



2

Estrategias para la inclusión a través de la internacionalización

Meritxell Calbet Montcusí (Editora)

Genoveva Amador Fierros (México); Mónica Arreola Flores (México);
Meritxell Calbet Montcusí (Chile); Roberta Caldin (Italia); Alessia Cinotti
(Italia); José María Fernández Gil (España); María Virginia Ferreyra (Argentina);
Francisco Javier Gil Llambías (Chile); Alicia del Carmen López Preciado
(México); Bernardita Maillard Villarino (Chile); Gabriela Monforte García (México);
Karla Moreno Matus (Chile); Josefa Parreño Selva (España); Rodrigo Rojas
Muñoz (Chile); Patricia Rojo (Argentina); Sheyla Salazar Fernández (Perú);
Luz María Velázquez Sánchez (México); Mirza Villarroel Jorquera (Chile)

Estrategias para la inclusión a través de la internacionalización

Meritxell Calbet Montcusí (Editora)

Genoveva Amador Fierros (México); Mónica Arreola Flores (México);
Meritxell Calbet Montcusí (Chile); Roberta Caldin (Italia); Alessia Cinotti
(Italia); José María Fernández Gil (España); María Virginia Ferreyra (Argentina);
Francisco Javier Gil Llambías (Chile); Alicia del Carmen López Preciado
(México); Bernardita Maillard Villarino (Chile); Gabriela Monforte García (México);
Karla Moreno Matus (Chile); Josefa Parreño Selva (España); Rodrigo Rojas
Muñoz (Chile); Patricia Rojo (Argentina); Sheyla Salazar Fernández (Perú);
Luz María Velázquez Sánchez (México); Mirza Villarroel Jorquera (Chile)

Colección Universidad y Territorio 2

Estrategias para la inclusión a través de la internacionalización.

© 2020, Genoveva Amador Fierros (México); Mónica Arreola Flores (México); Meritxell Calbet Montcusí (Chile); Roberta Caldin (Italia); Alessia Cinotti (Italia); José María Fernández Gil (España); María Virginia Ferreyra (Argentina); Francisco Javier Gil Llambías (Chile); Alicia del Carmen López Preciado (México); Bernardita Maillard Villarino (Chile); Gabriela Monforte García (México); Karla Moreno Matus (Chile); Josefa Parreño Selva (España); Rodrigo Rojas Muñoz (Chile); Patricia Rojo (Argentina); Sheyla Salazar Fernández (Perú); Luz María Velázquez Sánchez (México); Mirza Villarroel Jorquera (Chile)

© 2020, **Universidad Viña del Mar**

ediciones@uvm.cl

Director de la colección: José Rivera-Soto

Director de arte: Xavier Adaros Manríquez

Corrección: Catalina Arancibia Durán

Diseño y diagramación: Oriana Rivera Guerra

RPI: 2020-A-8494

ISBN: 978-956-8135-12-6

Impreso en Viña del Mar, Chile/200 ejemplares/2020

Ediciones UVM



Contenidos

PRESENTACIÓN Meritxell Calbet Montcusí	6
CAPÍTULO 1. Fortalecer la inclusión en las universidades de la región a través de la cooperación internacional Patricia Rojo y María Virginia Ferreyra	9
CAPÍTULO 2. Cooperación para la inclusión universitaria a través de la internacionalización de la Educación Superior en Chile Meritxell Calbet Montcusí	23
CAPÍTULO 3. Diseño de Modelos de Inclusión Interseccional en el Marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en Universidades de Elite Francisco Javier Gil Llambías, Mirza Villarroel Jorquera y Karla Moreno Matus	35
CAPÍTULO 4. Inclusión e internacionalización en Educación Superior: experiencias en estudiantes del Campus Patagonia de la Universidad Austral de Chile, región de Aysén Bernardita Maillard Villarino y Rodrigo Rojas Muñoz	45
CAPÍTULO 5. Proyectos internacionales para la igualdad de género y la transformación digital desde las universidades Luz María Velázquez Sánchez, Gabriela Monforte García y Mónica Arreola Flores	61
CAPÍTULO 6. La internacionalización como fuente de aprendizaje para una educación inclusiva Genoveva Amador Fierros y Alicia del Carmen López Preciado	69
CAPÍTULO 7. Hacia la preparación de la vida adulta. La dimensión pedagógica de los Centros de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad Alessia Cinotti y Roberta Caldin	83
CAPÍTULO 8. Implantación de una aplicación web para la solicitud, gestión y seguimiento de Adaptaciones Curriculares José María Fernández Gil y Josefa Parreño Selva	95
CAPÍTULO 9. Sin educación no hay inclusión. Experiencia de un proyecto internacional Sheyla Salazar Fernández	109
AUTORES Y AUTORAS	130

Presentación

El libro que tengo el honor de presentar se compone de un conjunto de nueve artículos, ordenados en la misma cantidad de capítulos independientes, cuyos autores y autoras son destacados colegas y amigos que representan instituciones muy diversas de México, Perú, Argentina, Chile, en América Latina, e Italia y España, en Europa. El nexo que nos unió a trabajar en este proyecto de forma conjunta es el interés por aportar desde la academia en beneficio de la inclusión en la Educación Superior, de forma interdisciplinaria y desde una perspectiva internacional.

Esta compilación de trabajos empezó a desarrollarse el año 2019, y su publicación se realiza aproximadamente un año después de haberse concebido la idea. En este período, Chile ha experimentado un “estallido social” y, posteriormente, el mundo se ha visto sorprendido por una pandemia global que ha afectado en mayor o menor medida a todos los países que representamos los colaboradores de esta edición, tanto en Europa como en América Latina.

Por lo anterior, esbozados con respecto a la inclusión posiblemente han experimentado grandes cambios de perspectiva. Aún así, buscamos que este libro aporte al debate que tenemos que fomentar desde la academia, con el propósito de ser parte activa en el diseño de la nueva realidad que esperamos entre todos ayudar a construir.

Es de esperar que la sociedad como la conocemos hoy, se replantee en los próximos años y asuma retos de sustentabilidad en muchos aspectos, y posiblemente, es el momento que tenemos para traducir este desafío: la oportunidad de pensar en un mundo más justo, respetuoso con todas las personas y con todo lo que nos rodea y sobretodo, diseñar un mundo más inclusivo en que las diferencias se vean como virtudes, donde lo diferente se incluya y pase a formar parte del “conjunto de diferencias” que forman la nueva realidad, donde seamos capaces de aprovechar todo lo bueno para lograr algo aún mejor.

Los nueve artículos que componen este libro abordan desde una perspectiva más general cambios sistemáticos con mirada a las agendas de futuro en cada país y la necesaria cooperación internacional para lograr estos objetivos.

En la obra que presentamos, podemos encontrar artículos que muestran experiencias de diferentes instituciones sobre inclusión en la Educación Superior con estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables de la sociedad. Asimismo, se aborda la discapacidad y se comparten proyectos concretos y experiencias exitosas de inclusión en el ámbito universitario. La perspectiva de género tiene un carácter transversal y también se presenta en determinados artículos como foco principal de estudio.

Por último, uno de los temas más presentes en este libro es la forma en que la cooperación internacional ha logrado significativos avances en la transformación de la Educación Superior, en especial al destacar el trabajo

interdisciplinario y enfocado en resolver problemas comunes. Lo anterior ha permitido aprender de los errores y logros de otros países e instituciones, adquirirlo como experiencia, adaptarlo cultural e institucionalmente e incorporarlo para diseñar estrategias para la inclusión a través de la internacionalización.

Espero que la lectura sea gratificante, constructiva y que desde una perspectiva internacional nos ayude a abordar las diferentes temáticas de manera más crítica e imaginar una educación más inclusiva, y, en consecuencia, una sociedad con mayor igualdad de oportunidades, independientemente de cual sea la condición personal que nos hace diferentes al resto de las personas, y por lo mismo, únicas. Que lo disfruten.

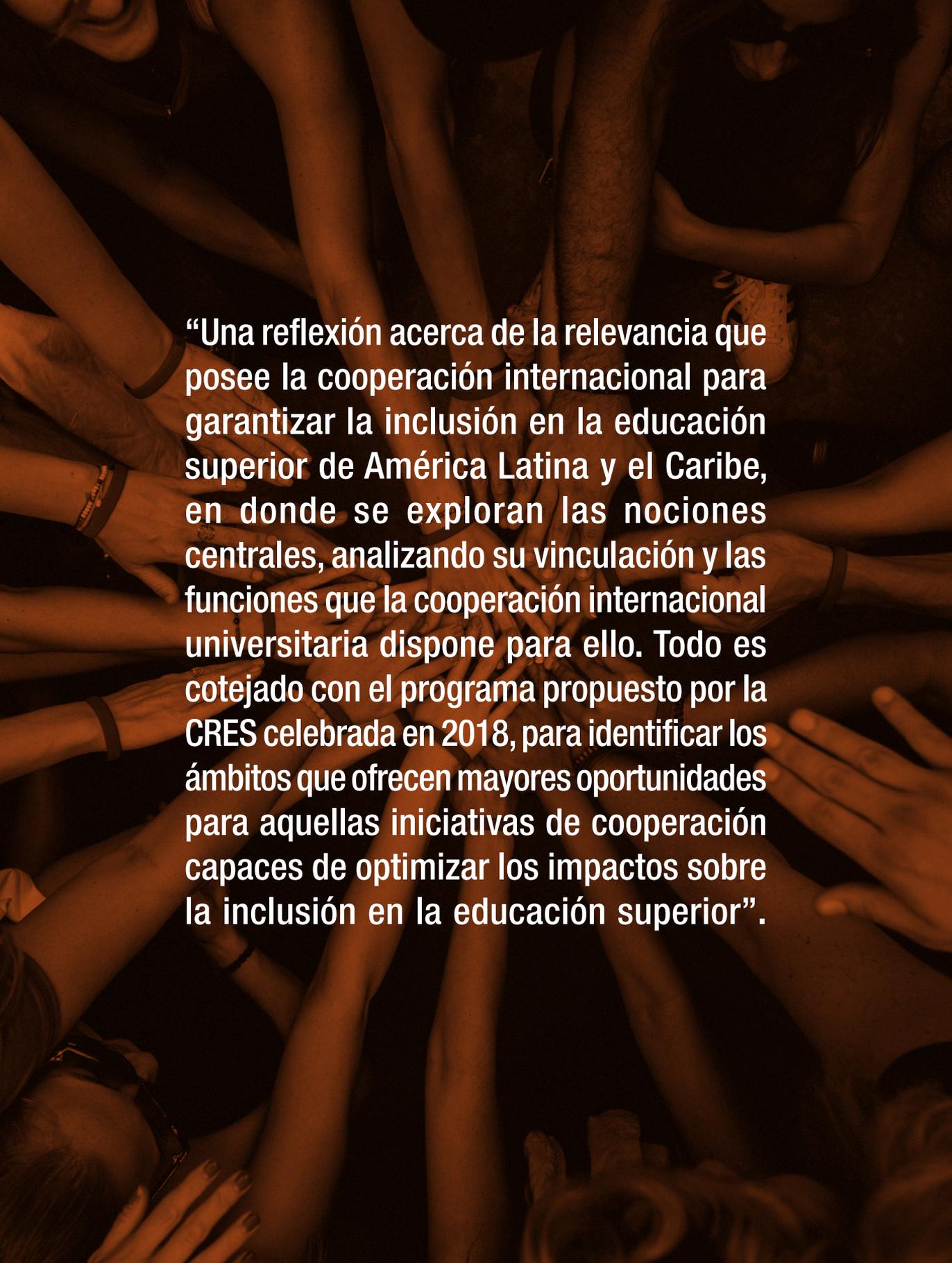
Meritxell Calbet Montcusí
Editora
Universidad Viña del Mar



C A P Í T U L O 1

*Fortalecer la inclusión
en las universidades de la región
a través de la cooperación internacional*

Autoras
Patricia Rojo
María Virginia Ferreyra

A top-down view of many hands of various skin tones stacked in a circle, creating a sense of unity and teamwork. The lighting is warm and slightly dim, focusing on the hands in the center.

“Una reflexión acerca de la relevancia que posee la cooperación internacional para garantizar la inclusión en la educación superior de América Latina y el Caribe, en donde se exploran las nociones centrales, analizando su vinculación y las funciones que la cooperación internacional universitaria dispone para ello. Todo es cotejado con el programa propuesto por la CRES celebrada en 2018, para identificar los ámbitos que ofrecen mayores oportunidades para aquellas iniciativas de cooperación capaces de optimizar los impactos sobre la inclusión en la educación superior”.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas hemos asistido al debate sobre la necesidad de transformar las instituciones de educación superior en América Latina. Como consecuencia de ello, la universidad reforzó la concepción de la educación como derecho y como bien público, sentando nuevas bases en la relación Estado-Sociedad-Universidad. Estos cambios institucionales implican, en primer lugar, un necesario acercamiento y vinculación con su entorno y, en segundo lugar, repensar formas distintas de gestionar su funcionamiento que respondan a una idea renovada de universidad. Así, este proceso de transformación debe percibirse sobre la identificación del espacio universitario contemporáneo como un ámbito diverso y alejado de la uniformidad que fue la norma en décadas pasadas.

Paralelamente, se fueron manifestando diversos avances en la concepción de la educación superior que se condensaron en la Conferencia Mundial de Educación Superior de París en 1998 y se consolidaron en 2008 en la II Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) de Cartagena de Indias. En estos ámbitos se fueron planteando diversas alternativas para generar un proyecto inclusivo de universidad que sea común para la región de América Latina y el Caribe. Estos planteamientos no se formularon como modelo único institucional, sino como idea compartida y concertada, basada en la integración regional (Del Valle & Montero, 2016).

El estudio de alternativas implica debatir la incorporación de las nuevas expresiones de la sociedad latinoamericana, vinculadas a la cultura, las relaciones sociales y la globalidad. Asimismo, requiere impulsar la cooperación internacional como eje imprescindible dentro de las estrategias de internacionalización de las universidades de la región. Las bases de soporte de un proyecto latinoamericano consensuado son la máxima de la universidad como derecho humano y su aplicación en el principio de inclusión, el cual se transforma en garantía para el acceso, la permanencia y el egreso con una educación de calidad, pero también la extensión del beneficio de la producción de conocimiento a la sociedad.

La noción de inclusión en la educación superior es incorporada por Naciones Unidas y replicada por la CRES 2018 manifestándose en correspondencia con la Agenda 2030 de Desarrollo. Específicamente, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) N°4 en lo relativo a la educación, y el Marco de Acción Educación 2030, insta a garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas y hace hincapié en que la inclusión y la igualdad son los cimientos sobre los que debe erigirse una enseñanza de calidad¹.

¹ En el año 2015, los Estados miembros de la ONU adoptaron oficialmente la llamada Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Los ODS son 17 en total y se erigen como un punto culminante en el proceso global de construcción de sociedades más igualitarias y constituyen una respuesta real y global a los desafíos del desarrollo (Rojo y Scotta, 2017).

En consonancia con los debates actuales, se presenta la necesidad de repensar una educación superior regional con proyección global, para contribuir con las transformaciones sociales y productivas superadoras de las desigualdades y las asimetrías que caracterizan a la región². Como punto de partida para el análisis se debe concebir a la universidad como figura central del sistema de educación superior, a la cooperación internacional como mecanismo para la colaboración y convergencia de las universidades, y a la inclusión como principio constitutivo de la idea de la universidad como derecho.

Es así que el presente trabajo tiene como objetivo ofrecer una reflexión acerca de la relevancia que posee la cooperación internacional para garantizar la inclusión en la educación superior de la región. En el primer apartado se exploran los conceptos de cooperación internacional e inclusión. Se analiza su vinculación y las funciones actuales de la cooperación internacional universitaria direccionadas a generar inclusión en las instituciones de educación superior. En el segundo apartado se describe el programa de la CRES celebrada en 2018 para el fomento de la cooperación interuniversitaria, analizando los ámbitos que ofrecen mayores oportunidades para la cooperación, además de las iniciativas que podrían optimizar y mejorar los impactos de dicha cooperación para la inclusión en la educación superior.

EL ROL DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL UNIVERSITARIA PARA LA INCLUSIÓN

La internacionalización es una herramienta fundamental frente a los desafíos actuales que imponen una nueva forma de relacionamiento con la globalización. Su definición no es absoluta y presenta variaciones según autores y contextos. No obstante, hay concordancia en que se presenta como un gran marco contextual, en el cual se desarrolla la cooperación a partir de acuerdos y tratados de colaboración entre instituciones. Esto genera dinámicas de acompañamiento planificado que aspiran a la mejora sustantiva de las actividades y proyectos formativos, al tiempo que induce a un compromiso multilateral (Bidone et al, 2015).

Sebastián (2005) define a la internacionalización como el proceso mediante el cual se introduce la dimensión internacional en la cultura y la estrategia institucional, en las funciones de la formación, la investigación, la extensión y en la proyección de la oferta y capacidades de la universidad. Explica que la internacionalización de las universidades puede estar orientada a dos estrategias: una, vinculada a la dimensión internacional al interior de la universidad y otra orientada a la proyección internacional de las capacidades docentes e investigadoras de la universidad. En ambos casos la cooperación se presenta como una herramienta contundente para la acción.

² Declaración de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo como aporte a la CRES 2018 en <http://grupomontevideo.org/sitio/conferencia-regional-de-educacion-superior-2018/>

El mismo autor (Sebastián, 2002) sostiene que la visión de la cooperación internacional de las instituciones de educación superior evolucionó para dejar de ser vista como un fin y pasar a ser un medio para la introducción de cambios en el papel de los organismos y de los actores, en la naturaleza de las modalidades e instrumentos para la cooperación, en los procedimientos de gestión y en los esquemas de financiación. El cambio de percepción implicó dejar de considerarla casi exclusivamente como fuente de financiación externa hasta concebirla como elemento estratégico para el fortalecimiento institucional y para la internacionalización de los sistemas de educación superior (Sebastian, 2002).

El fundamento actual de la cooperación internacional entre las universidades en particular y las instituciones de educación superior en general, se basa en la complementariedad de sus capacidades para la realización de actividades conjuntas y en la asociación para el beneficio mutuo. Los objetivos son el fortalecimiento institucional y la internacionalización de las partes, entendiendo esta última como un proceso dentro de las instituciones, por el que se introduce la dimensión internacional en sus funciones de docencia, investigación y extensión para la mejora de su calidad y de su vinculación social.

Es así como la cooperación internacional, entendida como producto de las prácticas institucionales universitarias (García García, 2013), por un lado, ofrece soluciones a las necesidades que la institución no puede atender por sí sola y, por otro, puede concebirse también como una herramienta útil dentro del sistema de educación superior. Aspira a aprovechar el potencial con el que cuentan las universidades como productoras de conocimiento y, especialmente, el que se genera mediante su vinculación e intercambio con fines comunes, para ocuparse de las cuestiones que atañen no sólo a la educación superior latinoamericana, sino también a la sociedad y al Estado.

En este contexto, la cooperación internacional asume un rol remarcable para la implementación de los nuevos acuerdos globales y regionales que impulsen la determinación de políticas más inclusivas. El objetivo es reducir las asimetrías entre las partes mediante la cooperación Sur-Sur, multilateral y con participación de actores diversos que permita llegar a acuerdos que prioricen las agendas latinoamericanas, amplíen el margen de negociación de todas las partes involucradas y mejoren la utilidad social de las iniciativas que se lleven a cabo en el propio territorio (Oregioni, 2011). Ello incluye pensar la cooperación internacional universitaria desde la perspectiva de la inclusión, disminuyendo las desigualdades sociales existentes mediante la colaboración y la horizontalidad interinstitucional (Oregioni, 2011).

Es posible entonces, desde y a través de la cooperación universitaria, generar mecanismos y alternativas que aborden y respondan a la multiplicidad de necesidades del conjunto de la comunidad universitaria. Esto implica propiciar el aumento de la participación de los distintos sectores en las dinámicas universitarias y la reducción de la exclusión, tanto al interior de la institución como así también interinstitucionalmente.

LA INCLUSIÓN COMO PRINCIPIO Y MECANISMO CONSTITUTIVO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La inclusión se ha convertido en uno de los principios constitutivos de la educación superior latinoamericana y puede ser reforzada a través de procesos de cooperación entre estas instituciones. Debido a la multiplicidad de niveles de interpretación, se hace necesario definir el concepto de inclusión. Desde la perspectiva propuesta por UNESCO (2005), la inclusión responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la participación en todos los procesos sociales de las comunidades.

Según la UNESCO (2005), el enfoque de la inclusión se ocupa de la identificación y eliminación de barreras, trabaja sobre la presencia, participación y logros de todo el estudiantado e implica un énfasis particular en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento. Estas propiedades distintivas hacen que sea considerada como una responsabilidad del propio sistema (de los propios Estados, en consonancia con la Declaración de la CRES 2018), la cual implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias con una visión común que cubra a todos y todas (UNESCO, 2005). Esta visión común debe ser concebida ineludiblemente desde una perspectiva regional, para que la reducción de las desigualdades sociales sea un horizonte latinoamericano y no asuntos excepcionales de algunas instituciones. Como explica Didrikson (2013):

El papel de las instituciones de educación superior en la producción y distribución de conocimientos no se debe minimizar. Dada la creciente interdependencia entre las naciones, hay problemas globales y desafíos que no se pueden atender a nivel nacional solamente, la colaboración internacional e interdisciplinaria es clave para resolver muchos problemas globales. Las instituciones y gobiernos nacionales están haciendo de la dimensión internacional e investigación y producción de conocimientos una razón primordial para la internacionalización de la educación superior (p. 144).

Ahora bien, es preciso reflexionar en torno a las desigualdades en la educación superior. Según Chiroleu (2016), podemos mencionar tres órdenes distintos de desigualdades. El primero tiene que ver con el acceso, condición necesaria pero no suficiente para garantizar el derecho a la universidad. El segundo refiere a las etapas posteriores, es decir, la permanencia y el egreso, momentos que no han sido lo suficientemente atendidos por las políticas educativas en el nivel superior y que muestran altos niveles de diferenciación entre las diversas poblaciones que ingresan. Por último, el tercer orden se relaciona con el mundo después de la vida académica, es decir, la inserción laboral, aspecto todavía menos observado con relación a la educación superior. Lo que permite la incorporación de la perspectiva de la inclusión es reparar en que estos tres órdenes son atributos de un mismo

sistema y necesariamente deben ser atendidos como tales para reducir las desigualdades y tensiones que lo caracterizan.

La inclusión reconoce la heterogeneidad presente en la matrícula y el derecho al aprendizaje independientemente de las características individuales. Hay un punto de contacto entre la noción de inclusión y los principios de las instituciones de educación superior. Ambas están estrechamente vinculadas con la noción de democratización y comparten el mecanismo de ampliación de las bases sociales como medio para mitigar las desigualdades existentes. Justamente, Chiroleu (2016) denomina a la representación de los distintos grupos sociales en la universidad como “democratización externa”. Sin embargo, tanto inclusión como democratización se encuentran en permanente tensión con la excelencia académica, otro principio idiosincrático de la educación universitaria. Esta tensión, asociada al derecho no sólo de acceder a la universidad, sino de recibir una educación de calidad, es atenuada mediante la implementación de acciones positivas, es decir, iniciativas institucionales dirigidas a disminuir aquellos factores que aumentan la tensión.

Entonces, al hablar de la inclusión como principio, hacemos alusión a una serie de condiciones que se constituyen en su seno. Refiere al derecho que poseen todas las personas que así lo requieran, y estén en condiciones de hacerlo, de acceder a la educación superior, sean cuales sean sus características. Si es necesario, se debe garantizar mediante la aplicación de acciones positivas que fortalezcan la igualdad de oportunidades. Las acciones positivas en este sentido consisten en aplicar tratamientos distintos con el fin de lograr la igualdad en los resultados. Esto alude a otras dos condiciones, como son la educación de calidad y el egreso del conjunto del estudiantado, que son representadas como derechos de segunda generación, ya que se reivindican al haberse ampliado las bases de acceso a la educación superior durante las dos últimas décadas y, por lo tanto, cambiado las expectativas acerca de las oportunidades que presenta la universidad.

En muchas situaciones y contextos existen comunidades que no tienen acceso a la educación superior, porque ésta aún sigue siendo un privilegio y no un derecho. Ante esto y frente a los desafíos regionales que no pueden ser resueltos de manera individual por las instituciones, se apela al ideal de universidad latinoamericana. De esta forma, se busca pensar mediante la cooperación universitaria un modelo de educación democrático para toda la región, la generación de lazos, el aumento de la disponibilidad de recursos y de voluntades y la ampliación de los márgenes de decisión y actuación. La cooperación internacional pensada para la inclusión es una estrategia de la que se pueden valer las universidades para lograr el objetivo de crear una sociedad más equitativa, siendo la educación el mejor medio para su implementación (García García, 2013).

LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La relevancia de la CRES radica en su capacidad para posicionar la educación superior en un lugar privilegiado de la agenda política de los gobiernos de la región, ya que convoca a referentes en la temática, quienes discuten criterios, acuerdan propuestas y definen líneas de acción para el futuro de la educación superior. Los resultados de los acuerdos alcanzados se enuncian tanto en su Declaración como en su Plan de Acción (2018), donde las instituciones firmantes se reconocen como iguales y se expresan como colectivo, privilegiando el conjunto por sobre las individualidades. Esto, además de fomentar la colaboración institucional en la temática, facilita la construcción de puentes hacia la cooperación estatal.

La Declaración de la CRES celebrada en Córdoba en 2018 reflejó las iniciativas para la concertación regional en la materia y expresó:

La convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de los pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración solidaria latinoamericana y caribeña (p. 6).

Durante la CRES 2018 se consolidó el trinomio universidad, cooperación e inclusión. Se reconoció la necesidad de transformar el conocimiento en motor del desarrollo sostenible, pero garantizando su pertinencia cultural, para lo cual la cooperación se convierte en un medio, al otorgar viabilidad al establecimiento de vínculos más estrechos de las instituciones entre sí y con sus entornos. En una región caracterizada por la desigualdad social y ante el reconocimiento de la educación superior no sólo como bien público, estratégico y de responsabilidad estatal, sino también como fundamento de la integración regional, la transformación de las sociedades mediante esfuerzos democratizadores e inclusivos se convierte en el desafío actual de las universidades (CRES, 2018).

Como respuesta, y para concretar los acuerdos alcanzados durante la CRES en 2018, se elaboró un Plan de Acción a diez años (2018-2028), desde una perspectiva regional inclusiva y enmarcado en los ODS de la Agenda 2030; específicamente en el ODS N°4 sobre educación inclusiva y equitativa de calidad. Lo que se busca desde la Declaración y el Plan de Acción de la CRES es proyectar la educación superior permanentemente desde una perspectiva regional, describiendo horizontes y diseñando estrategias para su consecución que habiliten a su vez la posibilidad de estampar la impronta local en sus matices. Han sido pensados para que la resolución de las necesidades nacionales en la materia tenga como punto cardinal un ideal universitario consensuado para América Latina y el Caribe.

El Plan de Acción es una propuesta en clave prospectiva para trabajar durante el decenio 2018-2028 sobre los asuntos que se declararon prioritarios durante la CRES y para acompañar las metas propuestas para 2030 por los marcos ofrecidos por ONU y UNESCO. Se encuentra estructurado en ocho lineamientos, cada uno integrado por sus respectivas estrategias,

objetivos, metas e indicadores en los cuales son trabajadas transversalmente seis áreas estratégicas, que son los ejes que orientan toda la propuesta de acción. Este plan observa, como mecanismos para lograr sus objetivos, a las denominadas acciones positivas y políticas o dispositivos de inclusión.

Plan de Acción								
Contextos y principios								
Áreas Estratégicas								
Reconocimiento	Calidad			Institucionalización y gestión de la internacionalización				
Cobertura y articulación	Formación docente			Cobertura y articulación				
Lineamientos								
	La ES como parte del sistema	Interculturalidad y diversidad	Internacionalización e integración	Desafíos sociales	Investigación, innovación, ciencia y tecnología	El papel estratégico	Cien años de la reforma	Formación docente
1. Objetivos								
2. Metas								
3. Estrategias indicativas								
4. Recomendaciones								
5. Anexo I Metodología de trabajo								
6. Anexo II Supervisión, seguimiento, examen de política basada en evidencias								

Ilustración 1: Cuadro descriptivo. Plan de Acción CRES 2018.

Fuente 1: Plan de Acción 2018 - 2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe.

De los ocho lineamientos, el presente trabajo destaca tres: aquellos que trabajan el papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe, así como los que destacan la interculturalidad, diversidad, internacionalización e integración, sin dejar de reconocer y de involucrar en el propio análisis la interrelación e interdependencia que poseen todos los lineamientos para el cumplimiento de los objetivos, metas y estrategias indicativas del Plan de Acción. De la misma manera, sin perder de vista el carácter relacional y transversal del conjunto, las áreas estratégicas que se presentan particularmente significativas a los fines del trabajo son también tres: aquellas que tratan sobre la cobertura y articulación del sistema, la institucionalización y gestión de la internacionalización, así como el desarrollo sostenible.

