidad-institución sino es al alero de las relaciones que cada actor educativo establece con el otro, es decir, una relación estudiante-estudiante; docente-estudiante; docente-docente;

directivo-docente. En definitiva, una mirada atenta al vínculo relacional podría llevarnos a replantear algunos de los criterios de calidad educativos que aún siguen siendo imperativos^{2,3} y, a su vez, podría llevarnos a discutir cómo se construye una relación educativa basada en la coherencia social, que propenda a reconocer a la diversidad como un asunto desde el cual se hace posible toda formación en la época actual, toda acción personal y colectiva concreta, que devenga como una participación equitativa del proceso formativo. Esto tendría implicancias prácticas en el modo en que se aborda la cultura educativa, desde la declaración de políticas hasta la implementación de programas de convivencia y acompañamiento.

Considerando lo anterior, resulta relevante incluir en próximos estudios la percepción que tienen otros actores educativos respecto del proceso formativo, como es la participación de directivos y administrativos, que operan como agentes ocultos en el proceso formativo mismo. A su vez, resulta necesario abordar este fenómeno en el aula y en la clínica, por medio de programas de acompañamiento y observación no participativa. Más particularmente, un examen que atienda a dilucidar la coherencia social en el marco de las instituciones educativas, que evalúe el contexto actual y futuro. En suma, una atención a la coherencia social nos permitirá examinar de qué modo es posible garantizar autonomía en las políticas institucionales internas, a nivel macro y micro universitario.

Referencias

1. Ashraf M. *How do you change the world? The role of working condition in quest for excellence in quality education: Evidence from Bangladesh. Measuring Business Excellence.* 2021; 25(1): 78-105.
2. Kamis T, Scully S. *Questioning the efficacy of quality assurance frameworks for teaching and learning: A case study from East Africa. Quality in Higher Education.* 2020; 26(1): 3-13.
3. Kaçaniku F. *Towards quality assurance and enhancement: The influence of the Bologna Process in Kosovo's higher education. Quality in Higher Education.* 2020; 26(1): 32-47.
4. Manatos M, Huisman J. *The use of the European Standards and Guidelines by national accreditation agencies and local review panels. Quality in Higher Education.* 2020; 26(1): 48-65.

5. Sui-chu Ho E, Kwan Choi Tse T, Wing Sum K. A different "feel", a different will: Institutional habitus and the choice of higher educational institutions in Hong Kong. *International Journal of Educational Research*. 2020; 100: 101521. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101521>.
6. Jaiyeola E, Kelley T, Madden B, Olawuni F, Maduakolam E, Cianciolo A. Extending "Beyond Diversity": Culturally Responsive Universal Design Principles for Medical Education, *Teaching and Learning in Medicine*. 2021; 33(2): 109-115.
7. Nazar M, Kendall K, Day L, Nazar H. Decolonising medical curricula through diversity education: Lessons from students. *Medical Teacher*. 2015; 37: 385-393.
8. Dungs S, Pichler C, Reiche R. Disability & Diversity Studies as a professional basis for diversity-aware education and training in medicine. *GMS Journal for Medical Education*. 2020; 37(2): 1-15.
9. Matus-Betancourt O, Ortega-Bastidas J, Pérez-Villalobos C, Espinoza-Parcet C, Schilling-Norman M, McColl-Calvo P, Navarro-Hernández N, Silva-Orrego S, Arellano-Vega J. Prácticas inclusivas en el sistema de salud chileno: Percepciones de docentes y estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Interciencia*. 2020; 45(6): 286-292.
10. Matus-Betancourt O, Ortega-Bastidas J, Pérez-Villalobos C, McColl-Calvo P, Navarro-Hernández N, Silva-Orrego V, Arellano-Vega J, Campos-Cerda I, Solís-Grant M, Schilling-Norman M, Espinoza-Parcet C, González-Brevis S. Formación clínica en carreras de la salud: ¿Dónde se incluye la diversidad? *Rev Med*. 2020; 148: 444-451.
11. Ortega-Bastidas J, Matus-Betancourt O, Márquez-Urrizola C, Parra-Ponce P, Alvarado-Figueroa D, Pérez-Villalobos C, Arellano-Vega J, Bastías-Vega N. Desde la concepción de disciplina científica a la noción de didáctica en carreras de la salud. *FEM*. 2019; 22(1): 35-41.
12. Muntinga M, Krajenbrink V, Peerdeman S, Croiset G, Verdonk P. Toward diversity-responsive medical education: taking an intersectionality-based approach to a curriculum evaluation. *Adv in HealthSci Educ*. 2016; 21: 541-559.
13. Lifshitz A. La enseñanza de la competencia clínica. *Gac Méd Méx*. 2004; 140(3): 312-313.
14. Sandars J. The Use of reflection in Medical Education. *AMEE Guide No.44. Medical Teacher*. 2009; 31(8): 685-695.
15. Kutalek R. Diversity competence in medicine: equity, culture and practice. *Wiener klinische Wochenschrift. The Central European Journal of Medicine*. 2012; 124(3): 3-9.
16. LeBlanc C, Sonnenberg L, King S, Busari J. (2020). Medical education leadership: from diversity to inclusivity. *GMS Journal for Medical Education*. 2020; 37(2): 1-9.
17. Torres C, Schugurensky D. The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. *Higher Education*. 2002; 43: 429-455.
18. Pitman T. Unlocking the gates to the peasants: Are policies of 'fairness' or 'inclusion' more important for equity in higher education? *Cambridge Journal of Education*. 2015; 45(2): 281-293.
19. Strauss A, Corbin J. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia; 2002.
20. Vieytes R. Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Buenos Aires: De las Ciencias; 2004.
21. Patton M. Qualitative evaluation methods. Beverly Hills, USA: Sage Publications; 1980.
22. Rodríguez G, Gil J, García E. Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Alibe; 1999.
23. Ortega-Bastidas J. ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica «desde» y «para» la investigación cualitativa. *Revista Interciencia*. 2020; 45(6): 293-299.
24. Lincoln, Y, Guba E. Naturalistic inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage; 1985.