Lo que aquí se busca plasmar es la relevancia que presenta la interacción entre los lineamientos y áreas estratégicas elegidos en la construcción de una idea de universidad latinoamericana, generada mediante la cooperación internacional y el desarrollo de un modelo basado en la inclusión. Entre las áreas estratégicas mencionadas, la cobertura y articulación del sistema refiere al conocimiento de las políticas generadas para el ingreso, permanencia y egreso del conjunto de estudiantes. La gestión de la internacionalización se piensa en los términos de la integración, tanto en las funciones como en los propósitos, de las instituciones de educación superior, asumiendo la cooperación internacional a la vez como un objetivo y como un proceso (CRES, 2018). La idea de desarrollo sostenible comprende a las dos áreas anteriores al ocuparse del marco normativo internacional que pregona el derecho a la educación e incorpora tanto la idea de inclusión como la de una agenda internacional para el desarrollo del rol de la educación superior en la consecución de los ODS.

Esta última área estratégica posee un contrafuerte en uno de los lineamientos, aquel que alude al *papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible* (CRES, 2018: 63) de la región. Basado en el ODS N°4, se lo reinterpreta en términos de los desafíos que se presentan para el rol que poseen las instituciones de educación superior en la disminución de las desigualdades en Latinoamérica y el Caribe. Estos desafíos se centran primordialmente en la disminución de las brechas existentes tanto entre los grupos sociales como entre los países comprendidos y en la garantía del derecho a la universidad.

Reivindicando la autonomía que garantiza el papel crítico y propositivo que posee la universidad ante las sociedades con las que se vincula, se reconoce su responsabilidad para generar respuestas a sus demandas, orientadas a la superación de conflictos, la generación del bienestar común y la disminución de las brechas existentes. La fórmula para su consecución es valerse del conocimiento generado en los espacios académicos para interpretar la realidad desde su multidimensionalidad y desde un enfoque de derechos humanos, estrechando vínculos con los contextos de pertenencia.

El lineamiento que refiere a la *diversidad cultural e interculturalidad* (CRES, 2018: 34) hace hincapié en el papel que poseen las instituciones de educación superior en el desarme de todas las estructuras generadoras de formas de intolerancia y discriminación. Se afirma que tanto la educación de sus integrantes como la garantía del disfrute de sus derechos es responsabilidad de las instituciones de educación superior, así como debe ser culturalmente pertinente que incluya a todos los grupos poblacionales y asegure su calidad mediante diversas políticas y mecanismos para aprender a vivir con la diversidad e incluir todas las cosmovisiones que caracterizan a su comunidad.

En un contexto de diversidad, garantizar la calidad de la educación superior implica generar ámbitos que sean social y culturalmente pertinentes para asegurar la inclusión de los grupos de población históricamente discriminados. Es decir, que incorporen las cosmovisiones, los valores y los conocimientos de estas comunidades en las universidades. En consecuencia, poner al servicio de la inclusión recursos no sólo financieros, sino también de investigación, docencia y extensión que garanticen esa pertinencia.

El tercer y último lineamiento considerado, *internacionalización e integración de América Latina y el Caribe* (CRES 2018: 41), se encuentra dirigido al desarrollo de competencias regionales de inserción en la dinámica global y actuación ante escenarios complejos. Este lineamiento encuentra su apoyo en tres cuestiones: la cooperación interinstitucional sustentada por la internacionalización, la construcción solidaria de saberes para la circulación y apropiación del conocimiento como bien estratégico y la transferencia de recursos entre los actores de la región a partir de una relación basada en la solidaridad entre iguales. Entre las posibles alternativas de acción se mencionan la articulación con otras culturas académicas, la asociación, la creación de redes y la movilidad interinstitucional. Son preceptos indispensables para las estrategias de internacionalización el sostenimiento de la interculturalidad, el respeto de la diversidad y el trabajo por la inclusión.

De esta manera, la internacionalización es una de las herramientas que facilita la articulación de las otras dos áreas estratégicas mencionadas, a saber, el rol estratégico que posee la educación superior para un desarrollo sostenible y la garantía de la diversidad cultural y la interculturalidad en su seno, y con ello la transformación de la universidad. Se entiende que la colaboración entre instituciones y la interacción entre pares académicos propiciada por la cooperación internacional facilita la circulación y la apropiación del conocimiento concebido como un bien social estratégico, sentando las bases para el fortalecimiento de las comunidades y el tránsito hacia un cambio social y económico, necesarios para garantizar un desarrollo sostenible. Las estrategias consideradas como canalizadoras de los esfuerzos hacia este objetivo son la cooperación Sur-Sur, la integración regional, el diálogo interinstitucional e intercultural y la generación de redes interuniversitarias.

CONCLUSIONES

La demanda creciente de acceso a la educación superior exige prestar atención a multiplicidad de necesidades y, por lo tanto, a una demanda heterogénea cuya respuesta debe ser una oferta en consonancia que involucre tipos institucionales, modalidades educativas y estrategias de formación diversos. Asimismo, se vuelve imperioso ampliar la capacidad de respuesta institucional ante su comunidad y su entorno, asegurando oportunidades para todas las personas que demandan acceso a la educación superior. Todo ello bajo el imperativo de articulación no sólo con el propio entorno, sino con las demás instituciones del sistema. En un contexto atravesado por la diversidad, que exige inclusión, pertinencia sociocultural e intercambio, la calidad es un tema que también debe ser considerado y de manera transversal a todo el sistema.

Así, el gran desafío que tiene la universidad es la adopción de políticas que permitan afrontar y garantizar la diversidad en su seno. Para ello es fundamental poder ampliar su cobertura de manera equitativa en todos los países de la región mediante la promoción de la cohesión social, la pertinencia cultural y la integración regional. El trinomio educación superior, cooperación internacional e inclusión se propone como una fórmula que contribuirá a generar los aportes necesarios para la transformación de las sociedades latinoamericanas. Reinstaurar la universidad para continuar avanzando en su

democratización, descolonización y desmercantilización, en su afirmación como bien público, en la vinculación con los demás niveles educativos y con otros saberes y tipos de conocimiento para volverlos efectivos motores del desarrollo para todas las sociedades.

Siendo el evento de mayor relevancia para el futuro de la educación superior de América Latina y el Caribe, la CRES se presenta como el ámbito de acción válido para canalizar estos desafíos. Recupera los principios que orientaron la Reforma Universitaria gestada en Córdoba en 1918 y su Manifiesto Liminar, para reivindicar la idea de universidad como derecho universal y compromiso público. Asimismo, tiene la capacidad y la responsabilidad de definir las prioridades de la educación superior para la región y situarlas en el centro de la agenda política, a partir de la relevancia que esta posee como bien estratégico para el avance hacia nuevas y mejores sociedades. La propia ONU la define bajo este calificativo para el logro de los 17 ODS. En su propuesta para alcanzar la Agenda 2030 con los objetivos cumplidos, se expresa la necesidad de que la educación (incluida la educación superior) sea inclusiva, equitativa y de calidad, basada en una visión humanista que la entienda como un derecho básico fundamental, lo cual requiere su promoción en el ámbito internacional, el compromiso global y un espíritu colaborativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayllón, B. (2007). La Cooperación Internacional para el desarrollo: fundamentos y justificaciones en la perspectiva de la Teoría de las Relaciones Internacionales. *Carta internacional*, 2(2), 32-47.
- Chiroleu et al. (2016). El derecho a la Universidad en perspectiva regional. IEC-CONADU.
- Didrikson, A. (2013). La construcción de nuevas universidades para responder a la construcción de una sociedad del conocimiento. *Takayanagui*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.unila.edu.br/index.php/IMEA-UNILA/article/view/96>
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Población*, 9(3.1), 17-0.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141-166.
- García García, M. (2013). La cooperación internacional para el desarrollo de la educación inclusiva: algunas contraindicaciones en el caso España-Latinoamérica. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 160-173.
- Kreimer, P. (2013). Internacionalización y tensiones para un uso social de la ciencia latinoamericana. Del siglo XIX al XXI. *Ensamblando Estados*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Michelini, G., Acosta, F., & Ettlin, M. (2017). Modalidades de cooperación internacional universitaria en el contexto de la internacionalización de la educación superior argentina. *Aportes para la Integración Latinoamericana*, 23.
- Ministerio de Educación, Colombia. (2013) Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva.
- Oregoni, M., & Paz López, M. (2011). La gestión de la cooperación internacional en la Universidad argentina. *Cuadernos del CENDES*, 28(76), 49-65.
- Renaut, A. (2008). La universidad frente a los desafíos de la democracia. *Temas y debates*, (16), 153-161.
- Rojo, P. & Scotta, M. (2017). La Universidad frente a la agenda internacional de género. *La UNR en perspectiva de género*, 11-24. Universidad Nacional de Rosario.
- Santos, B. D. S. (2005). La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. CEIICH-UNAM.
- Suasnábar et al. (2014). Políticas institucionales de inclusión universitaria, dinámicas de expansión y cambios en la composición social de los estudiantes de educación superior en la Argentina. Proyecto de investigación.
- Suasnábar, C., Del Valle, D., Didriksson, A., & Korsunsky, L. (2018). Balance y desafíos hacia la CRES 2018. IEC - CONADU; CLACSO; UNA - Universidad Nacional de las Artes.
- UNESCO (2017) Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO IESALC; Consejo Interuniversitario Nacional; Universidad Nacional de Córdoba. (2018). Declaración CRES 2018. III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe.

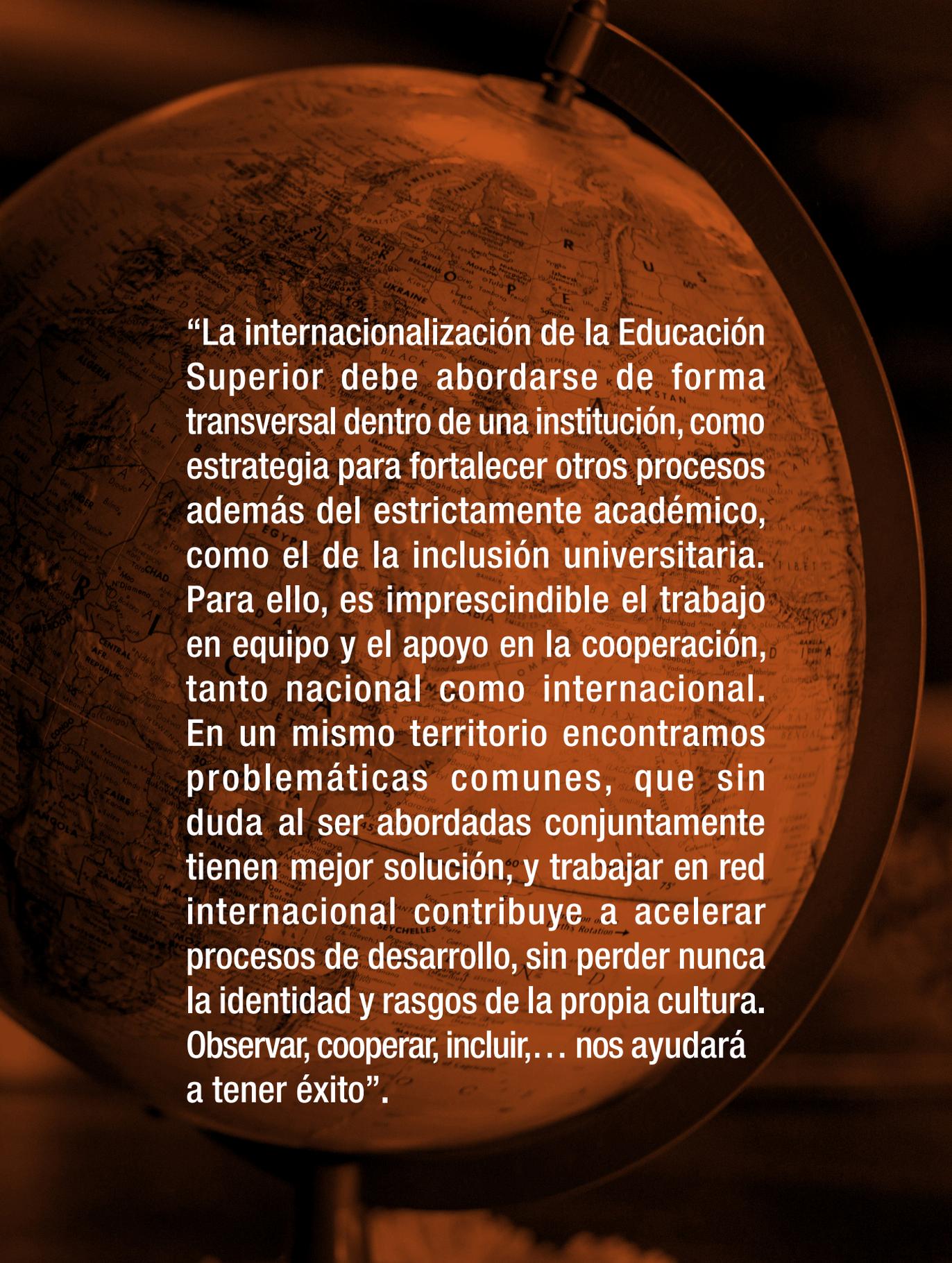
- UNESCO IESALC; Consejo Interuniversitario Nacional; Universidad Nacional de Córdoba. (2018). Plan de Acción CRES 2018-2028. Universidad Nacional de Córdoba. Consejo Interuniversitario Nacional.
- Sebastián, J. (2005). La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional Innovación Educativa, vol. 5, núm. 26, mayo-junio, Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México
- López Bidone L., Taborga A. y Piñero F. (2015). Internacionalización y redes de cooperación para el desarrollo en Internacionalización de la Universidad en el marco de la Integración Regional. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.



CAPÍTULO 2

Cooperación para la inclusión universitaria a través de la internacionalización de la educación superior en Chile

Autora
Meritxell Calbet Montcusí

A close-up, low-angle shot of a globe, showing a portion of the world map. The globe is illuminated from the side, creating a warm, golden-brown glow. The map shows various countries and continents, with some labels like 'UKRAINE', 'POLAND', and 'RUSSIA' visible. The text is overlaid on the map, centered in the upper half of the frame.

“La internacionalización de la Educación Superior debe abordarse de forma transversal dentro de una institución, como estrategia para fortalecer otros procesos además del estrictamente académico, como el de la inclusión universitaria. Para ello, es imprescindible el trabajo en equipo y el apoyo en la cooperación, tanto nacional como internacional. En un mismo territorio encontramos problemáticas comunes, que sin duda al ser abordadas conjuntamente tienen mejor solución, y trabajar en red internacional contribuye a acelerar procesos de desarrollo, sin perder nunca la identidad y rasgos de la propia cultura. Observar, cooperar, incluir, . . . nos ayudará a tener éxito”.

CONTEXTO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIO EN CHILE

El sistema de Educación Superior en Chile está integrado por instituciones pertenecientes al Estado de Chile y del sector privado, diferentes actores donde cada uno asume un rol con el objetivo común de garantizar el derecho a la educación y, a la vez, la libertad de enseñanza. Las principales funciones de las Instituciones de Educación Superior en Chile son la formación de profesionales y técnicos de nivel superior y la contribución al desarrollo científico y tecnológico del país. En este contexto, los actores que constituyen el sistema son:¹

- **Centros de Formación Técnica (CFT):** Pueden impartir carreras técnicas de nivel superior y otorgar títulos técnicos.
- **Institutos Profesionales (IP):** Otorgan toda clase de títulos profesionales, con excepción de aquellos exclusivamente universitarios y toda clase de títulos técnicos.
- **Universidades:** Pueden impartir carreras profesionales y técnicas de nivel superior. Se reserva a las universidades el otorgamiento de los grados académicos de Licenciado, Magíster y Doctor, así como de los títulos profesionales que requieren licenciatura previa.
- **Establecimientos de Educación Superior de las Fuerzas Armadas y de Orden:** Pueden otorgar títulos técnicos, títulos profesionales y grados académicos en los ámbitos inherentes a sus respectivos quehaceres profesionales, los cuales serán equivalentes, para todos los efectos legales, a los de similares características otorgados por otras instituciones de educación superior reconocidas por el Estado. Si observamos el sistema completo² de Educación Superior se distribuye de la siguiente forma:

¹ Véase: <https://www.ayudameduc.cl/ficha/objetivos-y-organizacion-de-la-educacion-superior-5>

² Se exceptúan del cómputo total los Establecimientos de Educación Superior de las Fuerzas Armadas y de Orden, su reconocimiento oficial corresponde al Ministerio de Defensa.

Número de instituciones de Educación Superior vigentes, según tipo. Junio 2019

Tipo de institución	Número de instituciones vigentes
Centros de Formación Técnica (CFT)	47
Instituciones Profesionales (IP)	42
Universidades estatales y privadas, pertenecientes al CRUCH ³	29
Universidades privadas no pertenecientes al CRUCH	32
Total	150

Fuente tabla 1: Servicio de Información de Educación Superior (SIES)

Las diferentes instituciones se distribuyen por todo el país, son en su mayoría centros autónomos y la garantía de calidad es la acreditación institucional, estatus que otorga la Comisión Nacional de Acreditación, organismo a quien corresponde verificar y promover la calidad de la Educación Superior en Chile.

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) fomenta el desarrollo de la educación en todos sus niveles y estimula la investigación científica y tecnológica. Es su responsabilidad otorgar el reconocimiento oficial a las Instituciones de Educación Superior, establecer normas y velar por su cumplimiento, así como proponer y evaluar políticas, entre otras funciones. Para dar cumplimiento a los propósitos establecidos para el MINEDUC, existen diferentes organismos, con representatividad, roles y funciones diversas:

- **Consejo de Rectores:** está conformado por 30 universidades, Estatales y Privadas con aporte estatal. Su principal misión es procurar la excelencia académica y el desarrollo de la investigación y extensión universitaria y ha sido un aporte importante a las leyes relativas a la Acreditación y al Fondo Solidario de Crédito Universitario.

- **Consejo Nacional de Educación:** organismo autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, compuesto por 10 miembros. Su objetivo es asegurar niveles básicos de calidad en los servicios que prestan las instituciones y entregar información completa, oportuna y confiable respecto al funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior. Es responsable de la aprobación de los proyectos institucionales para obtener el Reconocimiento Oficial y del proceso de licenciamiento por el que deben pasar las nuevas Instituciones de Educación Superior para obtener su Plena autonomía (Universidades, IP y CFT).

³ Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado el 14 de agosto de 1954, (Ley N° 11.575) como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Véase: <http://bcn.cl/1luxy1>

- **Comisión Nacional de Acreditación:** organismo público, autónomo, cuya función es verificar y promover la calidad de las Universidades, IP y CFT autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen. Se enmarca dentro de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129, promulgada por la Presidenta de la República en octubre de 2006.

De acuerdo con la Constitución Política de la República (Artículo 19 N° 10) es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior y garantizar que el ingreso a ella se determine atendiendo únicamente a la capacidad e idoneidad de los postulantes. El Artículo 19 N° 11 establece que la libertad de enseñanza incluye el derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, sin otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La libertad de enseñanza, por lo tanto, garantiza la autonomía académica, administrativa y económica de las instituciones de Educación Superior, tanto estatales como particulares reconocidas por éste.

POLÍTICAS Y PROGRAMAS NACIONALES PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La realidad del Sistema de Educación Superior en Chile es compleja por el elevado número de Instituciones de Educación Superior y su diferente naturaleza. El único organismo que representa a todas las instituciones es el Ministerio de Educación de Chile, en concreto la División de Educación Superior, y como ente ha declarado la importancia de la internacionalización, siendo un eje de trabajo dentro de la institución. No obstante, no dispone de una instancia permanente que trabaje en beneficio de la internacionalización.

En este sentido, la primera y única red a nivel nacional existente, nacida en 2013, y que tiene como propósito internacionalizar la educación superior chilena y promocionar la educación terciaria a nivel internacional es Learn Chile. Este organismo es el único que convoca de forma voluntaria y con pago de membresía a todas las universidades acreditadas que posean un Plan Estratégico de Internacionalización, independiente de si son de naturaleza estatal o privada, pues el objetivo es trabajar en conjunto el mismo propósito. *Learn Chile*⁴ se ha consolidado como un grupo de instituciones de educación superior chilenas que trabajan junto al Estado a través de ProChile, ente que cofinancia la iniciativa en la promoción del país como destino para los estudiantes internacionales.

El Sr. Alfonso Muga, ex-presidente de la CNA, precisó durante su intervención en el *V Seminario Learn Chile* “Cooperación al Desarrollo e Internacionalización como estrategia de posicionamiento de la educación superior”,⁵ que “existe un cambio de paradigma (...) La internacionalización no es un objetivo en sí mismo, sino un medio que permite mejorar la calidad y, por lo tanto, no debe estar centrada exclusivamente en razones

⁴Véase: <https://learnchile.cl>

⁵ Desarrollado el 23 de agosto de 2018 en Talcahuano

económicas, sino transformarse en un proceso estratégico que avanza en las aspiraciones globales y locales de cada institución”. A juicio de ProChile, “esto permitirá que en los próximos años Chile sea un referente en materia de educación superior, especialmente para los estudiantes latinoamericanos”.

En este sentido, la Red Learn Chile ha propiciado y fomentado un diálogo a nivel nacional para trabajar conjuntamente la internacionalización de la Educación Superior, a su vez que ha facilitado los espacios de discusión donde diferentes instancias del Gobierno han podido presentar sus objetivos y estrategias a medio y largo plazo. De esta manera, se ha permitido hablar de internacionalización considerando muchas de sus particularidades bajo un mismo marco común: educación, calidad, cooperación, inclusión y financiamiento.

SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES DE CHILE

A pesar del aporte de Red Learn Chile, su adhesión es voluntaria y con un coste asociado, además de que sólo representa las intenciones de las 24 instituciones que la conforman en la actualidad, apenas un 16% del total de Instituciones de Educación Superior en Chile.

No obstante, como no existe una política nacional de internacionalización se hace muy difícil una visión de conjunto. Las diferentes universidades que configuran el sistema han desarrollado a lo largo del tiempo distintas estrategias de internacionalización, algunas de forma esporádica, como consecuencia de voluntades individuales o como respuesta a oportunidades que se presentan, sin un apoyo institucional y sin estar enmarcadas en un Plan Estratégico de Internacionalización. Por otra parte, otras instituciones continúan centradas en la movilidad estudiantil como primer estadio de las relaciones internacionales. Dentro de las universidades con más trayectoria internacional, algunas han adoptado un modelo descentralizado donde Facultades y Departamentos tienen total autonomía en esta materia, fortaleciendo las individualidades, pero dificultando la obtención de data, visibilidad internacional, reflejo en indicadores y rankings internacionales, así como la generación de sinergias interdisciplinarias a nivel internacional. Otras instituciones han apoyado la internacionalización como eje fundamental en sus Planes de Desarrollo Estratégico Institucional, invirtiendo en recursos humanos y materiales, planificando a largo plazo y priorizando las oportunidades conforme a los propósitos generales declarados, como por ejemplo en la Universidad Viña del Mar.

Considerando el total del sistema, la Educación Superior Chilena es reconocida en los principales rankings internacionales, por ejemplo, en el ranking mundial de universidades publicado por el Times Higher Education⁶, donde en la última publicación de 2020, Chile figura con 18 instituciones, superando ampliamente el número de instituciones reconocidas a países vecinos como Argentina o Perú, y pasando por delante a México por primer

⁶ Véase: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/CL/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

año. En cuanto al ranking que elabora anualmente la consultora inglesa Quacquarelly Symonds (QS)⁷, donde mide a las mejores universidades del mundo, ocho países de América Latina agrupan las 25 mejores universidades de la región, según el *QS Latin America Rankings 2020*, y Chile destaca por tener la mejor, la Pontificia Universidad Católica de Santiago, según el ranking de referencia.

INTERNACIONALIZACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR

En la Universidad Viña del Mar, desde el año 2016 la Internacionalización para una Formación de Calidad ocupa un puesto relevante en el Plan de Desarrollo Estratégico Institucional, al mismo nivel que los focos de Bienestar de la Comunidad Universitaria, Innovación para la Inclusión y Formación, Impacto en el Desarrollo de la Región de Valparaíso y Sustentabilidad en todas sus Dimensiones. Este posicionamiento a nivel institucional ha permitido poder abordar los focos de forma conjunta, con una mirada transversal y de impacto en todos los niveles de la institución. En este sentido, el foco de la internacionalización se ha trabajado de la forma más amplia, considerando todos los colectivos, partiendo por la necesidad de generar redes estratégicas y contar con la cooperación internacional para lograr los objetivos.

A nivel estratégico, la Universidad Viña del Mar es referente en Chile con respecto a la ejecución de proyectos de cooperación internacional con fondos europeos, en concreto del programa Erasmus+ KA2, buscando el impacto directo de todas las acciones en el fortalecimiento institucional en diferentes áreas y siempre considerando temáticas de inclusión. Desde esta perspectiva se han implementado proyectos de apoyo a estudiantes con discapacidad, coordinando el proyecto Erasmus+ MUSE⁸. También se ha participado como institución socia en proyectos de apoyo a la internacionalización de la Educación Superior, como el proyecto Erasmus+ INCHIPE, donde se han implementado acciones directas con foco a la multiculturalidad y trabajo a través de la metodología del “aula espejo”, para favorecer así la internacionalización del currículum y para acercar el mundo a los estudiantes que no podrán realizar una estadía en el extranjero durante sus estudios universitarios, y de esta forma, puedan vivir igualmente una experiencia internacional y formarse en entornos diversos. Para obtener mejoras en la inclusión educativa son los Erasmus+ SOLIDARIS⁹, siendo el objetivo principal la nivelación de competencias de estudiantes de primeros años, y el proyecto Erasmus+ INNOVAT¹⁰, con la incorporación de nuevas metodologías para mejorar los entornos de enseñanza y aprendizaje. El último proyecto coordinado por la Universidad Viña del Mar y cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Comisión Europea es LATWORK¹¹,

⁷ Véase: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2020>

⁸ Véase: <http://www.museproject.eu/es>

⁹ Véase: <http://proyectosolidaris.org/>

¹⁰ Véase: <http://innovat.education>

¹¹ Véase: <http://www.latwork-project.eu>

que estudia en consorcio con doce universidades de seis países la informalidad y la economía informal, abordando el tema desde la perspectiva de género, discapacidad, clase social, entre otros.

Lo más destacable de la Política de Internacionalización es el objetivo principal que se persigue con el desarrollo de la normativa. Con cada proyecto con perspectiva internacional que se implementa, se busca mejorar las condiciones de los estudiantes en el entorno universitario, pero también hacerlo extensivo a la comunidad, entendiendo la responsabilidad y compromiso con el entorno. Por lo anterior, siempre se persigue que los beneficios sean bilaterales, y que cada oportunidad internacional que implique un beneficio para el socio, personal académico o estudiantes en el extranjero, pueda también contribuir a desarrollar capacidades propias y contribuir al fortalecimiento tanto de la institución como del entorno donde se desarrollan las actividades en Chile.

PROBLEMAS, RETOS Y DESAFÍOS

La disponibilidad de información es un punto esencial para la toma de decisiones. En Chile, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES)¹², unidad adscrita al Ministerio de Educación de Chile, surge del mandato establecido en la Ley 20.129 el año 2006, la que en su artículo 49° señala “corresponderá al Ministerio de Educación, a través de su División de Educación Superior, desarrollar y mantener un Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, que contenga los antecedentes necesarios para la adecuada aplicación de las políticas públicas destinadas al sector de educación superior, para la gestión institucional y la información pública de manera de lograr una amplia y completa transparencia académica, administrativa y contable de las instituciones de educación superior”. En relación con la internacionalización de las instituciones de Educación Superior, desde el año 2014 el SIES solicita a las instituciones de educación terciaria información sobre sus estudiantes extranjeros, ya sean alumnos regulares de sus programas o parte de un convenio de intercambio. Esta solicitud tiene por finalidad cuantificar y caracterizar a los estudiantes extranjeros que cursan estudios en la Educación Superior en Chile¹³.

Para el año 2017, la matrícula de estudiantes extranjeros regulares en instituciones de Educación Superior a nivel nacional alcanzó los 20.150 estudiantes, correspondiente al 1,6% de la Matrícula Total del sistema.

En cuanto a la región de origen de estos estudiantes, la mayoría proviene de Latinoamérica y el Caribe, representando el 90,3% del total de estudiantes extranjeros regulares, seguido de Europa con el 3,2%, como puede observarse en la siguiente tabla:

¹² Véase: <http://www.mifuturo.cl/sies/>

¹³ Véase: http://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informe%20extranjeros%20en%20educacion%20superior%20en%20chile_matricula%202017_sies.pdf?x55840

Región del mundo	2014	2015	2016	2017
África	31	60	98	110
América del Norte	133	157	127	113
Asia	279	289	303	277
Europa	710	727	696	651
Latinoamérica y el Caribe	16.719	15.985	17.133	18.199
Oceanía	18	23	13	9
Sin información	1.560	1.299	778	791
Total	151	18.540	19.128	20.150

Fuente tabla 2: Servicio de Información de Educación Superior (SIES)

En cuanto a los estudiantes extranjeros de intercambio matriculados en instituciones de Educación Superior en Chile el 2017, el número total es de 9.162, siendo Europa la principal región de origen (39,8%), seguido de Latinoamérica y el Caribe (31,8%) y América del Norte (21,1%). Desde que se proporcionan datos de intercambio en el año 2014, se ha observado una tendencia al alza. La evolución de la matrícula de estudiantes extranjeros de intercambio por región del mundo de origen es la siguiente:

Región del mundo	2014	2015	2016	2017
África	-	33	14	24
América del Norte	2.018	1.689	1.829	1.934
Asia	137	126	177	197
Europa	2.806	3.165	3.473	3.647
Latinoamérica y el Caribe	2.368	2.855	2.885	2.917
Oceanía	71	67	64	66
Sin información	-	36	3	377
Total	7.400	7.971	8.445	9.162

Fuente tabla 3: Servicio de Información de Educación Superior (SIES)

Adicionalmente a los datos acerca de la nacionalidad de los estudiantes extranjeros que acoge en sus diferentes modalidades el sistema de Educación Superior en Chile, cabe reflexionar y observar la tendencia en los próximos años, consecuencia del importante flujo migratorio que ha tenido Chile durante la primera mitad de esta década.

Las cifras del Departamento de Extranjería y Migraciones de Chile¹⁴ afirman que la inmigración en el país se encuentra predominada por personas que provienen principalmente de las naciones fronterizas y otras regiones andinas, países con los cuales Chile no posee contigüidad, como Colombia o Ecuador, y que se concentran en las regiones de mayor dinamismo demográfico y económico en Chile. Como fenómeno independiente, a fines de 2013 se observó un aumento en las solicitudes de visa y permanencia de ciudadanos de Haití, mayoritariamente en la Región Metropolitana.

En relación a la movilidad de estudiantes y académicos chilenos al extranjero, y a diferencia de otros países en América Latina, no existen becas desde el Ministerio de Educación para la movilidad internacional. Los recursos existentes se destinan a programas específicos o regiones concretas, como por ejemplo la Alianza del Pacífico¹⁵, iniciativa económica y de desarrollo entre cuatro naciones de América Latina: Chile, Colombia, México y Perú, que gestiona un programa de becas de movilidad para estudiantes y académicos. La Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza del Pacífico ha otorgado un total de 1.840 becas a diciembre de 2017. En este sentido, se refleja la necesidad de invertir recursos en internacionalización, complementariamente a nivel nacional e institucional.

El desafío general a nivel país es trabajar de forma colaborativa, dando a conocer las oportunidades existentes de cooperación internacional que puedan contribuir al desarrollo del país y de la institución, con lineamientos claros y objetivos adecuados a cada realidad al corto, medio y largo plazo. Es importante que esta estrategia se contemple en los estándares, para de esta forma generar compromiso en los diferentes niveles de implementación. El principal reto es posicionar la internacionalización transversalmente, y ver el proceso como una oportunidad para incorporarla en el desarrollo académico y de gestión, de forma que contribuya en hacerse cargo de las diferentes situaciones que la comunidad académica tendrá que afrontar, fruto de los constante cambios a nivel social, procesos migratorios y consecuente interculturalidad en el aula.

CONCLUSIONES

El contexto de globalización y cambios acelerados en el que estamos insertos a nivel mundial, le impone a Chile modificaciones sustantivas en su vida económica y social.

Las instituciones de educación superior, son las principales responsables de responder al reto de formar a las personas para este nuevo mundo, a través de sus dos funciones principales: la formación de profesionales y técnicos de nivel superior íntegros, y la contribución al desarrollo sustentable e inclusivo, a nivel científico y tecnológico de Chile. Para ello, resulta ineludible posicionar la internacionalización como un eje imprescindible para lograr estos propósitos, formando ciudadanos con competencias para trabajar en entornos multiculturales, inclusivos y abiertos al cambio. En este sentido:

¹⁴ Departamento de Extranjería y Migración, Chile (2016). Estadísticas de Migración.

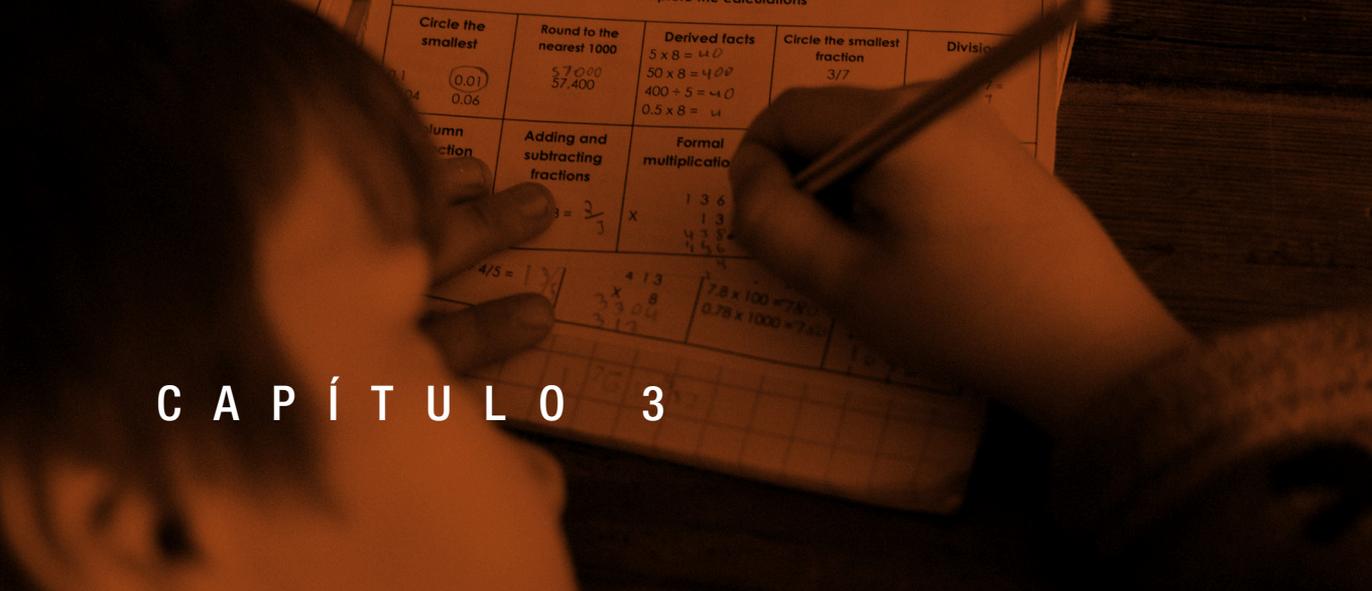
Véase: <https://www.extranjeria.gob.cl>

¹⁵ Véase: <https://alianzapacifico.net>

1. Se requiere una política nacional de internacionalización que nazca del Ministerio de Educación de Chile como ente rector y con la participación de las universidades, de forma que se establezca un horizonte común y se fijen indicadores de internacionalización en el sistema nacional de acreditación. La política debe incluir capacitación e incentivos que impulsen un activo desarrollo internacional de las universidades, y no sólo en documento.
2. Se requiere fomentar desde el Ministerio de Educación de Chile el trabajo colaborativo en materia de internacionalización de la Educación Superior, independientemente de la naturaleza de cada institución y generando instancias formales en toma de decisiones, donde todos los establecimientos estén representados, y se aprenda de las fortalezas institucionales para un mayor impacto a nivel país, entendiendo el rol fundamental y complementario de cada tipo de institución, evitando el trabajo aislado y sin planificación.
3. Se requiere considerar en la recopilación de datos que realiza el SIES, otros indicadores de internacionalización institucional, complementariamente a la nacionalidad de los estudiantes, para así disponer de una perspectiva más amplia de la internacionalización.
4. Se requiere que desde el Ministerio de Educación de Chile se presente información del impacto que ha representado para el fortalecimiento institucional a nivel país, la cooperación internacional entregada por los diferentes organismos financiadores, como la Comisión Europea y el DAAD. Es necesario destacar la importancia de permanecer como país elegible independientemente de los indicadores exclusivamente económicos, tanto para el desarrollo socio-económico de Chile como para el rol estratégico del país en el desarrollo de la región Latinoamericana.
5. Se requiere visibilizar las oportunidades de cooperación internacional donde Chile puede participar, asumiendo un rol estratégico, y capacitar a los gestores de internacionalización para que adopten un rol activo en la formulación de propuestas y obtención de recursos por parte de organismos internacionales de cooperación, como la Comisión Europea.
6. Resulta necesario organizar desde el Ministerio de Educación de Chile instancias con las máximas autoridades de las Instituciones de Educación Superior, con el objetivo de mostrar la importancia de la cooperación internacional y el impacto directo que debiera tener en la definición de los planes de desarrollo estratégico institucionales, valorizando la gestión en este ámbito.
7. En Chile es necesario trabajar en la descentralización, impactando también en la Educación Superior, y en concreto, al apoyo en los procesos de internacionalización de las universidades ubicadas en las regiones.

BIBLIOGRAFÍA

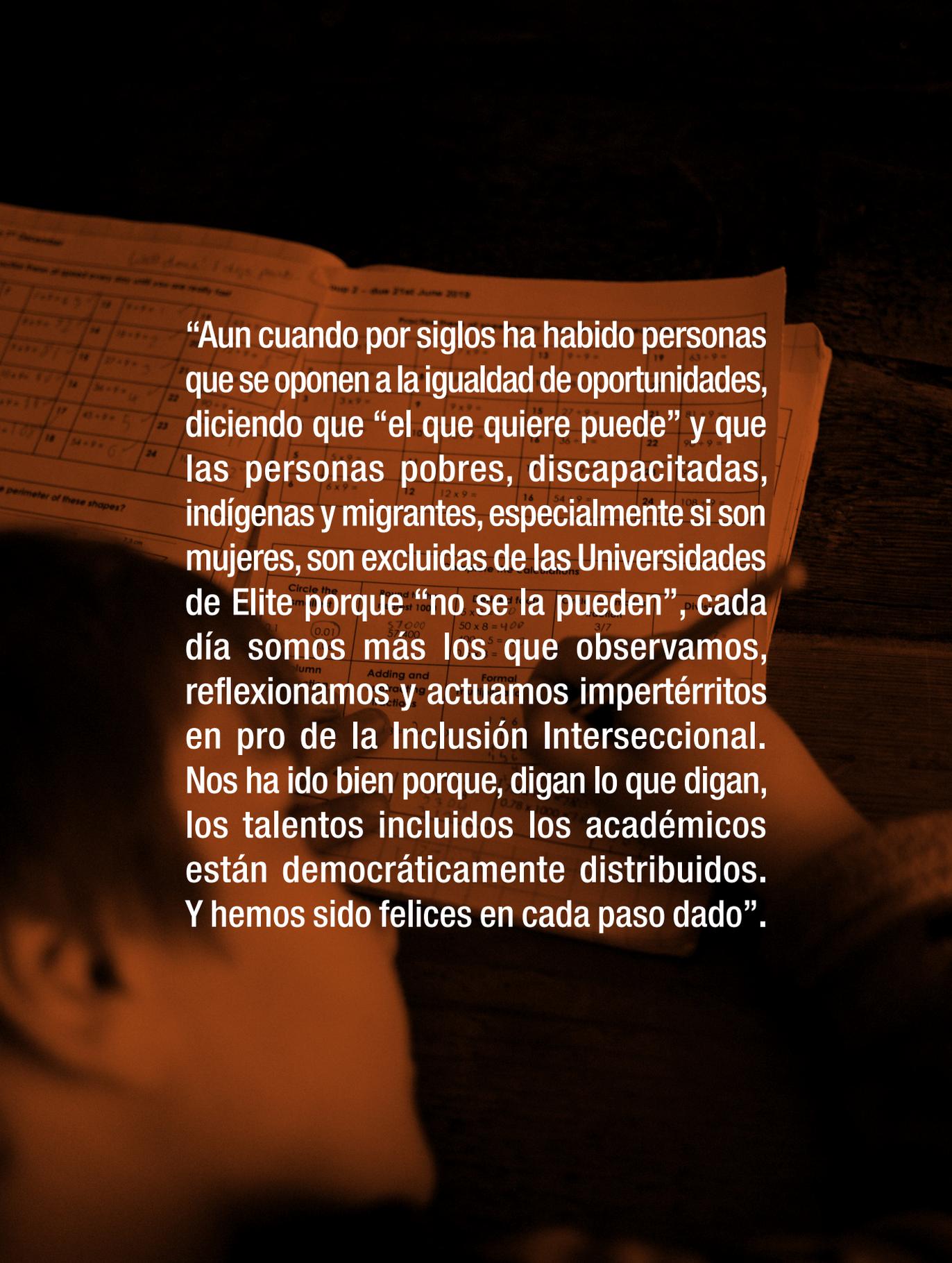
- Bernasconi, A. (2014). Autonomía universitaria en el siglo XXI: Nuevas formas de legitimidad ante las transformaciones del estado y la sociedad. *Páginas de Educación*, 7(2), 33-60.
- Bernasconi, A., & Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 67. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3240>
- Bernasconi, A., Véliz, D., & Pickenpack, A. (2018a). Pontificia Universidad Católica de Chile: Searching for Meaningful Links between Identity and Internationalization. En H. de Wit, A. Bernasconi, V. Car, F. Hunter, M. James, & D. Véliz (Eds.), *Identity and Internationalization in Catholic Universities* (pp. 43-54). Brill | Sense. https://doi.org/10.1163/9789004382091_004
- Bernasconi, A., Véliz, D., & Pickenpack, A. (2018b). Pontificia Universidad Católica de Chile: Searching for Meaningful Links between Identity and Internationalization. En H. de Wit, A. Bernasconi, V. Car, F. Hunter, M. James, & D. Véliz (Eds.), *Identity and Internationalization in Catholic Universities* (pp. 43-54). Brill | Sense. https://doi.org/10.1163/9789004382091_004
- Bernasconi et al. - 2018—Pontificia Universidad Católica de Chile Searchin. pdf. (s. f.-a). Recuperado 6 de mayo de 2020, de https://www.researchgate.net/profile/Andres_Bernasconi/publication/334574406_Importancia_de_la_gestion_institucional_en_los_procesos_de_acreditacion_universitaria_en_Chile/links/5d31f0dea6fdcc370a4e4336/Importancia-de-la-gestion-institucional-en-los-procesos-de-acreditacion-universitaria-en-Chile.pdf
- Bernasconi et al. - 2018—Pontificia Universidad Católica de Chile Searchin. pdf. (s. f.-b). Recuperado 6 de mayo de 2020, de https://www.researchgate.net/profile/Andres_Bernasconi/publication/326635476_DESAFIOS_DEL_FUTURO_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_CHILENA/links/5b5a2fb1a6fdccf0b2f90317/DESAFIOS-DEL-FUTURO-DE-LA-EDUCACION-SUPERIOR-CHILENA.pdf
- Brunner, J. J. (s. f.). *El sistema de educación superior en Chile: Un enfoque de economía política comparada*. 13(2), 36.
- Brunner, J. J., & Contreras, F. G. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 80, 12-35.



CAPÍTULO 3

*Diseño de modelos de inclusión interseccional
en el marco de la agenda 2030 para el
desarrollo sostenible en universidades de elite*

Autores/as
Francisco Javier Gil Llambías
Mirza Villaroel Jorquera
Karla Moreno Matus

A close-up photograph of a person's hands holding a math worksheet. The worksheet features a grid with numbers and various arithmetic problems. The text is overlaid on the grid. The background is dark, and the lighting is warm, highlighting the paper and the person's hands.

“Aun cuando por siglos ha habido personas que se oponen a la igualdad de oportunidades, diciendo que “el que quiere puede” y que las personas pobres, discapacitadas, indígenas y migrantes, especialmente si son mujeres, son excluidas de las Universidades de Elite porque “no se la pueden”, cada día somos más los que observamos, reflexionamos y actuamos impertérritos en pro de la Inclusión Interseccional. Nos ha ido bien porque, digan lo que digan, los talentos incluidos los académicos están democráticamente distribuidos. Y hemos sido felices en cada paso dado”.

Los planes de desarrollo de las universidades “de elite” se focalizan, salvo excepciones, en cumplir con indicadores de calidad que les ayuden a subir en los Ranking internacionales. Especialmente en los ranking globales como por ejemplo Scimago, QS y Shanghai.

En este contexto, los compromisos vinculados a la inclusión que contiene la “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, adoptada por la Asamblea General de la ONU (25 de septiembre de 2015), generan un temor equivocado, aunque comprensible, entre algunas de las autoridades y profesores universitarios. En efecto, gracias a la Agenda 2030 los Estados miembros y sus claustros universitarios tenemos el imperativo ético de aportar a la inclusión universitaria en los términos que se acordó en dicha Agenda, especialmente en el Objetivo 4:

“Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional de personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

En su célebre trabajo “Los herederos. Los estudiantes y la cultura” (1964), Bourdieu, P. y Passeron plantean que el temor de las universidades de elite es que las “personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad”, tendrían menor capital cultural, simbólico, económico y social, por lo que la deserción universitaria aumentaría. Sumado a lo anterior, en las últimas décadas se han publicado diversos estudios que vinculan la deserción al hecho de ser estudiantes de primera generación universitaria en la familia, por ejemplo J. C X. Chen y C. D. Carroll (2005) y Luceckyj, S. Scutter, S. King, S. R. Brinkworth (2011).

Sin embargo, la experiencia muestra lo contrario, tal como se puede corroborar en el caso de la Universidad de Santiago de Chile y su predecesora la Escuela de Artes y Oficios desde su creación en 1849 y retomada el año 1990, aunque especialmente desde el año 2009 gracias a la creación de la Cátedra UNESCO Sobre Inclusión en la Educación Superior Universitaria. Esta entidad demuestra que para crecer en calidad es imprescindible crecer en inclusión. De acuerdo con investigaciones de Francisco Gil (1993, 2012 y

2016), Norma Grez Viela (1994) y Mirza Villarroel (2019), esto ocurre porque “los talentos académicos –y otros- están igualmente distribuidos entre ricos y pobres en todas las etnias, culturas, nacionalidades, sexos y discapacidades”. Consecuentemente, en todos los establecimientos de educación secundaria del mundo estudian jóvenes con capacidades académicas destacadas y para que un país no pierda a ninguno de ellos, las universidades deberían “salir a buscarlos” a todos los establecimientos del territorio nacional. Al hacerlo lograrían, por ejemplo, que el ~10% de sus estudiantes viviría en familias con ingresos en el decil Top10% y también un ~10% en el decil Low10%. Del mismo modo, conseguirían que cerca del 16% de sus estudiantes vivan con alguna discapacidad, pues de acuerdo con la OMS (2011) el 16% de la población mundial vive con una. Lo habitual, sin embargo, es que en las universidades estén sobre/sub representados ciertos grupos, lo cual debilita gravemente la cohesión y paz social de las naciones, además de frenar su desarrollo económico, porque parte de sus ciudadanos no desarrollan plenamente sus capacidades. Veremos a continuación que esto ocurre en general en todas las universidades y países.

En España, la información es escasa y reciente. El vicerrector de Estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid (2018) declaró.

Los primeros datos lo que nos dicen es que tenemos una fotografía fija en la Universidad Complutense que no coincide con la de la sociedad española. No todo el mundo va a la universidad; en la Complutense, tenemos un porcentaje de estudiantes que, de media, se podría decir que son de clases más elevadas que lo que es la sociedad...

En México Carlota Guzmán Gómez y Olga Victoria Serrano Sánchez concluyen

... mediante el proceso de selección se evalúa por igual a los aspirantes, más allá de las grandes diferencias económicas y culturales que los separa. Asimismo, en el examen de selección subyacen sesgos, en tanto que puede favorecer a los hombres por ciertas habilidades que presentan más frecuentemente que las mujeres; por otra parte, al evaluar los conocimientos, se pone en juego el tipo de trayectorias seguidas por los aspirantes y, de esta manera, quienes estudiaron en escuelas privadas resultan más favorecidos que los que provienen de las escuelas públicas.

En Alemania el célebre estudio de Jürgen Baumert y colaboradores muestra que el acceso a las universidades y escuelas técnicas superiores favorece a hijos de hombres de profesionales autónomos.

En efecto, en 1988 inició los estudios en universidades y escuelas técnicas superiores sólo un 8% de los hijos de obreros, mientras que los hijos de empleados alcanzaron un 32 por 100, los de profesionales autónomos un 36 por 100 y los de funcionarios públicos un 49 por 100.

A primera vista, parece que las escuelas técnicas superiores, con una tasa de estudiantes de sexo femenino del 29 por 100, son un «feudo masculino» más fuerte que las universidades, cuya proporción de mujeres llega al 41 por 100.

En Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, México, Bolivia, Ecuador, Perú y Venezuela, Armando Alcántara S. y Lorenza Villa L. concluyeron

En síntesis, en una sociedad segmentada como la latinoamericana, las diferencias de clase, género, lugar de residencia y raza impactan de manera directa la inserción de estudiantes a la universidad, lo que tendrá como con-secuencias la exclusión o una inclusión desigual.

Emilia Székel (2016), informa que en China existe una única prueba de admisión para todas las universidades del país conocida coloquialmente como gaokao, que se rinde simultáneamente en todo el territorio en un plazo que suele ser tres días y que el año 2015 rindieron alrededor de nueve millones de jóvenes.

...el gaokao contiene en sí un sesgo tanto cultural como de clase. En este sentido, a lo largo de los años se han implementado distintas medidas de discriminación positiva, tales como la asignación de puntos extra para deportistas y minorías étnicas.

En USA no existe una prueba de admisión universitaria nacional y única. Para la admisión a las universidades, utilizan los promedios de notas en la educación secundaria, el ranking de esas notas, los puntajes en las pruebas SAT y ACT, cartas de recomendación y entrevistas. Como quiera que sea, el coeficiente de correlación de las tasas de retención y graduación y el porcentaje de estudiantes con notas en el diez por ciento superior de sus colegios de secundaria, en adelante estudiantes Top10, son 0.84825 y 0.84256, respectivamente. Así, los Colleges de las cinco universidades de USA con mayor proporción de estudiantes Top10% son precisamente las mejor renqueadas por la US News, y en ellas alrededor del 95% de sus estudiantes egresaron de la enseñanza secundaria con promedios de notas en el Top10% superior de sus colegios y sus tasas de graduación son también cercanas a 95%, tal como se resume en la siguiente Tabla 1. Dicha Tabla 1 indica, entonces, que los departamentos de admisión de las universidades más prestigiosas de USA admiten preferentemente a estudiantes que aprovechan al máximo las oportunidades de aprendizaje de sus contextos y luego también las aprovechan en la educación superior. De acuerdo con las investigaciones de Francisco Gil (2000), los estudiantes tipo Top10 tienen una mayor *motivación, facilidad y gusto* por el estudio que los estudiantes NoTop10, además *leen por interés propio* con mayor frecuencia. Esto, creemos, explica su destacado desempeño en la enseñanza media y superior.

Ranking US News 2013, Universidad, proporción de estudiantes Top10 y tasa de graduación (%)			
Ranking 2013	Universidad	Top10 (%)	Tasa de graduación (%)
1	Harvard	95	97
2	Princeton	93	96
3	Yale	97	97
4	Columbia	97	96
5	Chicago	95	92

Tabla 1

En Chile, existe una “batería” única de pruebas de admisión desde el año 1967 que se toman simultáneamente en todas la Comunas de Chile. En la actualidad, son cuatro pruebas de alternativas múltiples: las Pruebas de Selección Universitaria (PSU) de (i) Matemática y (ii) Lenguaje y Comunicación que son obligatorias, más las pruebas electivas de (iii) Ciencias e Historia, Geografía y (iv) Ciencias Sociales. A las universidades se postula con los puntajes obtenidos en una combinación de estas pruebas con ponderaciones que fijan cada carrera y universidad en un marco que establece el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). Todos estos puntajes se fijan con un mínimo, una media y un máximo de 150, 500 y 850 puntos, respectivamente, y una desviación estándar de 100 puntos. La mayor debilidad de esta batería de pruebas guarda relación con las brechas de los puntajes entre los estudiantes que viven en familias de mayores y menores ingresos, pues a medida que disminuye el ingreso familiar, así también sucede con los puntajes. Desde cerca de 0.3 hasta 1.4 desviaciones estándar (ver por ejemplo la Figura 2 correspondiente a los estudiantes Top10). En otras palabras, los postulantes Top10 del decil de menores ingresos obtuvieron en promedio 140 puntos menos en las PSU que los del decil de mayores ingresos. Por ejemplo, el año 2018 los estudiantes de los deciles de menores y mayores ingresos obtuvieron en la PSU de matemática en promedio 542 y 705 puntos, respectivamente; la brecha fue entonces de 163 puntos, valor que se muestra en la Figura 1. Al igual que en otros países, las brechas en lenguaje son menores que en matemática.

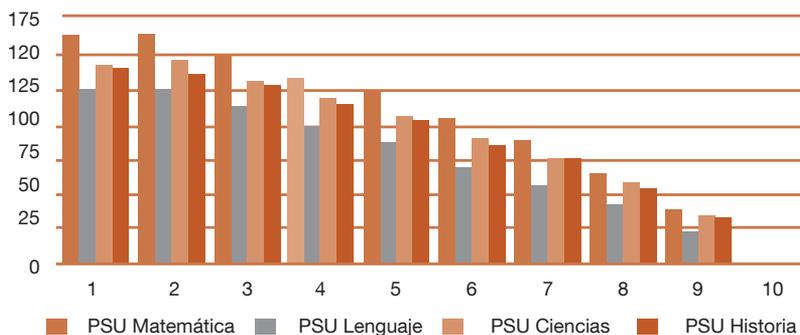


Figura 1: Brechas de puntajes PSU de estudiantes Top10, por decil de ingresos del grupo familiar.

Junto con las cuatro PSU, hasta el año 2013 el Sistema Único de Admisión (SUA) usaba el puntaje NEM calculado a partir del promedio de las notas de los cuatro años de enseñanza media -cuyo máximo y mínimo son 7.00 y 4.00- mediante una transformación lineal, a los que el sistema les asigna 214 y 826 puntos, respectivamente. La debilidad de este indicador es que normalmente las notas de distintos establecimientos no son comparables. Desde el año 2013 las universidades del SUA utilizan, además de las PSU y las NEM, el puntaje Ranking que se calcula sólo para los promedios de notas que superan el promedio de cada establecimiento en el trienio anterior al proceso de cada año. El puntaje Ranking se calcula mediante una transformación lineal de los promedios de notas, asignando 850 puntos al promedio de las mejores notas del trienio anterior al proceso.

En la Figura 2 se muestran, como ejemplo, los puntajes NEM, Ranking y PSU (promedio lenguaje y matemática) de los estudiantes egresados el 2018 de un colegio chileno cualquiera. Como se observa en este caso, salvo excepciones, los estudiantes que egresaron con notas superiores al promedio histórico de este establecimiento tienen “puntaje Ranking > puntaje PSU”. En este ejemplo, el promedio histórico en este colegio es aproximadamente ~5.5, por lo cual todos los estudiantes que egresan con notas superiores a ~5.5 tienen puntajes ranking más alto que sus puntajes NEM. Por el contrario, los estudiantes bajo ~5.5 tienen NEM = Ranking. El estudiante egresado con las notas más altas de este colegio lo hizo con un promedio de notas ~6.7, lo que se transforma en ~750 puntos NEM y por ser la nota más alta de su establecimiento, le corresponden exactamente 850 puntos ranking, pero sacó sólo ~650 puntos en el promedio de las PSU obligatorias. Es obvio por tanto que el puntaje de postulación de este estudiante crecerá en la medida en que la carrera y universidad que desee estudiar pondere más el Ranking. En la Figura 2 se observa también que hay otro postulante que egresó con promedio de notas levemente superior a ~5.5, que le corresponde un puntaje NEM = ~525 = Ranking, y sacó ~650 puntos, consecuentemente su puntaje ponderado crecerá en la medida que la carrera y universidad que desee estudiar pondere más la PSU.

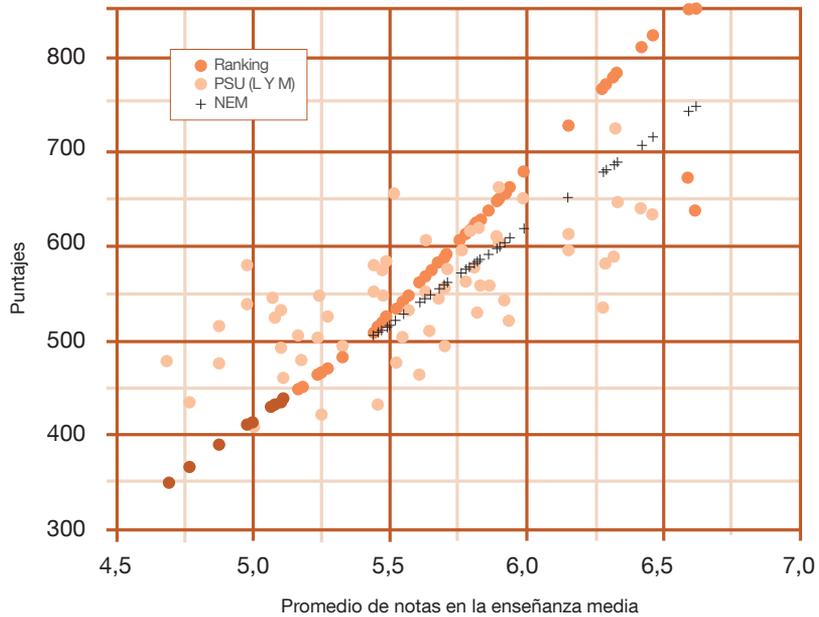


Figura 2: Puntajes y promedios de notas de los estudiantes de un establecimiento cualquiera

A diferencia de lo que ocurre con el puntaje de las PSU (Figura 2), la Figura 3 muestra que el puntaje Ranking de los estudiantes Top10 no tiene sesgo por el decil de ingreso del grupo familiar en que vive el estudiante.

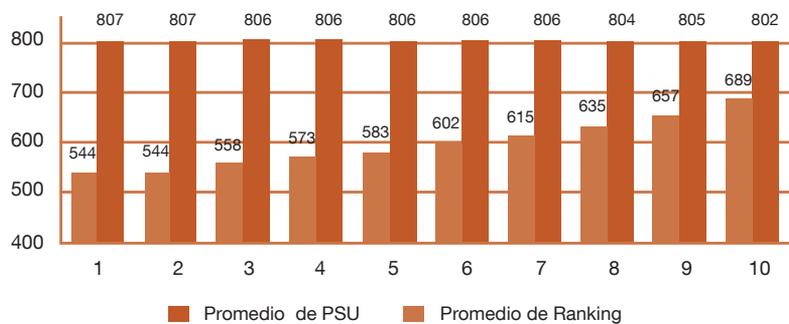


Figura 3: Puntajes promedio Ranking y PSU de estudiantes Top10, por decil de ingresos del grupo familiar

Las PSU también tienen sesgos interseccionales en desmedro de las mujeres, pobres, indígenas, migrantes y discapacitadas. Así, por ejemplo, un grupo de postulantes puede estar integrado por estudiantes mujeres, que vivan en familias de los deciles de menores ingresos y sean indígenas.

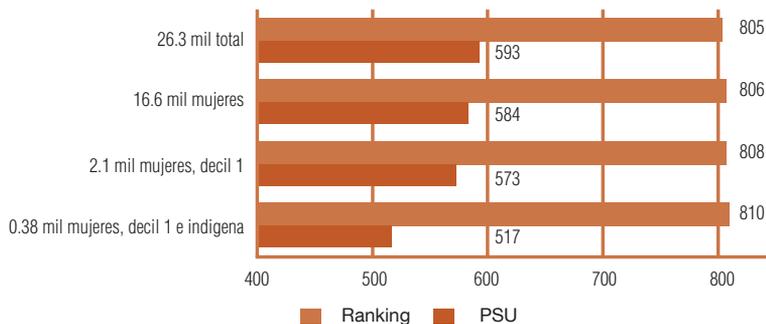


Figura 4: puntajes PSU y Ranking de postulantes Top10

Es el caso del proceso 2018, los 26.3 mil estudiantes Top10 sacaron en promedio 593 y 805 puntos PSU y Ranking respectivamente; 16,6 mil son mujeres y sacaron 584 y 806 puntos PSU y Ranking, respectivamente; de ellas 2.1 mil viven en familias con ingresos en el decil más pobre y sacaron 573 y 808 puntos PSU y Ranking respectivamente; de ellas 380 son indígenas y obtuvieron 517 y 810 puntos PSU y Ranking respectivamente (ver Figura 4). Las brechas respecto del promedio PSU fueron, entonces, 9 puntos por ser mujeres, 20 puntos por ser mujeres pobres y 76 puntos por ser mujeres, pobres e indígenas.

Los puntajes PSU de los estudiantes Top10 con y sin discapacidad fueron 556 y 595 respectivamente, mientras que los puntajes Ranking 806 y 805. Los puntajes PSU de los estudiantes migrantes y no migrantes fueron 532 y 595 respectivamente, mientras que los puntajes Ranking 812 y 805. La buena noticia es que el puntaje Ranking de los estudiantes tipo Top10 no presenta brechas por nivel socioeconómico, sexo o etnia (ver por ejemplo las Figura 3 y 4) y tampoco por discapacidad y país de nacimiento. Adicionalmente, sus tasas de retención y titulación son mayores que las de los estudiantes tipo NoTop10, porque los talentos académicos están democráticamente distribuidos.

CONCLUSIÓN

Los estados que cuenten con universidades que tengan sistemas de admisión que privilegien el acceso de estudiantes académicamente destacados en sus contextos, tipo Top10, cumplirán con los objetivos de la Agenda 2030 al mismo tiempo que subirán en los Ranking de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

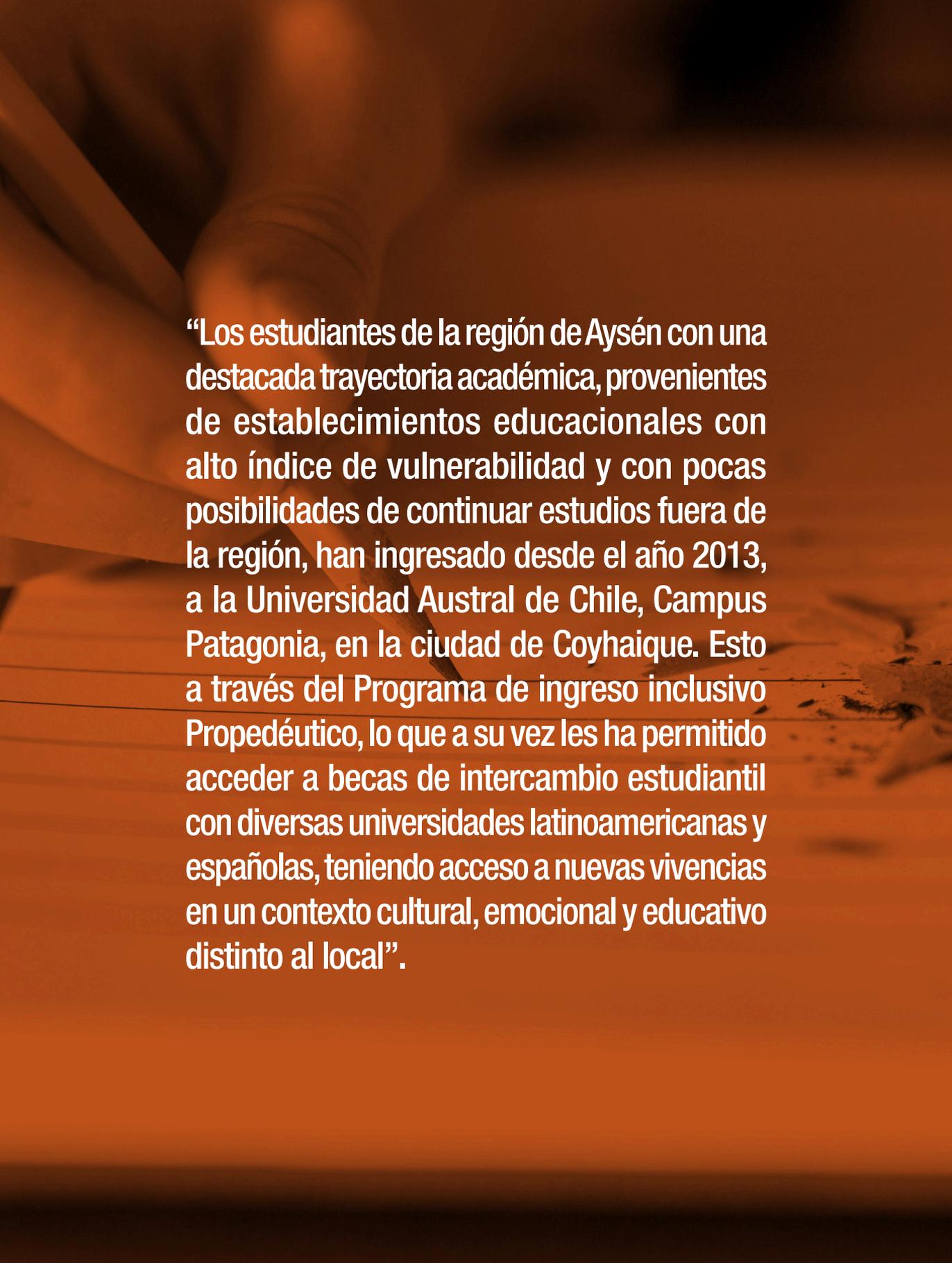
- Alcántara Santuario, Armando, Villa Lever, Lorenza (2019) *Desigualdad social y educación superior*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37332547002>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C., (1964) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Recuperado de <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>.
- Carlota Guzmán y Olga Serrano (2011) *Las Puertas del Ingreso a la Educación Superior: El Caso de la Licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Revista de la educación superior. Issn: 0185-2760. Vol. XL (1), No. 157.
- Emilia Székely (2016). *El examen de admisión a la universidad en china*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/318380606>
- Francisco Javier Gil (1993) *Ponderar Mejor la Enseñanza Media*. Revista Mensaje 425
- Francisco Javier Gil (2000). Características Educativas de Estudiantes de Enseñanza Media Chilenos con Alto Rendimiento Escolar en *Niños y Jóvenes con Talento*, S. Bralic y C. Romagnoli DOLMES Ed
- Francisco Javier Gil y Consuelo del Canto Ramírez (2012) *The Case of the Propedéutico Program at Universidad de Santiago de Chile* Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, Vol. 49, N° 2.
- Global University Network for Innovation, Chile (2016) Francisco Javier Gil y Karla Moreno, en *Tendencias emergentes y de cambio en la educación superior de América Latina y el Caribe* Innovaciones importantes para la inclusión en educación superior universitaria.
- Instituto Max-Planck (1993) Jürgen Baumert, Jochen Fuchs, Diether Hopf, Helmut Kühler, Beate Kntis, Lothar Krappmann, et all «*Informe Educativo*»
- Julio Contreras (2018) recuperado de <https://www.ucm.es/noticias/27141> National Center for Education Statistics (2005) J. C X. Chen y C. D. Carroll Recuperado de https://nces.ed.gov/das/epubs/pdf/2005171_es.pdf
- Norma Grez Viela, J. Cazenave P., M. González S. y Francisco Javier Gil (1994) Una Propuesta de Selección a las Universidades Chilenas en 25 AÑOS, *La Prueba., Un Proceso de selección* Sebastián Donoso y Gustavo Hawes, Corporación de Promoción Universitaria, 205-236.
- Luzeckyj, S. Scutter, S. King, S. R. Brinkworth (2011) *The significance of being first: A consideration of cultural capital in relation to "first in family" student's choices of university and program*. A Practice Report. Int. J. FYHE. 2, 91-96.
- Mirza Villarroya y Francisco Javier Gil (2019) *28 Años de Inclusión en Educación Superior Universitaria en Chile: Logros y Desafíos* en Educación Superior Inclusiva, Cinda.
- Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015) Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011) *Encuesta Mundial sobre la Discapacidad*.
- Ranking Scimago. Recuperado de <https://www.scimagoir.com/index.php>
- Ranking QS. Recuperado de <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>
- Ranking Shangai. Recuperado de <http://www.shanghairanking.com/es/>



C A P Í T U L O 4

Inclusión e internacionalización en Educación Superior: experiencias en estudiantes del Campus Patagonia de la Universidad Austral de Chile, región de Aysén

Autores/as
Bernardita Maillard Villarino
Rodrigo Rojas Muñoz



“Los estudiantes de la región de Aysén con una destacada trayectoria académica, provenientes de establecimientos educacionales con alto índice de vulnerabilidad y con pocas posibilidades de continuar estudios fuera de la región, han ingresado desde el año 2013, a la Universidad Austral de Chile, Campus Patagonia, en la ciudad de Coyhaique. Esto a través del Programa de ingreso inclusivo Propedéutico, lo que a su vez les ha permitido acceder a becas de intercambio estudiantil con diversas universidades latinoamericanas y españolas, teniendo acceso a nuevas vivencias en un contexto cultural, emocional y educativo distinto al local”.

RESUMEN

La Región de Aysén desde su construcción político-administrativa, se ha caracterizado por tener una lenta conformación, la que ha traído asociada dificultades como: conectividad, abastecimiento, ausencia de especialidades médicas y la escasa oferta de Educación Superior. Es relevante mencionar (Martinic 2014), que ha sido la última región del país en contar con educación superior universitaria, lo que ha significado que un tercio (MINEDUC 2010) de los estudiantes que deseaban continuar estudios superiores, debían realizarlos fuera de la región, situación que ha implicado un costo social, económico y emocional para los estudiantes y sus familias. Lo anterior se puede constatar en el hecho de que la población más vulnerable se ha visto restringida en la posibilidad de obtener un título universitario por no contar con las posibilidades económicas para salir de la región. El año 2011 la Universidad Austral de Chile, como una manera de responder a las necesidades de continuidad de estudios universitarios para estudiantes de la región y en coherencia con su misión y visión, “contribuir al desarrollo de la zona sur austral del país”, instaló un Campus universitario en la ciudad de Coyhaique, capital regional. Los estudiantes pueden acceder a beneficios estatales para la continuidad de estudios, como gratuidad y beneficios de mantención. Al año 2019, el 65% de los estudiantes del Campus Patagonia cuenta con gratuidad.

Sin embargo, los deseos de continuidad de estudios universitarios para la población más vulnerable se ven obstaculizados por la Prueba de Selección Universitaria (PSU), provocando la segregación de este grupo. Es por esto que, en el año 2012, la Universidad Austral de Chile en la Región de Aysén, se integra a la RED Nacional de Universidades con Propedéutico, siendo pionera en el desarrollo del programa en la región. Se produce de esta forma una nueva alternativa de ingreso a la Educación Superior, destinada a jóvenes académicamente talentosos (percentil 90) y socialmente vulnerables¹ que culminan con éxito la enseñanza media y que el actual proceso de selección universitaria deja fuera del sistema. Esto ha permitido que estudiantes de alta vulnerabilidad (> 75%) y alto rendimiento académico en su trayectoria escolar (ranking > 700) ingresen al Campus Patagonia para continuar estudios superiores, a través de cupo especial Propedéutico. Los estudiantes que han ingresado por esta vía, se encuentran entre los mejores estudiantes de cada generación universitaria, desde su rendimiento académico, niveles de avance y retención. Hoy en día, todas las sedes de la Universidad Austral de Chile cuentan con un Programa Propedéutico y con su símil, PACE de financiamiento estatal.

Por otro lado, siendo política institucional de la Universidad Austral la internacionalización de sus quehaceres, se generó el año 2013, a partir de un proyecto financiado por el Ministerio de Educación, una política de movilidad estudiantil específica para estudiantes del Campus Patagonia, lo que ha permitido pasantías de un semestre de duración en universidades latinoamericanas y españolas. El 62% de los estudiantes que han realizado estas pasantías

¹ De acuerdo con estratificación social nacional en Quintiles 1, 2 y 3, los más bajos en términos de ficha protección social.

proviene de liceos que participan del programa propedéutico, cumpliendo exitosamente sus estudios en el extranjero. Además, el grupo de profesores-investigadores del Programa Propedéutico son partícipes desde el año 2017 de un Proyecto Erasmus+KA2 que tiene entre sus objetivos la capacitación de los estudiantes del campus en competencias transversales para su inclusión en la vida postuniversitaria y la creación de una Red Internacional de Universidades Inclusivas.

INTRODUCCIÓN

Desde la década de 1980, con el aumento de la oferta académica universitaria, las universidades en varios países desarrollados y algunos en desarrollo han estado preocupadas de mejorar sus índices de retención, avance y titulación, tratando de establecer de manera efectiva las condiciones que determinan el desempeño de un estudiante universitario (Ferguson, James y Madeley, 2010). Es así como diversas universidades y naciones o estados en el mundo están desarrollando políticas de ingreso que consideren variables que sean buenas predictoras de desempeño académico futuro, incorporando cuando sea necesario, medidas de intervención académica, social, psicológica y económica (Donoso, 2010).

Chile no se encuentra ajeno a esta problemática, por lo que el año 2007 la Universidad de Santiago de Chile impulsa una iniciativa junto con la UNESCO llamada “Programa Propedéutico”, destinada a la inclusión de estudiantes talentosos provenientes de instituciones de educación secundaria que atienden a la población económicamente vulnerable, en el entendido de que “los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, por lo que obviamente en todos los colegios hay jóvenes que tiene los talentos que se requieren para cursar estudios universitarios y esos son (salvo excepciones) los estudiantes mejor evaluados en cada colegio o curso” (Gil y Bachs, 2010). Los estudiantes de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad, aun cuando se encuentren en el 10% de promedios más altos de su generación, no obtienen los puntajes PSU que requieren las universidades para ingresar a las carreras que éstas ofrecen (Mineduc 2010). Aún más, un número importante de estudiantes deserta durante el primer año universitario y, por otro lado, se producen altas tasas de reprobación producto de carencias, tanto de conocimientos como de problemas emocionales, entre otros (González y Uribe 2002). El programa Propedéutico es un sistema de selección universitaria alternativa a la PSU, que brinda a jóvenes académicamente talentosos y socialmente vulnerables la posibilidad de ingresar a la educación superior, favoreciendo la igualdad de oportunidades en el ingreso y permanencia en la Universidad (Gil y Bachs 2009). La Universidad Austral de Chile, desde su contribución permanente al desarrollo de la zona sur austral de Chile, decide sumarse en el año 2012 a la RED de Universidades con Propedéutico, instalando de esta forma el Programa en el Campus Patagonia de la ciudad de Coyhaique, XI región.

El programa Propedéutico ha permitido el ingreso de estudiantes de alta vulnerabilidad y buen rendimiento académico en el nivel secundario a la educación superior universitaria. Ellos han logrado mantener, en general, buenos niveles académicos en sus carreras. Unido con ello, estos estudiantes han tenido la oportunidad de obtener becas de movilidad estudiantil, dentro del

marco de internacionalización del Campus Patagonia, lo que les ha permitido tener una vivencia en un contexto cultural y educativo distinto al local. Por otro lado, el equipo propedéutico de académicos del Campus Patagonia de la Universidad Austral de Chile, participa en un Proyecto Erasmus+ KA2 desde 2017, en conjunto con otras 10 universidades socias de Europa y América Latina, orientado hacia la inclusión de estudiantes vulnerables en la educación superior y las competencias que estos deben desarrollar para su inserción en la sociedad de una forma activa y autónoma.

CONTEXTO REGIONAL

La región de Aysén ha sido la última región del país en contar con educación superior universitaria (Martinic 2014), lo que ha significado que un tercio (MINEDUC 2010) de los estudiantes que deseaban continuar estudios superiores, debían realizarlos fuera de la región, situación que ha implicado un costo social, económico y emocional para los estudiantes y sus familias. La población vulnerable se ha visto restringida en la posibilidad de obtener un título universitario por no contar con las posibilidades económicas para salir de la región. Por otro lado, a esta problemática, se suma la dificultad de los estudiantes que egresan de la enseñanza media, perteneciente a los grupos más desfavorecidos económicamente, para alcanzar los puntajes mínimos en la PSU para ingresar a las diversas carreras dictadas por las universidades chilenas.

La rendición de la Prueba de Selección Universitaria se plantea como un obstáculo para un estudiante que proviene de un establecimiento educacional vulnerable, aun cuando tenga un buen rendimiento académico. Son diversos los motivos, tanto desde su contexto familiar, social y escolar que no le permiten lograr acceder a los contenidos mínimos necesarios para rendir con éxito la prueba de selección universitaria, no alcanzando los puntajes necesarios para exceder a la Universidad. Además, un estudiante vulnerable cuenta con otra dificultad, el financiamiento de la carrera de su elección a través del acceso a becas y créditos. Cabe destacar que el año 2016 se modifica el presupuesto público y se integra la gratuidad, la que atiende al 60% de la población de menores ingresos (MINEDUC 2018).

Si se observa la realidad de los establecimientos educacionales que participaron en el Programa Propedéutico UACH, Campus Patagonia, 2012 (Gráfico 2), se aprecia que todos aquéllos cuyo IVE es superior al 70%, menos del 50% de estudiantes rindieron la PSU y menos de un 10% ingresaron a una Universidad en el año 2009 (Gráfico 1). Incluso, aquellos establecimientos con índice IVE entre 60% y 70%, a pesar de rendir en más de un 60% PSU, no superan en un 50% sus ingresos a una Universidad.

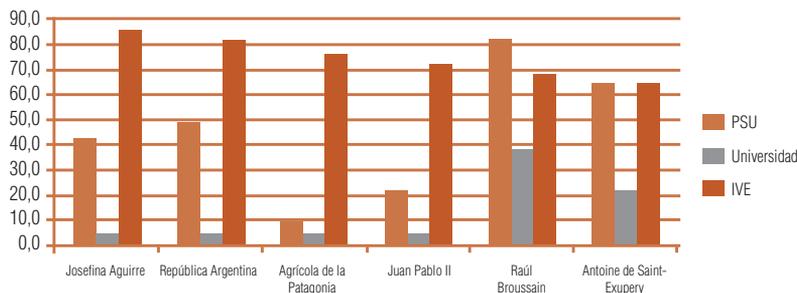


Gráfico 1. Relación porcentual entre estudiantes que se inscriben para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU), los que se matriculan en una Universidad chilena y el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), considerando a los estudiantes egresados de Establecimientos Educativos de Alta Vulnerabilidad de las comunas de Aysén y Coyhaique (Fuente: MINEDUC, 2010).

Estos datos, refuerzan la necesidad de crear mecanismos que permitan a la población estudiantil egresada de establecimientos educativos vulnerables, tener un acceso a la Educación Superior alternativos a la PSU.

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El Programa Propedéutico de la Universidad Austral de Chile, comienza a generarse en el mes de marzo del año 2012, efectuando la revisión documental de la situación educacional de los liceos particulares subvencionados y municipales de las ciudades de Coyhaique y Puerto Aysén. Se definen estas dos ciudades dentro de la Región de Aysén a partir de la densidad poblacional, ya que reúnen el 79,6% del total de la población regional (Censo 2017), y como consecuencia, la mayor cantidad de establecimientos de educación media completa en la región.

El propósito del Programa Propedéutico se plantea desde la necesidad de generar una alternativa de ingreso a la Educación Superior, distinta a la PSU y dirigida a estudiantes egresados de la educación media de establecimientos vulnerables que se ubican en los niveles más altos de rendimiento, pero que no alcanzan el puntaje en la PSU, mejorando la inclusión y retención de alumnos talentosos y socialmente vulnerables en la Región de Aysén.

Este programa está dirigido a estudiantes de IV año de enseñanza secundaria que se ubican en el 10% más alto en rendimiento escolar de establecimientos educativos con un mínimo de 60% de vulnerabilidad. Los estudiantes son convocados y una vez seleccionados, se realiza una visita a cada establecimiento educacional para contactarse con ellos. El programa se desarrolla entre los meses de agosto y diciembre de cada año, los días sábados durante la mañana, cursando tres asignaturas: Lenguaje, Matemáticas y Gestión Personal. En el marco de estas asignaturas, se realizan actividades individuales y en equipo dentro del aula, en laboratorios, en el centro cívico de Coyhaique y en el entorno natural de la comuna, para así poder trabajar las diferentes áreas en diversos contextos.

Por otro lado, los estudiantes reciben apoyo de un trabajador social y un psicólogo, los cuales tienen las funciones de apoyar en la orientación vocacional, además de informar, orientar y guiar en la postulación a beneficios del Estado, a becas de instituciones privadas que permiten financiar los aranceles, de acuerdo a cada situación sociofamiliar. Se debe destacar que el año 2016, se modifica el presupuesto público de Chile, instalando la gratuidad destinada al 60% de la población de menores ingresos para continuidad de estudios superiores. En el Campus Patagonia cuenta con este beneficio un 70% del alumnado.

Para egresar del programa y poder postular a un cupo en cualquier carrera de la Universidad Austral de Chile; Coyhaique, Puerto Montt o Valdivia, los estudiantes deben aprobar cada módulo de las asignaturas, cumplir con un 100% de asistencia y permanecer en el 10% mejor de su promoción. Una vez egresados los estudiantes, se realiza un ranking con todos los estudiantes de los Propedéuticos de la UACH considerando, notas de egreso propedéutico, Ranking y NEM, valorando así la trayectoria académica.

Además, los estudiantes que ingresan a la Universidad Austral de Chile cuentan con un sistema de apoyo académico a través de tutoría entre pares y Talleres psicosociales centrados en el autoconcepto del estudiante y su integración social dentro de la comunidad.

RESULTADOS

En el año 2012, se implementa en el Campus Patagonia de la Universidad Austral de Chile el Programa Propedéutico. En el año 2014, en consideración a los buenos resultados académicos de los egresados del programa en sus estudios universitarios, la Universidad Austral decide ampliar la cobertura del programa, agregando liceos de la comuna de Valdivia, y también aumenta los cupos especiales disponibles a todas las carreras de la Universidad. Siguiendo la tendencia anterior, desde el año 2015, todas las sedes de la Universidad Austral cuentan con el programa, sumándose la Sede Puerto Montt. En el año 2017, el Ministerio de Educación decide implementar el Programa PACE (Programa de Acompañamiento y acceso Efectivo a la Educación Superior), como otra alternativa de ingreso a la Educación Superior, distinta a la PSU para estudiantes vulnerables de establecimientos secundarios municipales de la Región. Este programa se implementa a través del Campus Patagonia de la Universidad Austral, en 7 liceos municipales, distribuidos en toda la región, aumentando así la cobertura a las localidades de Puerto Cisnes, Melinka, Cochrane, Chile Chico y Cerro Castillo.

Específicamente, en la Región de Aysén, el primer año de implementación del programa se convoca a 8 de los 10 liceos y colegios que cumplían las condiciones de vulnerabilidad, 27 estudiantes de 6 de estos establecimientos deciden participar en el programa. Desde el segundo año, aumenta la convocatoria y el interés de los colegios y de los estudiantes por participar. Al tercer año, el programa ya tiene cobertura total sobre los 11 liceos seleccionables. Al quinto año, 2016, la convocatoria aumenta a 13 liceos, al sumarse 2 nuevos liceos que recién este año cuentan con 4° medio, uno de ellos de la comuna de Cerro Castillo, a 2 horas de la ciudad de Coyhaique. A

contar del año 2017, la convocatoria específica del Programa Propedéutico comienza a disminuir en favor de los Programas PACE, que incluye a dos liceos de las comunas de Coyhaique y Puerto Aysén.

Año	Estudiantes convocables	Estudiantes convocados	Estudiantes inscritos	Estudiantes egresados
2012	62	48 (77%)	27 (56%)	8 (17%)
2013	62	52 (84%)	23 (44%)	17 (33%)
2014	58	58 (100%)	40 (69%)	16 (28%)
2015	53	53 (100%)	48 (91%)	17 (32%)
2016	62	62 (100%)	63 (102%)	30 (48%)
2017	46	46 (100%)	28 (61%)	20 (43%)
2018	40	40 (100%)	27 (68%)	18 (45%)
Total	383	359 (94%)	256 (71%)	126 (35%)

Tabla 1. Detalle de los estudiantes convocados, inscritos y egresados del Programa Propedéutico Campus Patagonia en los años 2012-2018. Porcentajes de los estudiantes convocados respecto a los convocables. Porcentajes de los estudiantes inscritos y egresados sobre los convocados.

Como se observa en la Tabla 1, sólo los dos primeros años hubo una convocatoria menor al universo, debido al proceso de instalación del programa, llegando al 100% de convocatoria en el año 2014. El interés por participar ha sido variable con los años, pero con un aumento notable en el 2014 debido al aumento de cupos propedéuticos en todas las carreras de la Universidad Austral.

La cantidad de estudiantes egresados ha ido aumentando porcentualmente con los años debido, por una parte, a la consolidación del programa y, por otro lado, al aumento de los cupos para ingresos especiales propedéuticos en las diversas carreras de la Universidad Austral. En los últimos años, se ha estabilizado el egreso en poco más del 45% de los convocados.

Año Matrícula	Estudiantes Egresados Programa Propedéutico Campus Patagonia Año previo	Egresados Propedéuticos Patagonia matriculados en Carreras Universitarias	Estudiantes Propedéuticos que se matricularon en Carreras Universitarias UACH
2013	8	5 (63%)	5 (63%)
2014	17	12 (71%)	7 (41%)
2015	16	12 (75%)	8 (50%)
2016	17	14 (82%)	9 (53%)
2017	30	17 (57%)	14 (47%)
2018	20	16 (80%)	11 (55%)
2019	18	13 (72%)	10 (56%)
Total	126	89 (71%)	64 (51%)

Tabla 2. Detalle de los estudiantes egresados del Programa Propedéutico Campus Patagonia en los años 2012-2018 y matriculados el año posterior en alguna carrera universitaria en general y en la Universidad Austral de Chile. Porcentajes de los estudiantes matriculados respecto a los egresados el año anterior.

Como se observa en la Tabla 2, los participantes del programa propedéutico están interesados en su mayoría en estudiar carreras universitarias, aunque hay un grupo no menor que desea continuar estudios en carreras técnicas y algunos en carreras militares. Finalmente, al menos un 71% de los estudiantes han ingresado a estudiar en diversas universidades chilenas y una del extranjero (Universidad de Buenos Aires), y cerca de la mitad del total de egresados ingresaron a carreras universitarias de la Universidad Austral. También, al menos 14 egresados se matricularon en carreras técnicas en INACAP, DUOC o Campus Patagonia de la Universidad Austral (11%) y 3 en escuelas de Fuerzas Armadas y Carabineros (2%). Del resto de los egresados, las cantidades son indeterminadas, ya que estos estudiantes, en general, no han entregado información sobre sus postulaciones y resultados.

Año Matriculación	Egresados propedéuticos que se matricularon en UACH	Egresados propedéuticos matriculados en UACH que continuaban estudiando después de 1 año	Retención general en UACH después de 1 año	Egresados propedéuticos matriculados en UACH que continuaban estudiando después de 4 años
2013	5	5 (100%)	85,9%	3 (60%)
2014	7	4 (57%)	88,7%	4 (57%)
2015	11	9 (82%)	90%	
2016	10	10 (100%)	86%	
2017	14	12 (86%)	91,2%	
Total	47	40 (85%)	85% proyectado	7/12 (58%)

Tabla 3. Detalle de la retención de estudiantes egresados del Programa Propedéutico Campus Patagonia en los años 2012-2017 y matriculados el año posterior en la Universidad Austral de Chile, marzo 2018. Porcentajes de los estudiantes matriculados respecto a la matrícula original. Porcentajes de Retención generales Primero Año UACH². Porcentaje proyectado en Plan Estratégico 2016-2019 Universidad Austral de Chile.

En la Tabla 3, podemos observar que de los estudiantes matriculados en la Universidad Austral, en sus distintos campus y sedes, la gran mayoría continuaba estudiando después del primer año de estudios (85%), lo que concuerda con los niveles esperados de retención de la Universidad Austral de Chile. Además, la retención al 5° año es actualmente cercana al 60% porcentaje proyectado por la Universidad Austral para el año 2019.

Año Matriculación	Egresados propedéuticos que se matricularon en UACH	Egresados propedéuticos que debieran estar titulados a marzo de 2019	Egresados propedéuticos que están titulados a marzo de 2019
2013	5	5	1 (20%)
2014	7	6	2 (33%)
2015	11	3	2 (67%)
Total	10	14	5 (22%)

Tabla 3. Detalle de estudiantes egresados del Programa Propedéutico Campus Patagonia en los años 2012-2017 y que han obtenido su título, marzo 2019. Porcentajes de los estudiantes titulados respecto a la matrícula original.

Hasta marzo de 2019, 5 estudiantes propedéuticos se han titulado oportunamente en la Universidad Austral sobre un máximo potencial de 10

² Disponibles en <https://www.cned.cl/indices/retencion-en-educacion-superior>

(50%), lo que es superior a la Tasa esperada de Titulación Oportuna de la Universidad Austral (30%). Los estudiantes titulados egresaron de las carreras de Pedagogía Básica con Menciones, Agronomía, Técnico Universitario en Administración Contable y Financiera y Técnico Universitario en Salmonicultura. Además, otros 2 estudiantes están en proceso de titulación.

Desempeño comparado 2013-2016

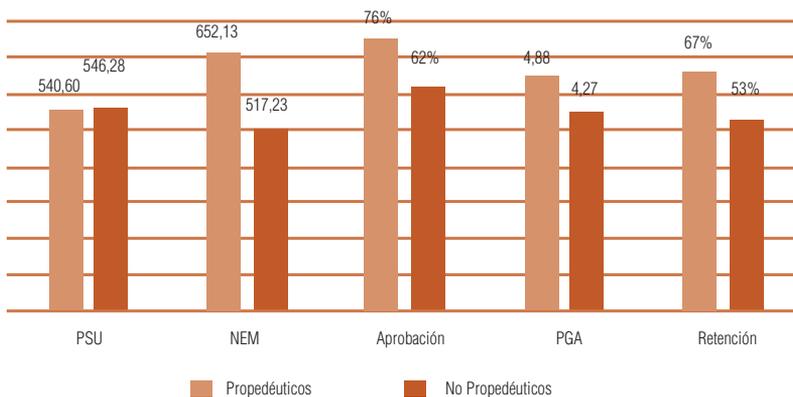


Gráfico 2. Desempeño comparado de los estudiantes egresados (15) y resto (107) del Programa Propedéutico del Campus Patagonia 2012-2016 y matriculados en carreras de pregrado del Campus Patagonia 2013-2015, considerando el Puntaje Promedio PSU Lenguaje-Matemáticas promedio de postulación (mínimo 150, máximo 850), el Puntaje NEM promedio de egreso de la Enseñanza Media (mínimo 208, máximo 826), los porcentajes de Aprobación de los cursos de Primer Año de Pregrado (sobre 12 cursos), el Promedio General Acumulado (PGA) en el Primer Año de Pregrado (escala de notas de 1.0 a 7.0) y el porcentaje total de Matriculados en 2° año en la Universidad Austral (mínimo 0%, máximo 100%).

Como se observa en el Gráfico 2, al considerar a los estudiantes de carreras universitarias del Campus Patagonia, es decir, Bachillerato en Ciencias y Recursos Naturales, Bachillerato en Ciencias de la Ingeniería y Pedagogía Básica con Menciones, los resultados de los estudiantes propedéuticos son superiores en promedio a los de sus compañeros. En general, el promedio PSU de los egresados propedéuticos es sólo algo menor que el de su promoción (-2%), pero las notas de su colegio, por ser del 10% superior, son notablemente superiores (+21%) a las de sus compañeros, que suelen no pertenecer al 10% de sus colegios. Una vez en la Universidad, los estudiantes propedéuticos tuvieron un desempeño académico superior al de sus compañeros: el promedio de los niveles de aprobación en el primer año ha sido un 11% superior, el promedio de los Promedios Generales Acumulados (PGA) del primer año ha sido un 9% superior, y la Retención al Año ha sido mucho mayor (22%).

INTERNACIONALIZACIÓN

A contar del año 2013, el Campus Patagonia establece una política de Intercambio Estudiantil dentro del marco de aplicación del Proyecto del Ministerio de Educación AUS1202. Así, desde ese año y hasta 2018, 29 estudiantes de 7 carreras del Campus Patagonia han realizado Pasantías Estudiantiles de un semestre en 12 Universidades de Argentina, Brasil, Colombia, España y México. La mayoría de estos estudiantes provienen de colegios que participan del programa propedéutico, por lo que el Campus los apoya con una beca completa de estadía, además del pago de los pasajes. Para los estudiantes más vulnerables, el Campus ha asumido igualmente el costo de Pasaportes y la estadía en Santiago para trámites de Visas Estudiantiles.



Gráfico 3. Estudiantes del Campus Patagonia que han realizado pasantías de un semestre en programas de Intercambio Estudiantil, según si su colegio de procedencia participa en el Programa Propedéutico o no.

En cuanto al proceso mismo de movilidad, la mayoría de los estudiantes realizan su pasantía académica al segundo año de carrera, cursando asignaturas académicas homologables en la universidad anfitriona. Lo anterior ha demandado varios desafíos para los académicos y directivos del Campus, especialmente convocar a estos estudiantes vulnerables de manera que visionen los beneficios de tener una experiencia académica internacional. Hasta hoy, el 60% de los estudiantes que han realizado pasantías en universidades extranjeras provienen de colegios de alta vulnerabilidad. La mayoría de los estudiantes ha logrado terminar con éxito sus pasantías académicas en el exterior y sus carreras a su regreso.

El grupo de profesores-investigadores del Programa Propedéutico forman parte de un proyecto internacional, Erasmus+KA2; “Universidades Inclusivas: Competencias claves de la comunidad universitaria para el desarrollo de una ciudadanía activa”, cuyos objetivos son la formación

de los estudiantes del Campus Patagonia en competencias transversales para su inclusión en la vida postuniversitaria, la mejora de los Servicios de Atención a la Comunidad Universitaria y la creación de una Red Internacional de Universidades Inclusivas. SOLIDARIS pretende desarrollar un plan de formación para la comunidad universitaria en capacidades transversales, dentro de un marco de educación permanente y fomento al acceso de colectivos en riesgo de exclusión. Para ello, se ha diseñado una herramienta de autoevaluación dirigida a estudiantes de primer año, de manera que puedan reconocer en ellos mismos su desarrollo de competencias transversales. A partir de estos resultados, se ha diseñado un plan piloto de formación para docentes y no docentes, cuyos resultados permitirán la implementación de una formación del alumnado de manera de desarrollar competencias transversales que le permitan integrarse a la sociedad en forma activa y autónoma.

Además, se llevará a cabo la mejora de los Servicios de Atención a la Comunidad Universitaria en las Universidades Latinoamericanas participantes, en la que se incluye la modernización de equipamientos en dichas instituciones y la realización de visitas formativas a las Universidades europeas con la finalidad de conocer las metodologías de trabajo y los servicios ofrecidos a las personas en riesgo de exclusión en dichas instituciones. La mejora de Servicios de Atención a la Comunidad Universitaria no sólo será un avance para los estudiantes que han ingresado vía cupos especiales inclusivos, sino también a toda la comunidad universitaria del Campus Patagonia, ya que podrán fortalecer su formación en competencias transversales, disminuyendo los riesgos de deserción de la Universidad y favoreciendo su vida postuniversitaria, integrándose a una sociedad de manera activa y autónoma.

Por último, se implementará una red de trabajo permanente a nivel internacional sobre inclusión social en contextos universitarios que contribuirá a facilitar un espacio de encuentro dentro de las Instituciones de Educación Superior para el debate, la reflexión y la producción de propuestas comunes, así como sensibilizar sobre la necesidad de la transferencia de conocimientos, adaptación de los currículos universitarios y la mejora de la calidad en la formación superior.

CONCLUSIONES

El Programa Propedéutico favorece la igualdad de oportunidades, tanto en el ingreso a la educación superior como en la permanencia a estudiantes socialmente vulnerables y talentosos, contribuyendo a un modelo educativo más justo e inclusivo para todos. Permite entonces disminuir la brecha entre estudiantes igualmente talentosos, pero que pertenecen a sectores socioeconómicos diferentes.

Se configura así como un medio eficaz para generar la tan anhelada movilidad social, ya que si se logra que estos estudiantes se mantengan en la educación superior y se transformen en profesionales, la distribución social del conocimiento y el acceso al mismo serán más equitativos.

La consolidación del Programa Propedéutico en la región de Aysén ha permitido una estrecha vinculación con los establecimientos educacionales que forman parte del programa, ampliando de esta manera las expectativas de los estudiantes para continuar estudios en la educación superior.

El programa de movilidad estudiantil ha logrado ampliar las expectativas académicas y personales de los estudiantes de contextos vulnerables, al compartir con otras culturas iberoamericanas y vivenciar contextos universitarios distintos.

Asimismo, la participación del Campus Patagonia en la Red Nacional de Propedéuticos ha permitido la internacionalización de las actividades académicas del equipo propedéutico, especialmente en el ámbito de la investigación sobre inclusión de grupo vulnerables en contextos universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneur-ship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884
- Canales, A; De los Ríos, D. (2009). “Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario”. Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES), Universidad de Santiago de Chile. 2009.
- Cendales, B, Vargas-Trujillo, E y Barbosa, C. (2013). “Factores psicológicos asociados al desempeño académico en los cursos universitarios de estadística”. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Vol. 31, pp. 363-375, Bogotá, Colombia.
- Chile, Consejo Nacional de Educación (2018). *Retención en Educación Superior*. Disponible en <https://www.cned.cl/indices/retencion-en-educacion-superior>
- Chile, Instituto Nacional de Estadística, Censo Nacional de Población y de Vivienda (2017). Disponible en <https://www.censo2017.cl/>
- Chile, Ministerio de Educación. (2010). *Tabla de Matrícula Año 2010* [Archivo de datos y libro de códigos]. Disponible en http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/archivos_de_datos
- Chile, Ministerio de Educación. (2018). *Ley N°21.091 Sobre Educación Superior*. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991>
- Donoso, S. (2010). “Retención de estudiantes y éxito académico en la educación superior: análisis de buenas prácticas”. CNED, Chile.
- Ferguson, E, James, D y Madeley, L. (2002). “Factors associated with success in medical school: systematic review of the literatura. *British Medical Journal*, 2002, 324:952.
- Figueroa, L; González, M. (2013) “Propedéutico USACH-UNESCO, Nueva Esperanza, Mejor Futuro”. http://propedeutico.usach.cl/?page_id=98
- Gil, F, y Bachs, J. (eds.). (2009) *Propedéutico USACH/UNESCO. Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*. Santiago de Chile.
- Guzmán, M. (2012). “Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: caso de una institución privada en México”. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Investigación y Diagnóstico en Educación, Madrid, España.
- Martinic, M. (2014). *De la Trapananda al Aysen, II Edición*. Chile: Fundación Río Baker.
- Maillard, B; Rojas, R; Rodríguez, J (2015). *Programa Propedéutico de la Universidad Austral de Chile, Campus Patagonia*. VClabes, Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior. Universidad de Talca, Talca, Chile.
- OECD/ECLAC/CAF (2016), *Latin American Economic Outlook 2017: Youth, Skills and Entrepreneurship*, OECD Publishing, Paris. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-en>

- Rodríguez, JM, Maillard, B, Martínez, J, y Rojas, R. (2015). “Estudiantes, Familia y Redes Comunitarias”. V CLABES. Seminario Internacional sobre Abandono en la Educación Superior. Universidad de Talca, Talca, Chile.
- Romero G. y Asociados (2003). citada por Colmenares, Mercedes y Delgado, Flor. “La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: Elementos para la discusión y reflexión”. Universidad de los Andes ULA – Trujillo – Venezuela. REDHECS, Edición N° 5 - Año 3 (2008). ISSN 1856-9331.
- Universidad Austral de Chile (2016). “Plan Estratégico, 2016-2019, Universidad Austral de Chile”. Unidad de Planificación Estratégica, UACH, Valdivia.
- Universidad de Sevilla y 10 más. “Universidades inclusivas: Competencias clave de la comunidad universitaria para el desarrollo de una ciudadanía activa – SOLIDARIS”. Proyecto financiado por la Unión Europea. Disponible en <https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/portal/screen/how-to-participate/org-details/997216067/project/400585762/program/31059093/details>
- Vargas, I, Ramírez, C, Cortés, J, Farfán, A y Heinze, G. (2011). “Factores asociados al rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Medicina. Revista Salud Mental N°4.

A close-up photograph of a hand holding a heart-shaped object. The hand and heart are rendered in a monochromatic orange color against a dark background. The heart is held gently between the fingers, symbolizing care, support, and love.

CAPÍTULO 5

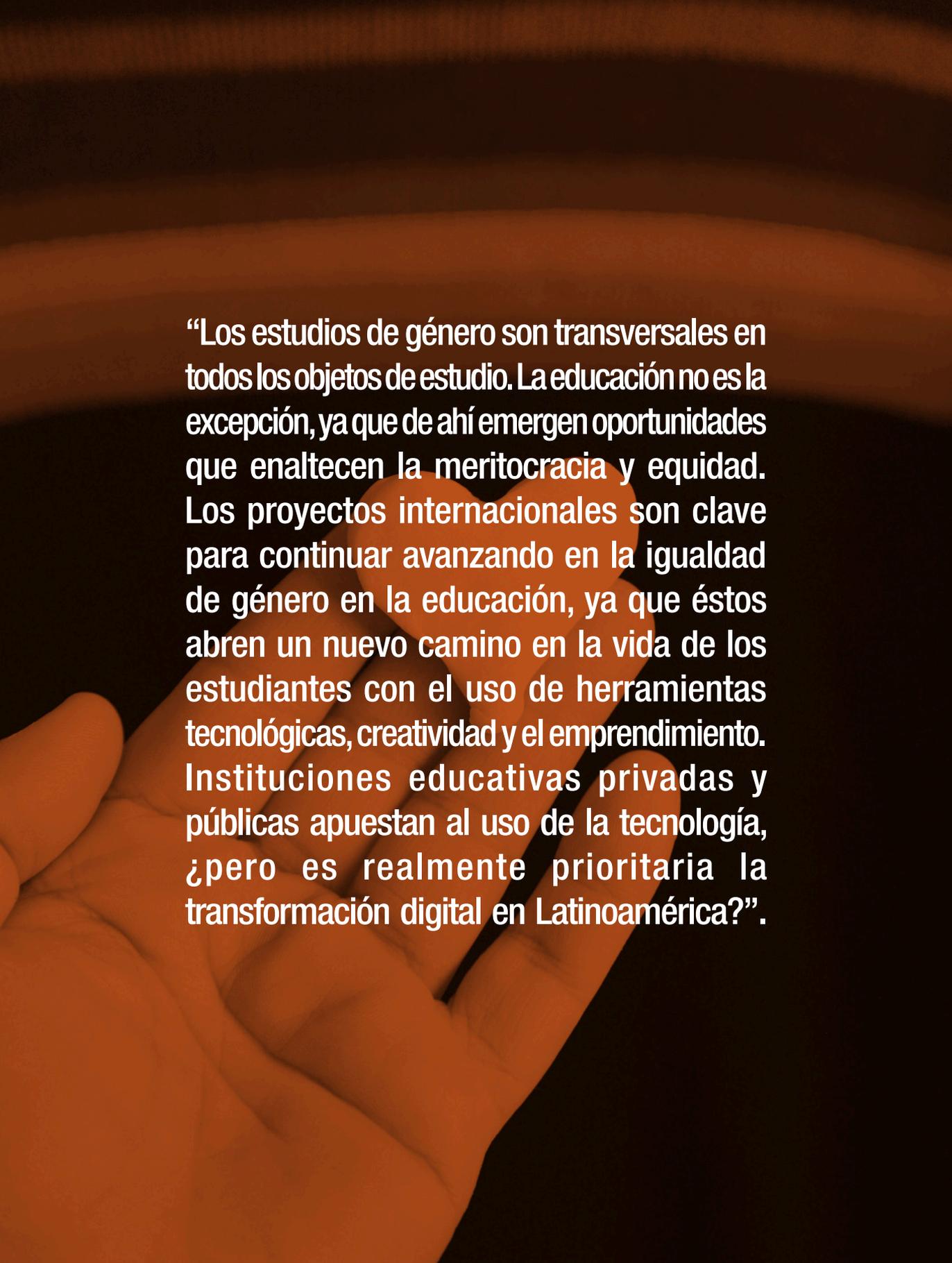
Proyectos internacionales para la igualdad de género y la transformación digital desde las universidades

Autoras

Luz María Velázquez Sánchez

Gabriela Monforte García

Mónica Arreola Flores

A close-up photograph of a hand holding a heart. The hand is positioned in the lower-left and center of the frame, with fingers slightly curled around the heart. The heart is a vibrant orange-red color, contrasting with the skin tone of the hand. The background is dark and out of focus, emphasizing the hand and heart. The text is overlaid on the right side of the image, in a white, sans-serif font.

“Los estudios de género son transversales en todos los objetos de estudio. La educación no es la excepción, ya que de ahí emergen oportunidades que enaltecen la meritocracia y equidad. Los proyectos internacionales son clave para continuar avanzando en la igualdad de género en la educación, ya que éstos abren un nuevo camino en la vida de los estudiantes con el uso de herramientas tecnológicas, creatividad y el emprendimiento. Instituciones educativas privadas y públicas apuestan al uso de la tecnología, ¿pero es realmente prioritaria la transformación digital en Latinoamérica?”.

INTRODUCCIÓN

El género y la educación son elementos intrínsecamente relacionados. Es por esto que este capítulo presenta una revisión sobre el rol que juegan las universidades para alcanzar la igualdad de género. La reflexión se centra en proyectos educativos de alcance y cooperación internacional implementados en instituciones latinoamericanas de educación superior. Los proyectos educativos no sólo deben utilizar medidas de equidad de género, sino también transformación digital y emprendimiento.

En la primera parte del capítulo se describen los modelos de educación, detallando la diferencia entre el diseño para mujeres y el diseño para hombres, mientras que en la segunda sección se explora el cambio en las prioridades educativas.

Por su parte, la tercera sección del capítulo abarca la igualdad de oportunidades derivadas de la transformación digital, donde además se enumeran casos representativos de este fenómeno. El común denominador de los proyectos mencionados es la internacionalización, donde gracias a la colaboración y cooperación se logra incidir en la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres a través de las universidades.

EL ROL DE LAS UNIVERSIDADES EN LA IGUALDAD DE GÉNERO

La responsabilidad de promover la igualdad de género es de todas las instituciones públicas y privadas. Las universidades no están exentas de esta responsabilidad, ya que su rol está relacionado con el compromiso y las medidas de equidad de género que se promuevan. Adicionalmente, las universidades han sido consideradas espacios seguros para la libre expresión, así como el desarrollo físico, emocional y social.

El avance de las naciones se debe al acceso que sus ciudadanos tengan a la educación y a los recursos destinados en las áreas del conocimiento para mujeres y hombres. Mientras que la característica de seguridad en las universidades está cementada, la igualdad de género es relativamente reciente. Los sistemas masculinos en la educación superior fueron desarrollados y consolidados por universidades que buscaban crear espacios de aprendizaje para un solo segmento de la población.

La revisión de literatura muestra que históricamente los hombres jóvenes eran impulsados a estudiar una carrera profesional. Tanto los gobiernos en turno como los padres de familia fomentaban este fenómeno. A partir del siglo XIX, en que las posibilidades de crecimiento económico se derivaban de estudios universitarios, el ingreso a la universidad continuó siendo exclusivo de hombres. Lo más característico de la sociedad en este siglo era entrenar a la mujer en tareas hogareñas o bien habilidades técnicas consideradas sencillas.

Miranda Guerrero en “Mujeres, educación superior e igualdad de género” (2007), menciona que el sexismo en las instituciones académicas tomó un giro particular durante el debate del laicismo, la segunda mitad del siglo XIX fue un pivote, ya que se comenzó a discutir si las mujeres jóvenes debían o no recibir instrucción de educación superior. Por otro lado, el modelo educativo para los hombres jóvenes seguía evolucionando pedagógicamente. El acceso al conocimiento continuaba siendo restringido a unos cuantos.

El pensamiento que determinó el destino de la igualdad de acceso a la educación fue “Si la educación tenía como fin educar para formar personas autónomas, ¿para qué molestarse en discutir sobre personas cuyo destino sería la dependencia?” (Miranda, 2007).

La autora afirma que este discurso fue el que justificó que se cerraran las puertas de las aulas a las mujeres.

En el siglo XXI, la vida universitaria se ha nutrido de mujeres como estudiantes, profesoras, investigadoras y directivas. Sin embargo, esta ‘normalidad’ es contemporánea, debido a la permanencia de tres modelos educativos:

El **modelo educativo dominante**, diseñado para los hombres jóvenes de las élites económicas y políticas.

El **modelo educativo medio**, para hombres jóvenes de clases medias bajas o bien de clases subalternas que lograron ascender socialmente.

El **modelo educativo para mujeres**, que consistía en el aprendizaje de tareas domésticas y el catecismo, evolucionando a contadoras privadas y secretarías.

(Miranda, 2017).

La discriminación sistemática de los sistemas de educación superior ayuda a comprender los retos y desafíos contemporáneos de la igualdad de género. A pesar de la lenta evolución en la incorporación de mujeres en la educación superior, es importante reflexionar ¿por qué en pleno siglo XXI existen programas académicos feminizados y otros masculinizados? Y, ¿qué se requiere para que las mujeres cuenten con el mismo poder de toma de decisiones y acceso a los recursos del que gozan sus pares masculinos?

BRECHAS DE DESIGUALDAD Y PRIORIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las prioridades actuales para disminuir la brecha de desigualdad de género se han enfocado al acceso igualitario a todo tipo de programas académicos. Las universidades mexicanas y latinoamericanas han identificado, de manera similar a universidades extranjeras, la falta de representación de mujeres en áreas *STEM* (por sus siglas en inglés, ciencia, tecnología, ingenierías y matemáticas).

La nula o poca representación de mujeres en áreas científicas y tecnológicas no ha permitido la producción de modelos de referencia para incursión en las áreas, especialmente en el caso de Latinoamérica (Arrendondo et al, 2019). Es por esto que la equidad de género en las competencias *STEM* debe de ir más allá de la apertura de oferta educativa o la promoción de profesiones

enfocadas en ciencia y tecnología. El enfoque debe estar centrado en la falta de espacios y mecanismos para que jóvenes mujeres se sientan empoderadas al momento de tomar una decisión con respecto a su educación superior.

El 18.6% de los mexicanos de 18 años y más seleccionaron una carrera universitaria relacionada con ingeniería, manufactura o construcción, de acuerdo al Censo de Población y Vivienda (2010). De esta proporción, se identificó que 3.6% son mujeres y 15% son hombres. Por otro lado, un 7.16% de los mexicanos de 18 años y más que seleccionaron estudiar las ciencias exactas, 3.29% son mujeres y 3.86% son hombres. A pesar de que la brecha es menor en las ciencias exactas, en ambos rubros domina la presencia masculina.

La admisión de universidades corrobora estos datos. Por ejemplo, el Tecnológico de Monterrey, universidad mexicana, registró que quienes ingresaban a las áreas *STEM* eran 79% hombres y 21% mujeres. Los datos fueron obtenidos de la base en datos del Departamento de Información y Estadísticas Académicas durante el periodo académico del año 2012 (Velázquez, 2013).

La brecha que existe durante la vida universitaria permea en las actividades económicas. Las universidades tienen una corresponsabilidad de impulsar la educación digital de manera transversal en sus programas académicos, ya que a pesar de que la transformación digital ha creado oportunidades para todos, están al alcance de pocas jóvenes mujeres. Las economías latinoamericanas no se están insertando en la coyuntura digital debido a la desigualdad de género y a las características sociales y culturales que impiden el desarrollo de las capacidades intelectuales y acceso a los estudios de mujeres y hombres.

La reducción de la brecha de género en las disciplinas de *STEM* debe prever elementos sociales y culturales que representen ser mujer en los países de la región latinoamericana. Al considerar la multifactorialidad de la realidad será posible incidir en la visión de jóvenes mujeres acerca de su futuro. De esta forma, poder incluir en el imaginario colectivo la participación de mujeres en el desarrollo científico y tecnológico de sus países de origen cambiará positivamente el panorama tecnológico (Arredondo et al, 2019).

TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN LAS UNIVERSIDADES Y LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES

La preocupación de las universidades para sumar a la igualdad de género es la participación de las mujeres en la transformación digital. La transformación digital es considerada una herramienta para resolver las necesidades de las personas en cuanto a educación, alimentación, movilidad, comunicación y salud. También propicia la producción de bienes y servicios de manera más eficiente, eficaz y exponencial.

Transformar la realidad es posible debido a que “la tecnología correcta te ayuda a administrar un sistema complejo de forma simple. Las herramientas nos permiten crecer y pensar en ejecutar ideas que antes eran limitadas”(Alunni, Llambías, 2018). Las conexiones son factibles gracias a información, comunicación o procesos para miles o millones de personas, empresas, gobiernos o instituciones a niveles locales, regionales, nacionales e internacionales. Las soluciones de impacto son creadas por talento que beneficia a la sociedad y además generan riqueza.

Los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han declarado su preocupación por garantizar que las mujeres y las niñas desempeñen plenamente su papel en la economías y en la sociedad. Si bien en muchos países de la OCDE el acceso al mercado laboral y por ende a percepción de ingresos entre hombres y mujeres se ha ido equilibrando, las brechas de género en la vida económica siguen siendo enormes en todos los países. Los déficits más importantes, según Telecomunicaciones de América Latina (ASIET), son particularmente pronunciados en las dimensiones de empoderamiento: como el acceso al liderazgo, la propiedad de los activos y el control de la tierra, y en la infraestructura social y física (Box, Weber, 2018).

La transformación digital es una nueva fuente de crecimiento económico global inclusivo, lo que puede significar una fuente de empoderamiento económico para mujeres. La capacidad de aprovechar estas oportunidades no es automática: deben existir las condiciones para que las mujeres tengan acceso a tecnologías, desarrollen las habilidades para usarlas y encontrar un camino abierto para alcanzar sus aspiraciones. Las mujeres deben tener una voz clara y fuerte en las industrias críticas, como por ejemplo la de telecomunicaciones, si desean abrir el camino al futuro de la transformación digital.

La aceleración en las medidas implementadas por universidades y la iniciativa privada coincide con la velocidad con la que se necesitan crear soluciones digitales. La participación de alumnas en los programas académicos STEM es pieza clave para ir cerrando las brechas de desigualdad de género. Al disminuir la disparidad entre oportunidades de hombres y mujeres, se genera desarrollo socioeconómico que impacta en la comunidad y puede traspasar fronteras.

EL VALOR DE LA INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA

La apertura comercial y el desarrollo de nuevas economías en los países han facilitado la cooperación y la internacionalización del conocimiento y la tecnología. Sorolla (2019), menciona que el intercambio de ideas y aportaciones científicas, experiencias, cuestionamientos y propuestas favorece la creación de soluciones. De esta forma, la interacción entre académicos, estudiantes y personal administrativo acelera la toma de decisiones a favor de la igualdad de oportunidades.

Los programas de equidad de género identificados en las universidades latinoamericanas van desde grupos estudiantiles como He for She, iniciativa creada por las Naciones Unidas; programas de internacionalización como Equality y Market Place Literacy India y México; hasta talleres y campamentos creados por universidades, como Patrones Hermosos, campamento de una semana donde alumnas de carreras de ingeniería del Tec de Monterrey y del MIT enseñan lenguaje algorítmico a niñas y adolescentes mexicanas. Otros ejemplos son las actividades realizadas desde UNESCO Ciencia y Tecnología, congresos internacionales y el compromiso de la transformación digital en modelos educativos, como es el caso del Modelo Educativo Tec21 del Tecnológico de Monterrey.

CONCLUSIONES

La identificación de retos y oportunidades en la igualdad de género en Latinoamérica no es suficiente. La labor de académicos y grupos de universitarios en instituciones de educación superior es fundamental para acelerar y asegurar la inclusión de jóvenes mujeres en todas las áreas del conocimiento, en especial en aquellas donde hay mayor rezago: ciencia y tecnología.

El intercambio virtuoso entre universidades, producto de la internacionalización, coadyuva a la mejora e implementación de iniciativas a favor de la igualdad de género en la educación. Adicionalmente, la importación y adaptación de programas académicos o buenas prácticas que han sido exitosos en otros países es otra manera de impulsar la igualdad entre hombres y mujeres desde la cuna de la educación, esperando que se transfiera a la industria y a la economía para así impactar positivamente en el desarrollo socioeconómico de los países y regiones a través de las universidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Alunni, L. y Llambías, N. (2018). “Explorando La Transformación Digital Desde Adentro”. *Palermo Business Review*. (17), 11–30. Publicado en <http://0-search.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=134559656&lang=es&site=eds-live/>
- Arredondo Trapero, F., Vázquez Parra, J. y Velázquez Sánchez, L. (2019). “STEM y Brecha de Género en Latinoamérica”. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 137-158. Publicado en <http://dx.doi.org/10.21696/rcsl9182019947>
- Box, S. Weber, V. (2018). “Dirección de Ciencia, Tecnología e Innovación”. Telecomunicaciones de América Latina (ASJET). Publicado en <https://asiet.lat/actualidad/entrevistas/la-transformacion-digital-puede-una-fuente-empoderamiento-economico-las-mujeres-deben-darse-condiciones-tengan-acceso-las-tecnologias-habilidades-usarlas-lo/>
- Miranda Guerrero, R. (2007). “Mujeres, educación superior e igualdad de género.” *Revista de Investigación Educativa*. (4), 1-30. CPU-e.
- Sorolla Fernández, I. (2019). “La internacionalización: ¿oportunidad, meta o quimera para una Institución de Educación Superior?” *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 6(2), 1-30. Publicado en <http://0-search.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=134365772&lang=es&site=eds-live>



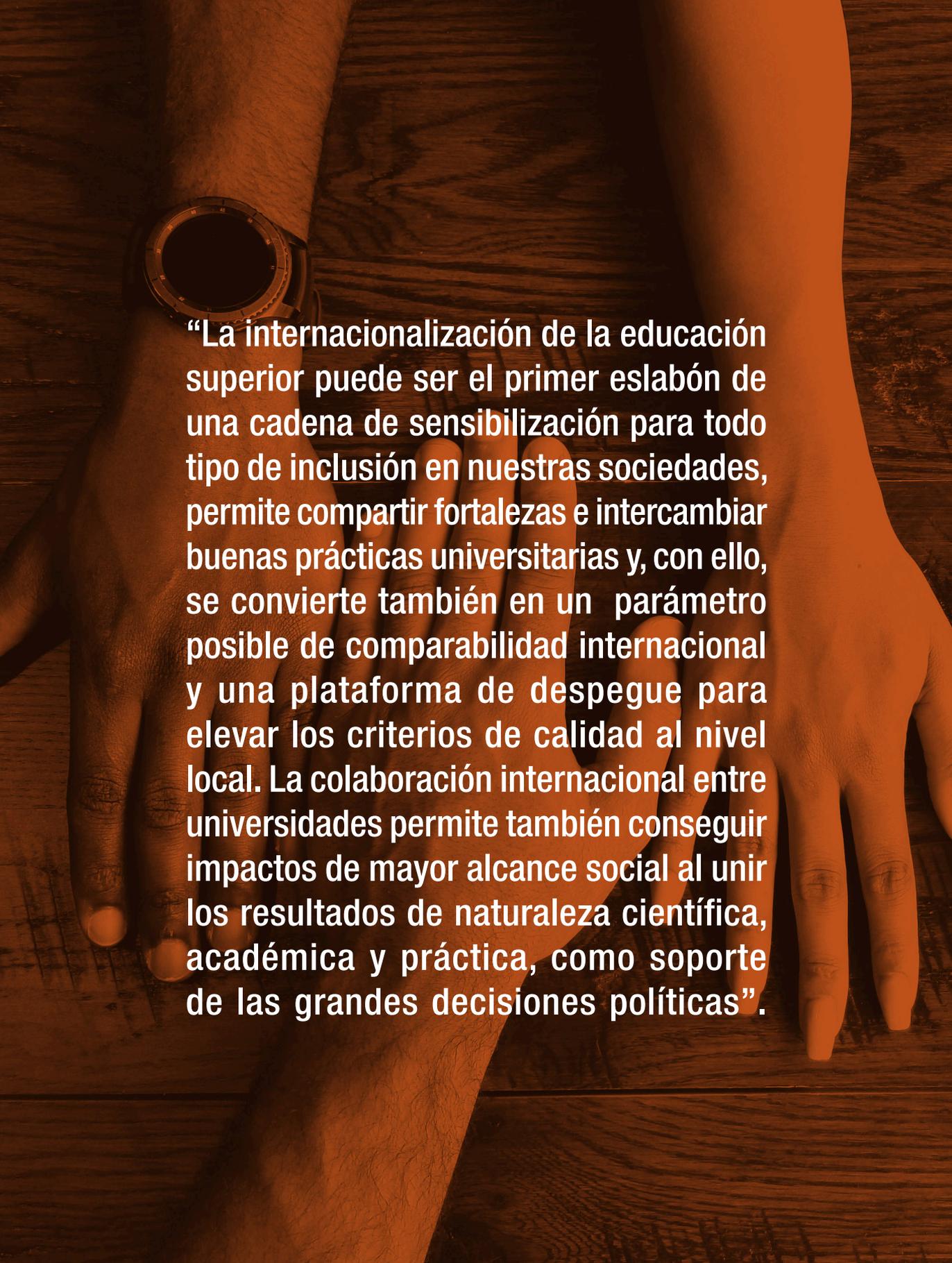
CAPÍTULO 6

*La internacionalización como fuente
de aprendizaje para una educación inclusiva*

Autoras

Genoveva Amador Fierros

Alicia del Carmen López Preciado

A close-up photograph of two hands clasped together on a dark wooden surface. The hand on the left is darker-skinned and wears a black watch with a metal case. The hand on the right is lighter-skinned. The lighting is warm and directional, creating strong highlights and shadows. The text is overlaid in white on the central part of the image.

“La internacionalización de la educación superior puede ser el primer eslabón de una cadena de sensibilización para todo tipo de inclusión en nuestras sociedades, permite compartir fortalezas e intercambiar buenas prácticas universitarias y, con ello, se convierte también en un parámetro posible de comparabilidad internacional y una plataforma de despegue para elevar los criterios de calidad al nivel local. La colaboración internacional entre universidades permite también conseguir impactos de mayor alcance social al unir los resultados de naturaleza científica, académica y práctica, como soporte de las grandes decisiones políticas”.

RESUMEN

El texto “La internacionalización como fuente de aprendizaje para una educación inclusiva” busca compartir los aprendizajes institucionales e individuales construidos gracias a la colaboración internacional que han permitido instalar nuevas prácticas de inclusión en la vida universitaria en América Latina. Los aportes descansan en un marco conceptual basado en la teoría constructivista como fuente epistemológica del aprendizaje y de la puesta en marcha de buenas prácticas en materia de inclusión. Se exponen los conceptos que permiten el mejor entendimiento de cada subtema y se afirma que las prácticas discriminatorias o excluyentes son construcciones sociales, culturales e históricas y, por eso mismo, pueden ser cambiados mediante acciones conscientes, deliberadas y programadas. Como resultado de la experiencia, las autoras comparten una serie de lecciones aprendidas sobre el proceso de gestión del cambio al interior de la Universidad de Colima, en especial en materia de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior, así como de su visión sobre la doble discriminación de género y discapacidad. En ambos casos, los aportes resultan de la experiencia institucional en el trabajo colegiado en colaboración internacional como el “Proyecto MUSE” y la Revista GénEros.

INTRODUCCIÓN

El texto “La internacionalización como fuente de aprendizaje para una educación inclusiva” busca compartir los aprendizajes institucionales e individuales construidos a partir de la puesta en marcha de proyectos de la Universidad de Colima desarrollados en colaboración internacional como la revista GénEros, el Programa de Movilidad Académica, el impulso al trabajo en redes internacionales y, más recientemente, el desarrollo del Proyecto MUSE, que junto a otras iniciativas han permitido ir integrando una “dimensión internacional, intercultural y/o global en el propósito, funciones (docencia-investigación-servicio) o en la entrega de educación superior” (Jane Knight, 2004:11, 2012:29), para instalar nuevas prácticas de inclusión que, a su vez, forman parte de un Programa de Calidad de Vida.

A lo largo del texto y para dar claridad al lector, ponemos en común el modo como entendemos los conceptos de inclusión, perspectiva de género y educación inclusiva. Así, se expone de manera fundamental la teoría desde la cual hacemos alusión a la naturaleza constructiva de las prácticas discriminatorias, en tanto procesos que pueden ser cambiados del mismo modo que han sido históricamente construidos en sociedades y en contextos culturales específicos.

MARCO CONCEPTUAL

Los procesos discriminatorios son construcciones sociales, culturales e históricos, y por ello, pueden irse asimilando de generación en generación o bien, pueden ser cambiados mediante acciones conscientes, determinadas y programadas. El enfoque constructivista significa, según los hallazgos de Piaget & García (1982)ⁱⁱ, que el origen y desarrollo de un determinado conocimiento no se da por acumulación ni por asociación, sino por asimilación, mediante mecanismos y procesos constructivos que tienen lugar cuando el sujeto y el objeto hacen sus aportes y entre ellos media la *acción*. Si el individuo no actúa, no ocurre progreso en el conocimiento y esa es precisamente la clave para cambiar una idea, un concepto, una práctica, construidas social y culturalmente. Los autores también descubrieron que los mecanismos y procesos constructivos que dan lugar al progreso del conocimiento, tanto en los terrenos de la ciencia (sociogénesis) como en el desarrollo de la inteligencia de un individuo (psicogénesis), son los mismos (Piaget & García, 1982). De ello se deriva que, tanto desde la academia como desde las prácticas cotidianas, es posible construir un nuevo modo de concebir una realidad determinada.

Con esa base teórica, podríamos decir que en un proceso de aprendizaje, ni el individuo que aprende ni el objeto o experiencia de aprendizaje son neutros. Ambos se aproximan con sus propias características para aportar a la experiencia de aprendizaje en cuestión. El individuo aporta sus instrumentos y estructuras cognitivas mediante los cuales ha construido una historia personal y social que permea su interpretación personal del objeto de aprendizaje (textos escritos, nuevas experiencias, interacciones sociales, pautas de conducta) y su forma de ver e interpretar el mundo que le rodea (ambiente y contexto social, cultural y político).

Ningún individuo se conduce en la vida de forma neutral y todo lo que dice y hace, así como la manera en que interactúa es determinada por su historia personal y social. Al haber sido construida, su forma de ser y de ver el mundo puede cambiar a partir de su exposición en nuevas experiencias y contextos, mediante su acción e interacción con nuevos objetos y con otros sujetos en un contexto y tiempo determinado. Esta es la idea central del presente texto: es posible promover cambios positivos para construir una sociedad más justa, igualitaria y solidaria, donde la clave es la acción del individuo. Nos referimos a la persona que aprende y que es capaz de motivar a otros para impulsar nuevos aprendizajes.

INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LECCIONES APRENDIDAS DEL PROYECTO MUSE

El proyecto denominado “MUSE: garantizar una educación de calidad para estudiantes con discapacidad”, co-financiado por la Comisión Europea a través del programa Erasmus + entre los años 2015-2018, liderado por la Universidad Viña del Mar, reunió a un total de 11 instituciones dedicadas a desarrollar y/o impulsar la Educación Superior en Europa y América Latina para conseguir el objetivo de “mejorar el acceso, garantizar las condiciones de aprendizaje y desarrollar oportunidades de empleo para estudiantes

con discapacidad en las IES de los países de América Latina a través de prácticas modernas de inclusión y trabajo en red (UVM, 2016)ⁱⁱⁱ. Las premisas de participación de las 6 instituciones latinoamericanas, dos por cada uno de los siguientes países, Chile, México y Argentina, es que serían apoyadas mediante intercambio de conocimiento y buenas prácticas por las instituciones de la Unión Europea (Reino Unido, España, Italia y Grecia).

Para la Universidad de Colima en particular y, las universidades latinoamericanas en general, el proyecto dejó grandes aprendizajes como el desarrollo de los objetivos particulares de aumentar la cooperación y el intercambio de buenas prácticas, mejorar los conocimientos de los gestores en materia de inclusión, crear estructuras de apoyo y tecnología asistida, desarrollar una red latinoamericana para promover la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, mejorar su acceso al empleo y aumentar la conciencia pública sobre el entendimiento de la importancia de una educación superior inclusiva.

Más allá de las mediciones técnicas del proyecto que resultaron positivas, es posible identificar otras ganancias en términos de aprendizajes que impactan desde los conocimientos teóricos hasta el sistema de valores de las instituciones y las personas participantes en el proyecto MUSE. A continuación, compartimos las lecciones aprendidas con la esperanza de poder contribuir con otras personas e instituciones que se inician en proyectos de gestión de cambio en el tema de la inclusión, en especial, de las personas con discapacidad a la educación superior:

En un proyecto multinacional que busca cambios de base institucional...
¿A quiénes involucrar? ¿A todos los que sea posible!

1. La autoridad del más alto nivel en la institución es la primera persona que debe estar convencida de las promesas de un proyecto de gran alcance. El Rector de una universidad será, por tanto, la primera persona a sensibilizar y, a través de él, a su equipo de colaboración más cercano. Es necesario posicionar el proyecto en el nivel político de la gestión. Este paso es fundamental para impulsar la iniciativa institucionalmente, avanzar en forma transversal, involucrar a la mayoría de personas al interior de la organización y tener éxito en un objetivo que busca promover cambios profundos, que a menudo requieren reinstalar esquemas de pensamiento como vía para transformar prácticas cotidianas.
2. Los líderes de todos los niveles y áreas serían, en un esquema de trabajo con línea del tiempo, los primeros a quienes involucrar. Se requiere incluir en el proyecto, tanto a los que estén motivados, como también aquellos por cuya personalidad o ideología, son renuentes al cambio y, por ello, resultará más difícil o tomará más tiempo involucrarlos. Resulta estratégico sumar, primero, a las personas que garanticen una adhesión inmediata a la propuesta de cambio y que tengan un alto nivel de influencia en sus espacios de trabajo dentro de la Universidad. Ellos resultarán un factor clave para entusiasmar a otras personas que están poco motivadas o que

incluso se oponen a las estrategias de cambio institucional con lo cual verían amenazado su estilo de ejercicio profesional o sus formas personales de desarrollar su trabajo.

3. El profesorado es fundamental en un proyecto de cambio en la Universidad. Son quienes atienden directamente al alumnado, ellos son el modelo a seguir por sus estudiantes y éstos a su vez son los responsables de conducir o ejercer cambios en la sociedad, aunque todavía no lo sepan o no lo hayan llevado a niveles de reflexión, pero ese es el papel esperado de unos y otros dentro y fuera de la universidad. Los profesores impactan no tanto con sus discursos como por sus acciones. Aún cuando el proyecto de cambio esté dirigido a los estudiantes, la mayor labor de los gestores y operadores del proyecto tendrá que ser enfocada al cambio de la práctica docente que incluye, por lo menos: conocimientos (teoría, leyes, tendencias), modo de ver la discapacidad y a las personas con discapacidad, el uso de lenguaje inclusivo versus excluyente, las actitudes y pautas de conducta frente a personas en situación de discapacidad.

¿Por qué es importante y cómo llevar adelante la tarea de sensibilización como parte de la puesta en marcha de un proyecto de cambio que busca incluir a los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior?

4. La sensibilización permite a una persona “darse cuenta de la importancia o el valor de una cosa o prestar atención a lo que se dice o se pide”. De manera que lo primero que debe tomar en cuenta el equipo líder de un proyecto de cambio institucional es cómo ayudar a otras personas a darse cuenta de la importancia de incluir a las personas con discapacidad en la Educación Superior para conseguir una sociedad más justa, más igualitaria, más feliz. Definir la estrategia de sensibilización es un asunto particular, pues la misma estrategia puede no funcionar para otras instituciones, ya que se tomará en cuenta el contexto social y la dinámica institucional para saber si la sensibilización será realizada mediante técnicas académicas como talleres, cursos, conferencias, o bien con información, mediante promoción de videos y otros medios comunicacionales, o desarrollo de actividades lúdicas, donde se ponga de manifiesto el proceso de exclusión que deseamos eliminar, o bien, mediante una combinación de todos ellos.
5. La interacción entre personas de distintas nacionalidades contribuye a la sensibilización en materia de inclusión de todos los involucrados en el proyecto. El primer tipo de sensibilización que se construye en un grupo de trabajo internacional es la aceptación y el aprecio por la diversidad. Este paso ocurre, a su vez, mediante un proceso de aprendizaje intercultural, basado en la interacción frecuente y/o programada entre las personas de un grupo cuyos integrantes interpretan el mundo desde un enfoque cultural propio.
6. El aprendizaje de un proceso de sensibilización se puede transferir a nuevas experiencias. Cuando una persona es sensible a algún tipo

de injusticia como la exclusión por la nacionalidad u origen étnico, significa que ha introyectado ciertos valores que le permitirán ser proclive a combatir en el futuro otros tipos de discriminación como la de género, discapacidad u orientación sexual. Por ello, los encuentros internacionales mencionados en el punto anterior deberían incorporarse visiblemente como una estrategia de sensibilización intercultural en todos los proyectos, independientemente de su objetivo general, si de verdad aspiramos a construir sociedades incluyentes. Una persona sensibilizada en un tema de inclusión, será capaz de transferir esos valores para otro tema que le genere sentimientos de injusticia o discriminación. Del mismo modo, su forma de actuar, sentir y pensar, irá “tocando” a otras personas mediante procesos de aprendizaje que se suceden uno a otro en contextos de educación informal, basados en la interacción cotidiana.

7. En América Latina es fundamental que los estudiantes con discapacidad y sin discapacidad, por igual, sean sensibilizados en materia de inclusión. Esto es porque el tema en América Latina se ha asociado históricamente con “menor valor” en todos los sentidos. Alrededor de esa interpretación de minusvalía, es común referirse a alguien como “pobrecito/a” cuando tienen una discapacidad visible. Esta interpretación discriminatoria de la discapacidad, al ser una construcción cultural, envuelve a todas las personas y se transforma en pautas de conducta que afecta a unos y otros por igual, hombres, mujeres, con discapacidad y sin ella, por tanto, también es común encontrar personas con discapacidad que se sienten cómodos mostrándose como débiles, con falta de autonomía e incluso pidiendo limosna por el hecho de tener una discapacidad. Este tipo de cultura impide que las personas con discapacidad sean reconocidas como individuos con todo el potencial para desarrollar su vida con plena autonomía. Frente a ello, la sociedad civil y los gobiernos tenemos la responsabilidad de construir relaciones igualitarias, ciudades y campus universitarios accesibles con un currículum flexible e inclusivo. Ya lo dijo la Dra. Laura Soler Azorín en su conferencia sobre “Inclusión de los estudiantes con discapacidad a la Educación Superior”: “No era yo la que tenía la discapacidad sino la sociedad que me hacía discapacitada al poner tantas las barreras que yo, con mi silla no podía franquear. Es la sociedad con su barrera social y física, la que hace a una persona discapacitada” (Soler, 2016). La fuerza de estas palabras reclama una nueva etapa de construcción cultural que necesariamente pasa por un proceso de “*darnos cuenta*” que necesitamos crear las condiciones para que todos los individuos puedan valerse por sí mismos y acceder por igual a los servicios disponibles para los ciudadanos.

¿Qué papel juega la capacitación en un proyecto de cambio institucional?

8. El método de trabajo denominado “Train the trainers”, incorporado en el ProyectoMUSE es, claramente, un factor de éxito dentro de proyectos de gran visión, sólo si las personas que serán entrenadas internacionalmente poseen las características de champions. Un

Champion ha sido definido por Jensen & Jorgensen de la siguiente manera: “A champion is an individual that is willing to take risks by enthusiastically promoting the development and/or implementation of an innovation inside a corporation through a resource acquisition process without regard to the resources currently controlled” (Jensen & Jorgensen, 2004:65)^{vi}. Estos mismos autores destacan la importancia de la experiencia que poseen estos individuos y su capacidad para persuadir a otros, precisamente a partir de sus cualidades personales. Otras cualidades de este tipo de personas se asocian a su alto nivel de confianza en sí mismos y su misión, capaces de persistir y de invertir energía y entusiasmo (Holtam Clive)^{vii}, por lo cual, se convierten en fuente de inspiración para otros.

Es necesario que las personas entrenadas internacionalmente en forma directa por quienes poseen las buenas prácticas en materia de inclusión, sean individuos altamente comprometidos con la institución y su proyecto de cambio, que tengan una amplia influencia en el medio y con las personas que replicarán la capacitación recibida a su regreso en la institución de origen. Asistir a un taller de esta naturaleza no debe entenderse como un premio que se le da a un buen profesor o un incentivo para que alguien se motive. Eso sería un error grave que podría costarle a la institución no alcanzar o conseguir sólo parcialmente el gran objetivo del proyecto.

TAREAS DESDE LA UNIVERSIDAD PARA COMBATIR LA DOBLE DISCRIMINACIÓN: GÉNERO Y DISCAPACIDAD.

Para hablar de discriminación de género, empezaremos por diferenciar dicho término de la palabra sexo y señalar la naturaleza epistemológica de ambos. En los inicios del siglo XX, estos vocablos se usaban de manera indistinta, pero con las investigaciones de base cultural y los aportes de la teoría feminista, la palabra sexo se empezó a usar más apropiadamente para hacer referencia a las características biológicamente determinadas y relativamente invariables del hombre y la mujer, mientras que el género se utiliza para señalar las características socialmente construidas que constituyen la definición de lo masculino y lo femenino en distintas culturas. Así, el género podría entenderse como la “red de rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que, a través de un proceso de construcción social diferencia a los hombres y a las mujeres” (Gómez, 1993:x)^{viii}. De acuerdo con esta misma autora, ese proceso constructivo de nociones y pautas de conducta que diferencian lo masculino de lo femenino, es histórica, porque se nutre de elementos que pueden cambiar en el tiempo, es ubicua porque permea la micro y la macro esfera de la sociedad a través de sus instituciones, empezando por la familia y reforzadas simultáneamente por todas las instituciones del Estado. Otra peculiaridad de este proceso constructivo es la jerarquía que, de entrada, se establece entre hombres y mujeres en beneficio de los primeros, a quienes la sociedad atribuye valoraciones de mayor importancia. Todas estas características que acompañan la naturaleza constructiva de la noción y práctica de género se desarrollan mediante procesos y mecanismos que tienen como base

la socialización o interacción entre hombres y mujeres y entre ellos y ellas con jóvenes, niños y niñas, así como por medio del control institucional, por supuesto. Generalmente, los procesos constructivos ocurren más en el plano de la cultura tácita, por tanto, es común que no se lleven a niveles de reflexión. Significa que todo ese conjunto de valores, actitudes y rasgos de conducta diferenciados y discriminatorios, se aprenden desde la niñez, casi sin darse cuenta que se están aprendiendo y ahí radica precisamente la complejidad para “poder ver” las diferencias culturales, sus procesos discriminatorios y sus efectos nocivos para la salud y el bienestar de las personas.

¿En qué consiste la doble discriminación género-discapacidad?

No es fácil reconocer la existencia de una doble discriminación de género-discapacidad, precisamente porque la primera discriminación empieza a construirse desde el nacimiento, a partir del sexo, biológicamente determinado. Son precisamente las niñas y las mujeres con discapacidad quienes sufren la doble discriminación: la primera por ser mujeres y la segunda por tener una discapacidad. En ambas situaciones, por separado, ocurren procesos y acciones discriminatorias que son estructurales, sistémicas, ubicuas y, además, se acompañan de una ideología congruente que, en su conjunto, otorgan más valor a las ideas y actividades masculinas que a las femeninas y a las ideas y acciones de las personas sin una discapacidad aparente que a quienes se encuentran en situación de discapacidad.

Al principio, como lo expone Iglesias (2003:8), tanto el modelo médico como el modelo social, contribuyeron a generar la concepción de las personas con discapacidad como un grupo homogéneo, cubriendo así las diferencias entre hombres y mujeres con una discapacidad, pero a medida que “... aparecen los primeros estudios, muy puntuales, que buscan definir, explicar y también divulgar una situación, se empieza a saber entonces que las mujeres con discapacidad tienen: 1) Más probabilidad de ser pobres, desempleadas, analfabetas o sin cualificación profesional; 2) Menor acceso a servicios adecuados en comparación con los hombres con discapacidad, 3) Menos oportunidades de tener pareja o formar una familia, 4) Más baja autoestima al no responder a los roles tradicionales de mujer, 5) Tres veces más riesgo de padecer abuso psicológico, físico y sexual, 6) Menos probabilidades de vivir en familia o recibir apoyo comunitario, 7) Mayor aislamiento social debido al estigma de la discapacidad relacionado con mitos y miedos, 8) Menor grado de autodeterminación debido al mito de la discapacidad y del género, 9) Una limitación mayor al considerarlas incapaces de valerse por sí mismas”. Estos resultados se publicaron hace más de 15 años y se pensaría que los avances podrían ser mayúsculos dada la rapidez con la que ocurren los cambios en nuestra sociedad actual, sin embargo, según el reporte sobre discapacidad del banco mundial (OMS/BM, 2011:5) y otros más recientes (Guerrero, Rodríguez y Romero, 2018), los avances no son muy alentadores: se calcula que el 15% de la población mundial, que son aproximadamente mil millones de personas, viven con algún tipo de discapacidad y “tienen peores resultados académicos, una menor participación económica y unas

tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad”. Además, de 65 millones de niños en edad escolar que no van a la escuela, cerca de la mitad tienen alguna discapacidad. Los estudiantes con discapacidad tienen menos probabilidades de finalizar la escuela que otros niños. Menos del 5 % de los niños con discapacidad terminan la primaria. Sólo el 3 % de adultos con discapacidades está alfabetizado. Sólo el 1 % de mujeres con discapacidad sabe leer y escribir (Charlotte Cclain-Nhlapo & Christopher Thomas, 2018) .

Es decir, que la discriminación de género se reproduce y se suma en las personas con discapacidad y siguen siendo las mujeres y las niñas con discapacidad, las más afectadas por una cultura de exclusión que lastima sus vidas, aún cuando en la *Convención Internacional sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad* y su protocolo facultativo aprobados desde el 13 de diciembre de 2006, se reconoció esta problemática y se estableció un compromiso explícito para los “Estados Partes” de adoptar medidas para que las mujeres y las niñas a quienes reconocen estar sujetas a múltiples formas de discriminación, se les asegure el disfrute pleno y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (ONU, 2006).

En la actualidad, varios países latinoamericanos han comenzado a tomar acciones que repercuten en la mejora del contexto de las mujeres que sufren discriminación de género y discapacidad, no obstante, el desafío de la doble discriminación es sumamente complejo. De acuerdo con Stang (2011), los 19 países latinoamericanos¹ considerados en las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas*, cumplen con la normativa de tener un comité nacional de coordinación que regule, atienda y canalice las cuestiones relacionadas con las discapacidad, sin embargo, estos comités no consideran la doble discriminación que las mujeres con discapacidad afrontan, lo cual representa un desafío que va más allá de las leyes para fundarse en la cultura misma.

¿Cómo institucionalizar prácticas inclusivas en la Educación Superior?

Partiendo del concepto de institucionalización como el proceso de incorporar en las legislaciones y prácticas institucionales las bases y mecanismos para crear una nueva cultura, si aprendemos de los avances en la institucionalización, por ejemplo, de la perspectiva de género “que se refiere a incorporar dicha perspectiva en los asuntos del Estado, lo cual implica crear, adecuar e implementar reglas y políticas al interior de las instituciones del Estado para modificar positivamente la situación de las mujeres (Molyneux, en Ortiz-Ortega 2006: 183, citada en Barquet y Benítez, 2012) , podría ser una buena vía para ir integrando otros temas, sin restar la visibilidad que merecen uno a uno, e incorporarlos en un marco conceptual más amplio de INCLUSIÓN en la vida universitaria.

¹ Los países latinoamericanos que conforman la ONU son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Pero la institucionalización es apenas el punto de partida, el siguiente paso indispensable es la transversalización de la perspectiva de género y, en términos generales, una perspectiva de inclusión. Precisamente, el concepto de transversalización de la perspectiva de género, surge por la crítica a las estrategias creadas en las instituciones que no modificaban las causas estructurales de la desigualdad de género, por tanto, su fin es lograr la igualdad, que consiste en "... el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique en todas las áreas y niveles de una institución..."(OIT, 1997). El objetivo de la transversalización de la perspectiva de género en cualquier institución es transformar las estructuras sociales e institucionales desiguales en estructuras iguales y justas para las mujeres y los hombres (OIT, 1997).

Derivado de lo anterior, para institucionalizar y gestionar prácticas inclusivas en Educación Superior, en especial para erradicar la doble discriminación de género y discapacidad, se propone lo siguiente:

1. Establecer una política universitaria para la transversalización de una perspectiva de género y, en general, de una perspectiva de inclusión para las personas con discapacidad, que sea visible desde la Visión y Misión institucionales.
2. Definir mecanismos, instrumentos y derivar acciones para la inclusión en la educación superior, hacerlos públicos y practicarlos.
 - a. Incorporar la perspectiva de género en los documentos curriculares universitarios.
 - b. Integrar la tecnología adecuada para ayudar a estudiantes con discapacidad a equiparar sus condiciones de estudio a la de otras personas que no se encuentran en situación de discapacidad.
 - c. Elaborar procedimientos y materiales didácticos para que estudiantes con discapacidad tengan acceso a estudiar y a presentar exámenes en situación de equidad.
 - d. Aportar becas, incentivos y puestos laborales para personas con discapacidad, madres solteras y mujeres sin recursos económicos.
 - e. Reconocer públicamente y premiar a las escuelas que están realizando acciones de inclusión, en especial de las mujeres y personas en situación de discapacidad.
3. Orientar el quehacer académico universitario para contribuir a erradicar los sesgos de género en la producción del conocimiento y la docencia.
 - a. Motivar el ingreso de las mujeres en la ciencia tanto a los estudios como al trabajo de investigación y docencia científica.
 - b. Realizar talleres de formación con toda la comunidad universitaria para cambiar las percepciones de exclusión de género y discapacidad y generar acciones proactivas a favor de una cultura de inclusión.
 - c. Hacer visible la perspectiva de inclusión dentro del contenido de todo el plan de estudios.

4. Hacer alianzas para crear entornos inclusivos y accesibles en las universidades, en los ambientes laborales y en las ciudades.
 - a. Adecuar los espacios físicos para que todas las personas puedan conducirse con autonomía por la universidad, en el trabajo, en los sitios de esparcimiento y en la ciudad (rampas, elevadores, semáforos y vehículos para personas con movilidad reducida).
 - b. Hacer visible la contratación de personas con discapacidad como un acto de gran valor humano, ciudadano y de inteligencia superior.
 - c. Asegurarse de que la legislación incluye todos los aspectos que garantizan que todas las personas sean iguales en derechos.
 - d. Promover prácticas culturales que otorguen alto valor a la temática de inclusión.
 - e. Publicar los casos de éxito.

CONCLUSIONES

Toda práctica discriminatoria, al ser socialmente construida y enraizada en un contexto cultural, histórico y político, es posible erradicarla, sustituirla por nuevas prácticas y modos de concebir las relaciones en la sociedad, a partir de procesos constructivos similares a los que le dieron origen.

En un proyecto de cambio cultural, es necesaria la acción educativa dentro de un contexto que ponga el aprendizaje en el centro del modelo de gestión del cambio, sobretodo cuando el propósito es transformar esquemas de pensamiento y creencias que repercuten en prácticas y pautas de conducta que lastiman a la sociedad.

Las alianzas más allá del campus universitario son necesarias para unir la academia y resultados científicos con las decisiones políticas. Es un camino posible y esperanzador para conseguir acciones holísticas de mayor impacto y alcance.

La internacionalización de la educación superior se convierte en el primer eslabón de una cadena de sensibilización para todo tipo de inclusión. La internacionalización de la educación superior permite establecer alianzas y redes de colaboración entre pares institucionales y académicos, compartir fortalezas e intercambiar buenas prácticas, lo que indudablemente se convierte en constante parámetro de comparabilidad internacional y una plataforma de excelencia para elevar los criterios de calidad al nivel local.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Knigh Jane (2012). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. En Deardorff Darla K, de Wit Hans, Heyl John D & Adams Tony, The SAGE Handbook of International Higher Education. A publication of the Association of International Education Administrators/ Journal of Studies in International Education. SAGE. London, 2012. pp.536
- Piaget y García (1982) Psicogénesis e historia de la Ciencia. Edit. Siglo XXI UVM, (2016) Proyecto MUSE, puede ser consultado en www.museproject.com
Spanish Oxford Living Dictionaries. Consultado en: <https://es.oxforddictionaries.com>
- Soler Azorín Laura (2016), Conferencia “Inclusión de las personas con discapacidad a la Educación Superior”, dictada en agosto de 2016 en la Universidad de Colima. México. Ver video: <https://www.facebook.com/UdeC.oficial/videos/1172447719464171/?v=1172447719464171>
- Jenssen and Jørgensen (2004) “How do Corporate Champions Promote Innovations. International Journal of Innovation Management. Imperial College Press.pp.63-83
- Holtham Clive. Teaching and Learning Champions: An Institutional Perspective from the UK. National Teaching Fellow, UK. Consultado el 14 de mayo de 2019 en: <https://www.mcmaster.ca/stlhe/3M.council/Clive%20Holtham.pdf>
- Gómez Gómez Elsa (1993), Género, Mujer y Salud en las Américas. Publicación científica número 51, OPS/OMS, Washington, D.C. 1993, pp.3-18
- Iglesias Padrón Marita (2003). Mujeres y discapacidad, la doble discriminación. Emakunde. Instituto Vasco de la Mujer.pp 6-11 Consultado en: http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/sen_revista/es_emakunde/adjuntos/revista.emakunde.50.pdf
- OMS/Banco Mundial. (2011). World Report. Resumen. Informe Mundial sobre la discapacidad. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1
- Guerrero Gámez Sofía, Rodríguez Coterón Ana, Romero Rodríguez Guillermo. (2018) Accesibilidad e inclusión: dos aspectos clave para las personas con discapacidad. Banco Mundial...Blogs. Publicado el 03 de diciembre de 2018, consultado el 20 de mayo de 2019 en: https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/accesibilidad-e-inclusi-n-dos-aspectos-clave-para-las-personas-con-discapacidad?cid=ECR_TT_worldbank_ES_EXT&hootPostID=c49da8241dddec55a04ccd9199da5ddc
- Charlotte Cclain-Nhlapo & Christopher Thomas, (2018). “La pieza faltante”: una educación que integra a las personas con discapacidad. Voces, Perspectivas del desarrollo. Banco Mundial. Consultado el 7 de agosto de 2018 en: http://blogs.worldbank.org/voices/es/la-pieza-faltante-una-educacion-que-integra-las-personas-con-discapacidad?cid=ECR_TT_worldbank_ES_EXT
- ONU. (2006, Diciembre 13). Consultado el 20 de mayo de 2019 en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

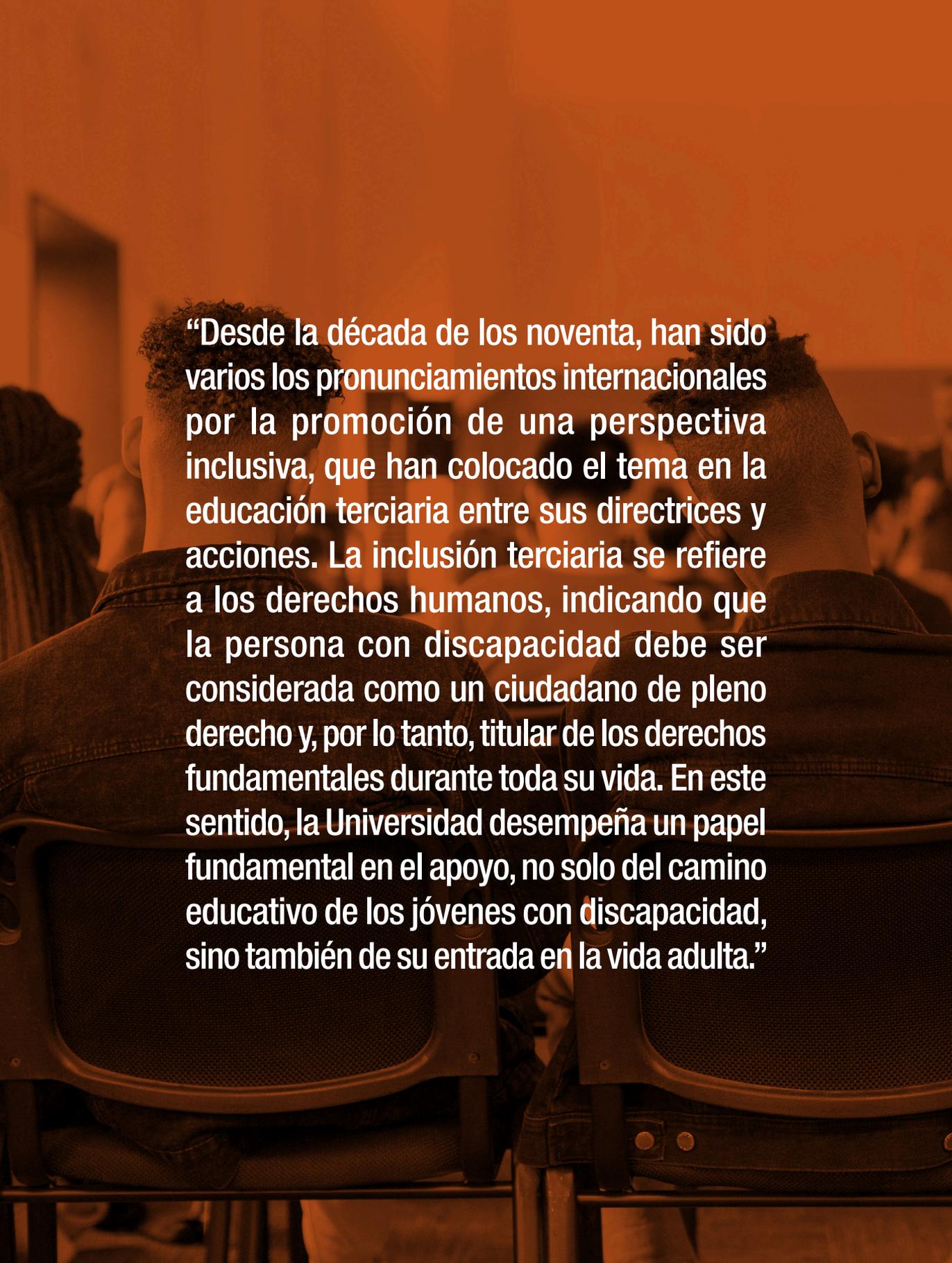
- Stang Alva María Fernanda. (2011). Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real. ONU/CEPAL. Serie población y desarrollo. Santiago de Chile. Consultado el 20 de mayo de 2019 en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7135/S1100074_es.pdf
- Mercedes Barquet y Alejandra Benitez Silva. (2012). La transversalización de las perspectiva de género. Una estrategia para avanzar a la igualdad. Colección Equidad de Género y Democracia. vol. 4; – México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, Instituto Electoral del Distrito Federal, 2012.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT), (1997). Definición sobre la transversalización de la perspectiva de género. Instrumentos para la igualdad de género. Consultado el 1 de agosto de 2017 en:<http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/newsite2002/about/defin.htm>



CAPÍTULO 7

*Hacia la preparación de la vida adulta.
La dimensión pedagógica de los Centros
de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad¹*

Autoras
Alessia Cinotti
Roberta Caldin

The image shows the back of two people sitting in a lecture hall. They are wearing dark jackets and are seated in black plastic chairs with mesh backs. The background is a warm, orange-toned room with other people blurred in the distance. The text is overlaid in white, bold font.

“Desde la década de los noventa, han sido varios los pronunciamientos internacionales por la promoción de una perspectiva inclusiva, que han colocado el tema en la educación terciaria entre sus directrices y acciones. La inclusión terciaria se refiere a los derechos humanos, indicando que la persona con discapacidad debe ser considerada como un ciudadano de pleno derecho y, por lo tanto, titular de los derechos fundamentales durante toda su vida. En este sentido, la Universidad desempeña un papel fundamental en el apoyo, no solo del camino educativo de los jóvenes con discapacidad, sino también de su entrada en la vida adulta.”

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto internacional actual - caracterizado por la frecuente discriminación de los más vulnerables, pobreza educativa, crisis humanitarias, conflictos étnicos, flujos migratorios, ruptura de los equilibrios económicos y políticos, etc. - la comunidad científica tiene sin duda el deber de asumir un compromiso concreto y competente frente a estos fenómenos, respondiendo plenamente a los nuevos retos educativos y formativos con especial atención en los sujetos más frágiles de la sociedad, como por ejemplo, las personas con discapacidad, de los que hablaremos ampliamente en este trabajo (Guerra, Caldin, 2017). No sólo eso, sino que el compromiso de la comunidad científica también debe tratar de recuperar la dimensión de la utopía como el "ideal regulador" de la educación y de la educación inclusiva (Bertolini, 1993). En este desafío, es necesario invertir en la planificación - que representa una de las direcciones intencionales más importantes de la experiencia educativa - en estrecha sinergia con la categoría de posibilidad y la dimensión temporal del futuro (Bertin, Contini, 2004). La posibilidad - que es la orientación hacia el futuro, la capacidad de dar un sentido, la apertura a lo posible, la transformación de los límites en posibilidades - amplía el sentido de la utopía y lo expande para fortalecerlo: de un simple lugar que todavía "no existe" a un lugar "hipotetizable", aunque no se haya realizado aún. Desde el riesgo pedagógico que siempre caracteriza a la experiencia pedagógica (y más aún al de la educación inclusiva), se puede iniciar tenazmente el desafío de la planificación educativa, incluso en las situaciones más complejas, a través de elecciones de concepción orientadas a reivindicar el protagonismo de los individuos en la interacción con los entornos en los que viven (Caldin, 2007).

En este escenario, la Universidad como lugar privilegiado para la construcción y difusión del conocimiento, tiene la tarea de establecer relaciones con otros países (europeos o internacionales) y construir "puentes" de apoyo en procesos inclusivos para el desarrollo humano sostenible, erigidos no sólo sobre la base de los parámetros del desarrollo económico, sino fundados sobre la calidad de la instrucción para todos y todas, que es la base para la mejoría de la calidad de vida de las personas, con o sin discapacidad, a través de la construcción de "estructuras educacionales sensibles a las necesidades de la discapacidad, e inclusivas de todas y de todos" (ONU, 2015).

Trabajar en proyectos internacionales en el campo de la educación, significa promover y acompañar el empoderamiento de individuos o grupos, reduciendo su exclusión social y elevando su calidad de vida. Un empoderamiento que puede entenderse como el fortalecimiento de los recursos existentes y/o potenciales, pero también como el afianzamiento de los experimentos y las innovaciones a nivel de las prácticas. Se trata de un ejercicio generativo y de planificación que se desarrolla gradualmente a través de procesos de investigación-acción-nuevos conocimientos

¹ Esta contribución es el resultado de las reflexiones compartidas por los dos autores. No obstante, los apartados 1 y 4 son responsabilidad de Roberta Caldin y los apartados 2 y 3 de Alessia Cinotti.

La perspectiva pedagógica de la inclusión encuentra en los proyectos internacionales una vía privilegiada para que los contextos faciliten la accesibilidad y la participación de todos y todas y se vuelvan cada vez más competentes en la implementación, promoción e implantación de las culturas, prácticas y políticas inclusivas.

Esta es la dirección que ha tomado el Departamento de Ciencias de la Educación de Bologna (UniBO) en su proyecto MUSE, “Modernidad y discapacidad: garantizando una educación de calidad para estudiantes con discapacidad”, que abarca una gran variedad de países (Chile, México, Argentina, Inglaterra, España y Grecia).

El objetivo general del Proyecto MUSE es mejorar el acceso, garantizar las condiciones de aprendizaje y desarrollar oportunidades de empleo para estudiantes con discapacidad en la Educación Superior de los países de América Latina a través de prácticas modernas de inclusión. Los tres países latinoamericanos que participan en el proyecto son Chile, México y Argentina, con el apoyo de instituciones europeas. La motivación que impulsa este proyecto está relacionada con la conciencia de que, pese a un marco legislativo antidiscriminatorio, existen enormes vacíos entre las leyes internacionales, las políticas locales y las prácticas de inclusión. De hecho, la Educación Superior de Chile, México, Argentina y los países de América Latina se encuentra en cierto modo aislada en lo que se refiere a la tarea de asegurar a los estudiantes con discapacidad el acceso a una educación de alta calidad adecuada a sus necesidades.

La cooperación europea es fundamental para facilitar el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación Superior. Como resultado de la cooperación de los socios europeos, y bajo su guía, los socios latinoamericanos han desarrollado sus propios Centros de Inclusión con planes y estrategias de desarrollo. Las tres universidades europeas que participan en este proyecto cuentan con una experiencia de más de 10 años en centros de apoyo y la capacidad de comunicar los conocimientos técnicos adquiridos. Además, la experiencia obtenida ha permitido alcanzar la exitosa cifra del 90% en el índice de permanencia de estudiantes con discapacidad en sus instituciones. La cooperación de Europa es necesaria para ayudar a los altos cargos de las universidades de América Latina, fuertemente comprometidos con la inclusión social en la Educación Superior, a disponer de un entorno universitario para los estudiantes con discapacidad que sea a la vez eficiente y sostenible.

2. EDUCACIÓN SUPERIOR Y DISCAPACIDAD

Desde 1990, el debate político y científico internacional ha promovido un concepto de inclusión en el que el acceso y la participación de todos los alumnos (incluidos los estudiantes con discapacidad) se consideran prioridades educativas esenciales. La UNESCO (1994), con el fin de promover el cambio cultural y educativo, recomienda sustituir el término “necesidades educativas especiales” por “educación para todos”. En este sentido, el concepto de “educación para todos” propone considerar la diversidad como un valor y no como un obstáculo. En tal sentido, en el panorama italiano,

d'Alonzo (2009) manifiesta que los estudiantes con discapacidad merecen una atención educativa dedicada, superando sin embargo esa idea que ve la discapacidad como un “problema especial” y, por lo tanto, un aspecto que no concierne a la responsabilidad de las instituciones educativas o de la “educación superior”, como un “problema especial” que debe caer bajo la llamada gestión especializada y/o separada (por ejemplo, escuelas especiales).

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que sin duda representa un documento innovador en materia de inclusión, indica que la dirección que debe seguirse es la de incluir a los estudiantes con discapacidad en el sistema formativo ordinario. El documento propone una idea de aprendizaje que incluye también la Educación Superior, haciendo hincapié en la necesidad de intentar ampliar el camino de la formación a un nivel cada vez más avanzado. De hecho, la inclusión universitaria - para los adultos jóvenes con discapacidades - juega un papel clave en la preparación para la vida adulta. La transición de la escuela secundaria a la universidad y al trabajo tiende a convertirse en un factor de protección contra el empeoramiento de una situación de discapacidad y de prevención de los elementos de discapacidad adicionales del propio déficit (Caldin, 2017).

En el ámbito europeo, siempre a mediados de los años noventa, la Declaración de Luxemburgo (Comisión Europea, 1996) afirmaba la importancia de una educación de calidad para las personas con discapacidad a lo largo de toda su vida, fomentando las transiciones entre los distintos ciclos formativos (incluyendo, en este sentido, la transición a la universidad). Se constata que, siempre desde los años noventa, el derecho de las personas con discapacidad a vivir una vida plenamente integrada en contextos ordinarios (escuelas, universidades, etc.) ha sido una directriz por la que las agendas de actuación europeas e internacionales han apostado con fuerza, señalándola como un modo de vida, un imperativo ético, un derecho fundamental que nadie debe tener que ganárselo. Los derechos humanos encuentran su máxima expresión internacional en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). La Convención de las Naciones Unidas promueve una idea amplia de inclusión de las personas con discapacidad, es decir, en todos los ámbitos de la vida social, en la que se establece que la persona con discapacidad debe ser considerada ciudadana de pleno derecho y, por lo tanto, titular de derechos fundamentales como todas las demás (Vaillant, 2013; Griffo, 2005). El tema de los derechos humanos remite, por ejemplo, al de la ciudadanía, la participación y la libertad de elección que surgen gracias a la potencia conductora de un documento que tiene por objeto promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y todas las libertades fundamentales a las personas con discapacidad (Artículo 1). La Convención de la ONU se focaliza en la persona con discapacidad como sujeto de “proyecto” que debe convertirse - a través de una asunción de responsabilidad personal y social - en parte activa en la definición de su propio proyecto de vida.

3. LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LOS CENTROS DE APOYO A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

El reconocimiento jurídico de tener un “lugar” en el sistema educativo ordinario, sin ninguna forma de discriminación por motivos de discapacidad, tal y como establece la propia Convención de la ONU de 2006, ha planteado a las universidades sudamericanas implicadas en el proyecto, en primer lugar, la compleja cuestión de cómo garantizar el acceso - es decir, la inclusión - de los estudiantes con discapacidad dentro de sus universidades. El tema de la inclusión ha sido abordado, de manera prioritaria, en el proyecto MUSE, a través de la acción relativa a la implementación de los Centros de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad² (en adelante, Centros de Apoyo), como ya se mencionó en la apertura.

Dado que los derechos de las personas con discapacidad han empezado a debatirse en el ámbito de las instituciones públicas (como las universidades) y de política social en los países que participan en el proyecto MUSE, el principal reto consiste en promover una sensibilización cada vez mayor - a nivel cultural - con el fin de facilitar, en el futuro, la promulgación de iniciativas y/o de leyes a favor de la inclusión, vinculadas a un enfoque relacionado con los derechos humanos. Sin embargo, es importante subrayar que esta fase - destinada a la integración e inclusión de estudiantes con discapacidad - es de extrema importancia para Chile, México y Argentina. Representa una “respuesta”, incluso competente y con una fuerte carga proyectual, a las necesidades de formación de muchos estudiantes con discapacidad para los que - sin estas universidades “piloto” que se abren para acoger a la diversidad - se les negaría el acceso a la educación terciaria, arriesgándose así a una exclusión real y a la invisibilidad social una vez que haya finalizado la enseñanza secundaria, negándoles un desarrollo humano pleno que conduzca hacia la realización de las libertades individuales, entendidas como una oportunidad para realizar sus aspiraciones personales (CNUDD, 2014).

A la luz de este escenario, las siguientes reflexiones no pretenden concentrarse únicamente en los “aspectos” técnicos y organizativos de los Centros de Apoyo, que son fundamentales, sino destacar cómo pueden desempeñar un papel crucial en la preparación para la vida adulta de los estudiantes con discapacidad que asisten a la universidad (Slee, 2007). En términos pedagógicos, el Centro de Apoyo podría representar a un mediador que - retomando la etimología del lema - se encuentra “en el medio, actúa como intermediario con el objetivo de acercar, relacionar y hacer interactuar dos partes distintas e inicialmente distantes”: por ejemplo, en este caso, los estudiantes (es decir, cada estudiante) y la universidad (el contexto).

Dado que los Centros de Apoyo tienen como “principales referentes” a las personas con discapacidad, se preguntan cómo promover y garantizar el

² Las acciones del Proyecto MUSE son mucho más articuladas y complejas y no se agotan en esta única dirección de trabajo. Sin embargo, en la economía del presente trabajo, se ha optado por hacer referencia, en particular, a la acción relativa a la implementación de los Centros de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad.

derecho a la educación en situaciones en las que puede haber una dificultad de aprendizaje o un déficit (sensorial, motor, etc.) u otras necesidades específicas. En este sentido, los Centros de Apoyo encarnan un principio básico de la Pedagogía Especial que es el de vislumbrar y reconocer la posibilidad de la educabilidad (“formar”, “educar”, “estimular”, “guiar”, “facilitar”), incluso en las situaciones más complejas, atribuyendo una enorme importancia a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Payá, 2010). El objetivo es brindar oportunidades de formación de calidad mediante la adquisición de las competencias fundamentales que deberían garantizar un legítimo derecho a la ciudadanía activa, de conformidad con la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006). Los Centros de Apoyo, en estrecha sinergia con cada una de las Facultades, deben garantizar un sistema educativo justo y democrático, capaz de asegurar no sólo el acceso (dimensión imprescindible), sino también y sobre todo, un alto nivel de cualificación, gracias a un sistema que sabe asumir la responsabilidad de llevar a todos los jóvenes a la consecución de aquellas cualificaciones que hoy en día se consideran sustanciales a nivel mundial ante un mercado global que requiere cada vez más profesionales cualificados (Vannini, 2009).

Se trata de acompañar, desde un enfoque emancipatorio (y no asistencial), al estudiante en su experiencia concreta y cotidiana, desempeñando también una función de acercamiento fructífero y facilitador en relación con el “mundo social externo” (Bertolini, 1993). En este sentido, los Centros de Apoyo deben apuntar a la responsabilización del estudiante que debe ser visto y “tratado” como un adulto (y no ya como un niño).

A este respecto, y a modo de ejemplo, las directrices del Centro de Apoyo de la Universidad de Bologna dicen lo siguiente: “El Centro concibe a los estudiantes como protagonistas activos de un camino y no como meros usuarios pasivos de los servicios ofrecidos. Por consiguiente, es esencial que los estudiantes participen activamente en la definición de su proyecto académico y de vida. Esto significa que, incluso ante la posibilidad de recurrir a las necesarias ayudas, debe abordarse de manera consciente y proactiva. Con ello, se desea facilitar la responsabilización del individuo, aumentando, en primer lugar, la autonomía en la organización y gestión en primera persona de sus estudios”³.

Los Centros de Apoyo trabajan en una dimensión temporal orientada no solo al “presente” - que coincide con los años de la trayectoria académica - sino que también miran hacia el futuro, como una dimensión significativa de cualquier intervención educativa. Recordando una vez más las directrices de la Universidad de Bologna, “un objetivo primordial es dotar a los estudiantes, al final de su carrera formativa, de un conocimiento adecuado del contexto institucional, de sus propios derechos y deberes como trabajadores, para facilitar una experiencia de vida positiva fuera del contexto universitario”⁴.

En este sentido, los Centros de Apoyo pueden mediar - en el sentido etimológico del lema - entre la universidad y el mundo del trabajo: la idea

³ <http://www.studentidisabili.unibo.it/chi-siamo/alcuni-principi-che-guidano-il-nostro-lavoro>

⁴ <http://www.studentidisabili.unibo.it/chi-siamo/alcuni-principi-che-guidano-il-nostro-lavoro>

subyacente es que el estudiante universitario, como sujeto en crecimiento que debe entrar en la comunidad de pertenencia con un rol social, necesita un camino educativo y formativo a través del cual buscar continuamente la superación de sí mismo y la autodeterminación personal (Martín-Padilla, Sarmiento, Coy, 2013). La persona con discapacidad, por lo tanto, debe ser vista en su dignidad, lo que requiere respeto no sólo a nivel legislativo, sino también en el contexto de la vida ordinaria en la que puede encontrar oportunidades reales de vida (tener un trabajo, poder asistir a un curso de recreación, ir al mar, visitar un museo, etc.). Para iniciar este cambio cultural que se refleja en la práctica, los Centros de Apoyo pueden sin duda promover culturas inclusivas, a través de una amplia concientización dentro y fuera de las universidades, con el fin de aliviar las situaciones de discapacidad desterrando todas aquellas visiones un poco “estereotipadas” (actitudes marcadas por el pietismo, la fatalidad, la desinterés educativo y la desconectividad social).

Es evidente que el derecho a la educación está estrechamente vinculado al ejercicio de otros derechos fundamentales que responden, en gran medida, a las necesidades y expectativas sociales de la vida adulta (trabajo, vivienda, ocio, relaciones afectivas, etc.). La posibilidad de asistir a la universidad (lo que, como ya se ha afirmado ampliamente, es un derecho) y de tener las mismas oportunidades de formación que los coetáneos sin discapacidad es, en cierto modo, la punta de un *iceberg*: la universidad no sólo es un lugar dedicado a la “transmisión de conocimientos”, sino que es también un “pasaporte” para la adultez (y, tal vez, de forma más pronunciada, para los estudiantes con discapacidad).

La experiencia universitaria - ciertamente no exenta de dificultades y desafíos - representa una oportunidad crucial para la construcción gradual de un yo adulto, a través de la adquisición de un rol - fuera de la familia - en un contexto integrado, con “altas” exigencias, junto a otros pares sin discapacidad (Lepri, 2011). Precisamente porque la universidad trata de ver a los estudiantes con discapacidad como adultos (o jóvenes adultos), ella constituye una experiencia fundamental para permitir que los estudiantes hagan cosas “cuando sean grandes” que, en términos evolutivos, podría ser una condición necesaria para permitir que los jóvenes accedan, en el futuro, a los roles típicos de los adultos. Para los operadores de los Centros de Apoyo, así como para el personal docente, se trata de aprender a librarse de un estilo relacional basado en la protección o el asistencialismo. A menudo, en situaciones de discapacidad, funciona implícitamente una fantasía ligada a la fijación de roles: la persona con discapacidad tiende a permanecer siempre pequeña y frágil y por siempre necesitada. (Carbonetti, Carbonetti, 2004). La inmutabilidad de los roles estigmatiza a la persona con discapacidad a través de la atribución de un papel invariable, acentuando a su respecto todas las dimensiones de cuidado del educador, por ejemplo, no conceder espacios de autonomía en función de la edad de la persona, no permitirle experimentar, no conceder “atajos”, rebajar los objetivos, lo que no facilita el crecimiento (Caldin, 2017).

En esta lógica, como señalan Lepri y Montobbio (2003), hacerse adultos significa, en continuidad con las edades anteriores, aumentar la

experimentación de más roles y ampliar y mejorar los procesos de identificación (es decir, de autoconocimiento, de encuentro con las propias potencialidades y los propios límites) y de separación (es decir, de autonomía, independencia, distanciamiento). La asunción de un papel adulto como, en este caso el de “estudiante universitario”, constituye un “motor de tracción” para la maduración relacional, ya que el contexto universitario es un contexto social - con reglas, métodos, tiempos, objetivos, múltiples actores, etc. - que impulsa el crecimiento personal. Es un proceso que pasa - con carácter prioritario - a través del aprendizaje (una dimensión imprescindible), pero que no se limita a la dimensión cognitiva. Formar parte de un grupo de pares activa esa experiencia única de reflejarse (en el otro “diferente” de mí, no en otro “igual” a mí como ocurriría en lugares separados, especiales) que fortalece, en la comparación social, el sentido de identidad, recurriendo a estilos relacionales más acordes a la edad y al contexto cronológico (el profesor no es un amigo, los compañeros de clase no son hermanos, etc.), en una fase de la vida - de las personas con discapacidad - en la que el conjunto de posibilidades comienza a reducirse drásticamente y en la que existe el riesgo de “perder” el camino - formativo y educativo - recorrido hasta ese momento, especialmente en ausencia de transiciones específicas hacia la universidad o el mundo laboral (Pavone, 2018).

4. DOS PALABRAS CLAVE PARA CONCLUIR: IMAGINARIO Y COMPROMISO

En la universidad el reto de la educación inclusiva está, sobre todo, donde en el sentido común se percibe la imposibilidad de cambiar y aplicar el proyecto educativo-didáctico: en el campo pedagógico, retomando lo que ya se ha mencionado en la apertura, existe un vínculo particular entre la utopía y la educación que se revela en la dimensión de la posibilidad. También es cierto que es difícil invertir en educación cuando la viabilidad de los proyectos educativos-didácticos parece ser muy borrosa, confusa, improbable debido, por ejemplo, a un déficit complejo o a una situación de desventaja. Se trata de una tarea difícil para los docentes y operadores de los Centros de Apoyo, pero del cual no está permitido eximirse.

Los contextos educativos inclusivos - como los Centros de Apoyo - pueden ser más apropiados para situaciones problemáticas de discapacidad, ya que están organizados para ofrecer recorridos articulados y personalizados con propuestas multimodales y para reducir los obstáculos (barreras arquitectónicas, prejuicios, estereotipos, representaciones sociales desviadas, etc.), dentro de los territorios de todos y todas (como la universidad). En este sentido, el contexto educativo inclusivo no reduce el déficit (la variable irreversible) ni la desventaja ya asentada, sino que contribuye a la reducción de la desventaja, al debilitar, limitar o eliminar las variables que la dificultan y las situaciones de segregación y exclusión (Caldin, Guerra, Taddei, 2014).

La tarea de la Pedagogía Especial es identificar los problemas y las variables sobre las que es posible intervenir (Montuschi, 1997): en este sentido, es importante afirmar que los prerrequisitos de una educación inclusiva (que son variables sobre las que se puede tratar de intervenir) son el imaginario del docente (o del operador del Centro de Apoyo) y el compromiso del estudiante en el contexto en el que se encuentra. La experiencia italiana nos

enseña que los amplios conocimientos adquiridos en más de 40 años de integración e inclusión corren el riesgo de no afectar el fortalecimiento de los procesos inclusivos si los profesores (u operadores del Centro de Apoyo) en primer lugar no sueñan con el estudiante, pensando que pueden liberar su potencial oculto, a través de un proyecto educativo audaz, emancipado y compartido. También se cree que la universidad debería exigir - en términos didácticos - “mucho” a los estudiantes con discapacidades y/o problemas: didácticamente hablando, la perspectiva inclusiva nos exige no conformarnos nunca e iniciar procesos continuos de cambio, capaces de transformar las limitaciones contextuales en recursos potenciales. Por tanto, son los docentes (u operadores de los Centros de Apoyo), quienes en primer lugar deben tener la capacidad de imaginar, soñar, creer que un estudiante con discapacidad o problemas, pueda tener una evolución, incluso en términos de aprendizaje y participación social (Caldin, 2015).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Bertin G.M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità educativa*. Roma: Armando Editore.
- Bertolini P. (1993). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Caldin R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi, *Pedagogia Oggi*, 2: 187-196.
- Caldin R. (2015). *Adolescents with disabilities at school. Processes of identity and the construction of life projects*, *Pedagogia Oggi*, 2: 134 – 147.
- Caldin R., Guerra L., Taddei A. (2014). *Cooperación e Inclusión Escolar. Proyecto "Apoyo a la Promoción y al Desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador"*. San Salvador: Ministerio de Educacion - Gobierno de El Salvador.
- Carbonetti D., Carbonetti G. (2004). *Mio figlio Down diventa grande. Lasciarlo crescere accompagnandolo nel mondo degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- CNUDD. (2014). Linee Guida. CNUDD http://www2.cruil.it/cruil/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf
- D'Alonzo, L. (2009). Il contributo della Pedagogia Speciale nella formazione degli insegnanti. In: Favorini A.M., eds., *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- European Commission. (1996). Charter of Luxembourg. Bruxelles: EU.
- Guerra L., Caldin R. (2017). (Eds.). Università e Cooperazione Educativa Internazionale. I motivi di un impegno condiviso. *Rivista L'integrazione scolastica e sociale*. Trento: Erickson.
- Giffo G. (2005). Diritti umani per le persone con disabilità. *Pace diritti umani*, 3: 37-68.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C., Montobbio E. (2003). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Martín-Padilla E., Sarmiento P.J. Coy L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61: 195-2014.
- Montuschi F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3, 2: 125-142.

- Pavone M. (2018). Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità. In: Pace S., Pavone M., Petrini D., eds., *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
- Parlamento Europeo e Consiglio (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Slee R. (2007). It's a Fit-up! Inclusive Education, Higher Education, Policy and the Discordant Voice. In: Barton L., Armstrong F., eds., *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*, 77-88. Dordrecht: Springer.
- UN. (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: UN.
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York: UN.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO
- Vaillant D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22: 185-206.
- Vannini I. (2009). *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- World Health Organization, World Bank. (2017). *Tracking Universal Health Coverage: 2017 Global Monitoring Report*. Geneva: WHO.



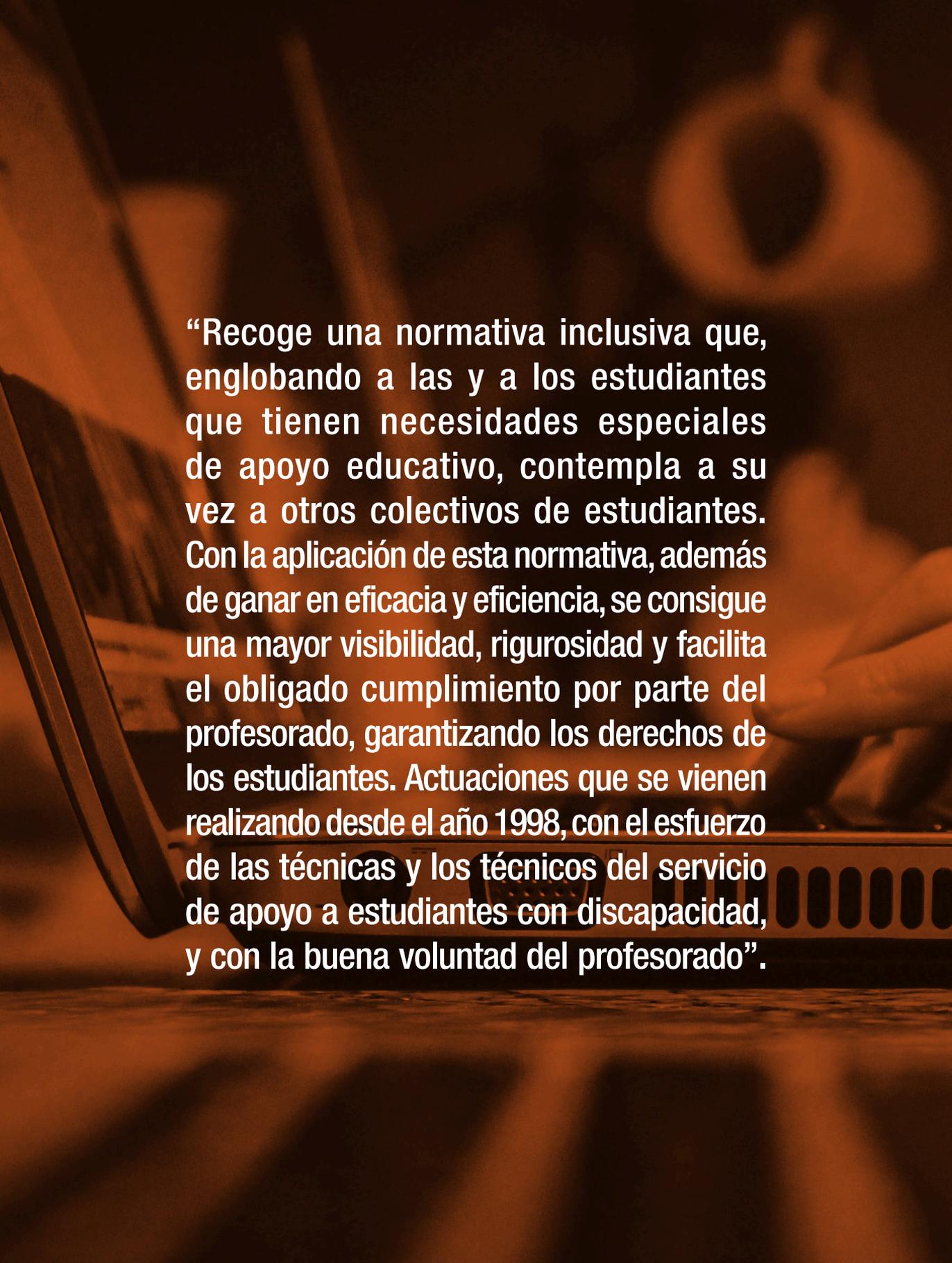
C A P Í T U L O 8

*Implantación de una aplicación web
para la solicitud, gestión y seguimiento
de Adaptaciones Curriculares*

Autores/as

José María Fernández Gil

Josefa Parreño Selva



“Recoge una normativa inclusiva que, englobando a las y a los estudiantes que tienen necesidades especiales de apoyo educativo, contempla a su vez a otros colectivos de estudiantes. Con la aplicación de esta normativa, además de ganar en eficacia y eficiencia, se consigue una mayor visibilidad, rigurosidad y facilita el obligado cumplimiento por parte del profesorado, garantizando los derechos de los estudiantes. Actuaciones que se vienen realizando desde el año 1998, con el esfuerzo de las técnicas y los técnicos del servicio de apoyo a estudiantes con discapacidad, y con la buena voluntad del profesorado”.

¿QUÉ SON LAS ADAPTACIONES CURRICULARES?

Son estrategias educativas que permiten al estudiante su acceso y promoción al currículum, garantizando la adquisición de las competencias profesionales y los contenidos académicos que establecen los títulos universitarios y que habilitan para el ejercicio profesional. Atendiendo a las circunstancias individuales de cada estudiante, la adaptación curricular puede implicar, tanto adaptaciones curriculares de acceso al currículum o de apoyo en el aula, como adaptaciones curriculares en las pruebas de evaluación. En otras palabras, las adaptaciones curriculares son modificaciones no significativas o ajustes razonables que facilitan al estudiantado el acceso, la permanencia y el aprovechamiento del curso, permitiéndoles adquirir todas las competencias y contenidos académicos que necesitarán para ejercer como profesionales. Siguiendo este concepto, tomaremos el ejemplo de la Universidad de Alicante, como universidad inclusiva que pretende garantizar el acceso y permanencia del alumnado en igualdad de oportunidades, sean cuales fueren sus circunstancias personales, familiares y sociales. El año 2015 se desarrolló la normativa que regula el procedimiento de adaptación curricular y que recoge las actuaciones en cada caso, que a su vez se materializan en contratos de aprendizaje entre el profesor responsable de cada asignatura y el estudiante que solicita adaptación curricular. Además, se delimitan los plazos en que esa adaptación debe quedar resuelta, que nunca debe ir más allá de los 15 días desde que se efectúa la solicitud, que deberá haberse realizado al principio de curso, salvo causa sobrevenida.

Existen dos aspectos a resaltar de esta normativa. Por un lado, se trata de una norma inclusiva, ya que en ella se hace referencia a distinto tipo de alumnado que requiere diferentes adaptaciones, tales como: personas que trabajan a la vez que estudian, deportistas de élite, representantes estudiantiles o que representan a la universidad en certámenes, víctimas de violencia de género, personas embarazadas o en proceso de adopción o acogimiento y, por último, personas que tienen hijos menores de tres años o que cuidan a personas dependientes. Es decir, existe un colectivo mucho más amplio, no sólo serían los estudiantes con discapacidad, que dadas sus circunstancias, necesitan de acciones especiales para poder cursar sus estudios en igualdad de condiciones.

Por otro lado, con la aplicación de esta normativa, además de ganar en eficacia y eficiencia, se consigue una mayor visibilidad, rigurosidad y facilita el obligado cumplimiento por parte del profesorado. Actuaciones que se vienen realizando ya desde el año 1995, con un gran esfuerzo de los técnicos del servicio de apoyo a estudiantes con discapacidad, y siempre contando con la buena voluntad del profesorado.

El reconocimiento de estos derechos comunes dio lugar a que el Estatuto de Estudiantes de la Universidad de Alicante (BOUA 2 de julio de 2015) recoja la adaptación curricular como un derecho específico del alumnado que acredite alguna de las situaciones o condiciones expuestas.

Durante el curso 2016-17, primer año del Reglamento de Adaptaciones Curriculares (RAC), se produjo un proceso de aprendizaje como de ajuste entre todas las partes implicadas: profesorado, alumnado y centros. Al comienzo, tanto las solicitudes como las gestiones se realizaron en papel, pero rápidamente

fuimos conscientes de la complejidad de cumplir todos los objetivos con esta forma de gestión. Por este motivo, se comenzó a desarrollar una aplicación que centralizara las adaptaciones curriculares de forma electrónica, es decir, la realización de las solicitudes, su gestión y resolución, así como todas las notificaciones, y todo ello con las exigencias de privacidad exigidas por la ley. Para el desarrollo de esta herramienta fueron necesarias numerosas reuniones con los agentes implicados: facultades, departamentos y el Servicio de Informática de la Universidad. Como resultado de este trabajo se incorporó a la plataforma virtual de la Universidad un apartado con dicha aplicación, visible a todos los agentes que participan en las adaptaciones: estudiantes, profesores y personal de facultades y centros.

LA SOLICITUD

Estas deben realizarse durante las dos primeras semanas del curso o semestre con el objetivo de optimizar los recursos de la Universidad y planificar con tiempo suficiente el desarrollo del curso. No obstante, el plazo de solicitud permanece abierto todo el curso para situaciones sobrevenidas y por lo tanto desconocidas en ese momento.

Los estudiantes son identificados en la plataforma virtual, donde realizan su solicitud de adaptación curricular a través del formulario web.

El primer apartado del formulario, **datos académicos**, debe ser seleccionado por los estudiantes de la opción estudios y del desplegable con sus asignaturas, donde pueden escoger la o las asignaturas que necesiten adaptar.

El siguiente apartado es el relativo a los **colectivos**, que recoge el RAC, **con derecho a solicitar estas adaptaciones**, donde se selecciona uno. Estos siete colectivos quedan agrupados de la siguiente manera:

- **Primer grupo** - formado por estudiantes con un grado igual o superior al 33% de discapacidad física, sensorial o psíquica, y estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).
 - o **Sub-colectivos:** auditivo, ceguera, baja visión, motor, psíquico o salud si tiene discapacidad o únicamente psíquico o salud si es estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo. El estudiante podrá seleccionar uno o varios.
- **Segundo grupo** - formado por estudiantes deportistas de élite o que representen a la Universidad, las víctimas de violencia de género, embarazadas o en proceso de adopción/acogimiento, estudiantes con un hijo/a menor de 3 años a su cargo o un familiar dependiente, con una jornada laboral incompatible con las clases o estudiantes en un programa de movilidad.

Respecto a el colectivo de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, es importante mencionar que se introduce por la necesidad de dar respuesta a estudiantes que si bien no tienen una discapacidad reconocida, como pueden ser estudiantes con dislexia o trastornos del espectro autista, tienen limitaciones en el aprendizaje.

Sin embargo, cabe resaltar que cuando el solicitante se identifica dentro del colectivo de estudiante con discapacidad o NEAE, no aparece un listado de adaptaciones para seleccionar, lo que sí ocurre para el segundo colectivo. Esto es debido a que los estudiantes que se encuentran en el primer grupo, con la finalidad de atender a sus necesidades específicas, deben entrevistarse previamente con un técnico del servicio de apoyo para que proceda a evaluar y posteriormente informar sobre sus necesidades. En la Tabla 1 se muestra las adaptaciones recogidas en el RAC para este colectivo.

Adaptaciones	Déficit auditivo
en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Hablarle de frente, facilitando la lectura de labios, y/o repetir la información fundamental. • Facilitar por escrito las instrucciones que se den sobre los ejercicios. • Si es necesario, intérprete de lengua de signos. • Material técnico de ayuda a la audición. • Revisar la comprensión de recursos docentes que impliquen videos o reproducción sonora. • Permitir y facilitar la ayuda de voluntariado.
en pruebas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • 25% más de tiempo. • Permitir y facilitar la ayuda de voluntariado. • Proporcionar las instrucciones por escrito. • En pruebas orales, facilitar la lectura de labios, y en su caso, poder contar con intérprete de signos y material técnico de ayuda a la audición.
Adaptaciones	Ceguera
en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir ubicarse en un lugar cercano al docente. • Utilizar descriptores verbales de gráficos, tablas, esquemas, imágenes. • Adaptar los materiales impresos a Braille y/o facilitar documentos electrónicos accesibles con suficiente antelación. • Permitir el acceso al perro guía.
en pruebas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción a Braille. • 50% más de tiempo. • Permitir el uso de productos de apoyo. • Buscar alternativas frente a gráficos, tablas, esquemas, imágenes. • Poder elegir entre diferentes modalidades de examen. • Adaptación de los plazos de entrega de actividades de evaluación, previa justificación. • Aplazar las pruebas de evaluación por causas médicas, debidamente justificadas. • Sistema de evaluación alternativo frente la imposibilidad, justificada, de seguir el régimen general.
Adaptaciones	Déficit visual agudo
en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el tamaño de los textos y/o facilitar documentos electrónicos accesibles con suficiente antelación. • Permitir ubicarse en un lugar cercano al docente. • Permitir material y medios de apoyo. • Buena iluminación del aula. • Utilizar descriptores verbales de gráficos, tablas, esquemas, imágenes.

en pruebas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • 50% más de tiempo. • Ampliar el tamaño de los textos. • Buena iluminación en el aula. • Permitir el uso de productos de apoyo. • Poder elegir entre diferentes modalidades de examen. • Adaptación de los plazos de entrega de actividades de evaluación, previa justificación. • Aplazar las pruebas de evaluación en causas médicas, debidamente justificadas. • Sistema de evaluación alternativo frente a la imposibilidad, justificada, de seguir el régimen general.
--------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Adaptaciones	Déficit motor
--------------	---------------

en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar el acceso al aula y la plena participación en la misma. • Permitir la entrada y salida durante la clase. • Permitir la entrada tardía a clase por cuestiones de desplazamiento. • Facilitar con antelación documentos electrónicos accesibles. • Facilitar el uso de medios técnicos y personales de apoyo en el aula.
------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

en pruebas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar el acceso al aula y la plena participación en la misma. • Permitir la entrada y salida durante el examen. • Entre un 25-100% más de tiempo, dependiendo de su situación. • Facilitar con antelación documentos electrónicos accesibles. • Permitir el uso de productos de apoyo, cuando sea necesario. • Poder elegir entre diferentes modalidades de examen. • Adaptación de los plazos de entrega de actividades de evaluación, previa justificación. • Aplazar las pruebas de evaluación en causas médicas, debidamente justificadas. • Sistema de evaluación alternativo frente a la imposibilidad, justificada, de seguir el régimen general.
--------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Adaptaciones	Discapacidad psíquica
--------------	-----------------------

en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar su aceptación en clase. • Considerar las ausencias, previamente informadas. • Permitir la entrada y salida durante la clase, si existe recomendación facultativa. • Evitar situaciones de estrés, tales como preguntas directas y presentaciones orales. • Facilitar, en diferentes formatos, materiales de estudio con antelación a las clases. • Permitir el uso de productos de apoyo. • Permitir y facilitar la ayuda de voluntariado.
------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

en pruebas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el tiempo. • Proporcionar condiciones ambientales que atiendan a sus circunstancias personales. • Poder elegir entre diferentes modalidades de examen. • Adaptación de los plazos de entrega de actividades de evaluación, previa justificación. • Aplazar las pruebas de evaluación por causas médicas, debidamente justificadas. • Sistema de evaluación alternativo frente a la imposibilidad, justificada, de seguir el régimen general.
--------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Adaptaciones	Necesidades específicas de Apoyo Educativo (NEAE)
--------------	---------------------------------------------------

en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir la entrada y salida durante la clase, si existe recomendación facultativa. • En casos de ausencia por causas médicas, proporcionar el material abordado en el aula, pudiendo contar con el voluntariado para tal fin. • Considerar las ausencias en la regularidad a las clases, previamente informadas. • Permitir la utilización de los medios técnicos necesarios para el seguimiento de las clases.
------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

en pruebas de evaluación

- Permitir la entrada y salida y ajustar los tiempos del examen.
 - Incrementar el tiempo de la prueba en función de sus limitaciones y el informe del técnico.
 - Posibilitar diferentes modalidades de examen.
 - Adaptación de plazos de entrega de actividades de evaluación, previa justificación.
 - Aplazar pruebas de evaluación en causas médicas debidamente justificadas.
 - Sistema de evaluación alternativo frente a la imposibilidad, justificada, de seguir el régimen general.
-

Tabla 1: Adaptaciones recogidas en el RAC

Por otro lado, los colectivos del segundo grupo pueden seleccionar más de una de las adaptaciones. En concreto, en cuanto a las adaptaciones en el aula se contempla un máximo de 25% de faltas de asistencia a las sesiones obligatorias, justificadas; y en cuanto a las adaptaciones en las pruebas de evaluación, puede seleccionar que se flexibilicen los plazos de entrega de actividades de evaluación, aplazar o cambiar fechas de evaluación o utilizar un método de evaluación alternativo, todo ello debidamente justificado.

El siguiente apartado es la **justificación y documentación**, en el que se recoge la información del estudiante respecto a apoyos en etapas educativas previas y/o en cursos anteriores, así como los motivos por los que solicita la adaptación curricular. En este apartado, se adjuntarán también los documentos que certifican su pertenencia al colectivo. Los certificados de discapacidad o informes médicos para estudiantes del primer grupo o contrato de trabajo o situación familiar en el segundo.

Una vez cumplimentada la solicitud, el estudiante debe leer y aceptar las condiciones de uso y política de privacidad, donde se le informa que sus datos serán protegidos y tratados con el más alto nivel de confidencialidad.

La solicitud será enviada al pulsar el botón enviar, además de ser confirmada la recepción en una página de seguimiento dentro de la aplicación, donde se podrá descargar un comprobante de la solicitud en PDF, así como seguir el estado de la misma en cualquier momento.

AGENTES IMPLICADOS

Para poder entender el proceso de tramitación de las solicitudes, así como de su posterior implementación, es importante detallar los diferentes agentes involucrados en las mismas. Estos agentes aparecen en la aplicación de la siguiente manera:

- **Técnicos del servicio de apoyo a personas con discapacidad y NEAE de la Universidad:** su función es la de revisar la documentación y solicitud, y a continuación evaluar y emitir un informe personal y psicopedagógico al respecto. Serán un punto de referencia entre estudiantes y resto de agentes, especialmente profesorado.
- **Responsables de tramitación y resolución de adaptaciones:** Son dados de alta en cada facultad o centro, donde pueden organizarse de forma diferente para trabajar, pero siempre con el mismo rol. Los roles son:

o **Gestores:** Revisarán la solicitud, comprobando especialmente que la documentación aportada es la necesaria, además de que se cumplen los requisitos del RAC, pudiendo notificar cualquier subsanación necesaria.

o **Coordinadores:** Revisarán que la información es correcta, detectarán errores en la asignación de profesorado responsable de las asignaturas y finalmente resolverán de forma favorable o no favorable la solicitud.

- **Profesorado:** Atendiendo a su responsabilidad hay cuatro perfiles:
 - o **Directores de departamento,** responsables directos de mediar en las diferentes propuestas de adaptación curricular en las asignaturas de su departamento.
 - o **Coordinadores de asignatura,** revisarán junto al profesorado implicado la propuesta de adaptación curricular, así como de especificar los acuerdos adoptados con el estudiante y, posteriormente, firmar el contrato de aprendizaje que recogerá todos estos acuerdos.
 - o **Profesores de asignatura,** revisará la propuesta de adaptación curricular junto al coordinador de la asignatura y colaborará en la redacción de los acuerdos a tomar en el contrato de aprendizaje.
 - o **Tutores del plan de acción tutorial de la universidad,** encargados del seguimiento de la correcta implementación de los acuerdos establecidos en el contrato de aprendizaje.

GESTIÓN

Después de la recepción de la solicitud, de forma automática e inmediata, la aplicación notifica por correo electrónico a los responsables de su tramitación pasando al estado “**pendiente**”. De esta forma, serán realizadas todas las notificaciones de la aplicación, de manera automática y a través de correo electrónico.

Para colectivos del primer grupo, la notificación es enviada al servicio de apoyo a personas con discapacidad. En el caso de solicitudes de colectivos del segundo grupo, la notificación se enviará a las personas responsables de gestionar las solicitudes de la facultad o centro de estudios.

Comienza así, la tramitación de las solicitudes a través de la aplicación, donde los responsables podrán consultar: el listado de solicitudes, su estado de tramitación en cada momento, así como acceder a la gestión de cada una de ellas. Cada responsable podrá acceder únicamente a las adaptaciones de su competencia. Además, los técnicos del servicio de apoyo a personas con discapacidad sólo podrán ver las solicitudes de Discapacidad y NEAE, mientras que si la persona que accede es personal de un centro o facultad sólo podrá consultar las solicitudes dirigidas a su facultad o centro de estudios.

Dentro de la aplicación, en el momento de acceso a la gestión de una solicitud en estado pendiente, se puede realizar la acción denominada tramitar solicitud, pasando la solicitud a “**revisando documentación**”. De esta manera, se asigna a la persona encargada de su tramitación y se notifica el cambio de estado de su solicitud al estudiante.

La persona responsable dispone de diez días hábiles desde la recepción de la solicitud de adaptación curricular para revisarla y comprobar el cumplimiento de los requisitos del RAC. Para solicitudes por Discapacidad o NEAE se inicia un proceso paralelo en el que el personal del servicio de apoyo a personas con discapacidad encargado de la revisión de la solicitud, dispone de cinco días hábiles para elaborar un informe psicopedagógico y una propuesta de adaptaciones curriculares. Para ello, se concertará una entrevista presencial con el estudiante a fin de evaluar su situación y necesidades.

Una vez revisada la documentación, la persona que gestiona la solicitud, podrá a través de la aplicación realizar las siguientes acciones:

- **Falta documentación:** La documentación adjuntada no es suficiente o es incorrecta. El estudiante es notificado, solicitando que subsane la falta, pasando la solicitud a “**falta documentación**”.
- **Rechazar solicitud:** Cuando la solicitud tiene errores de forma o no cumple los requisitos del RAC, es notificado el estudiante indicando los motivos de la no aceptación. En este caso la solicitud pasa a “**solicitud cambia a rechazada**”.
- **Aceptar solicitud:** Cuando la solicitud cumple los requisitos del RAC, el estudiante es notificado y la solicitud pasa a estar en “**solicitud en trámite**”.

Aceptada una solicitud, la aplicación notifica a los responsables de su coordinación, en cada facultad o centro de estudios. Estos revisarán tanto la solicitud como la propuesta de adaptación curricular para los casos de Discapacidad o NEAE, realizando cuantos comentarios consideren oportunos. Además, los coordinadores de facultad o centro de estudios revisarán los listados de profesorado y coordinadores de asignatura que son precargados por el programa, con el objetivo de subsanar errores, como, por ejemplo, eliminar profesores que se encuentren de baja, añadir otros que falten o añadir otros agentes implicados como tutores encargados del seguimiento de la adaptación curricular o al director del departamento para su conocimiento. Es imprescindible que cada asignatura cuente en su listado con al menos un coordinador de asignatura, para garantizar que se podrán firmar los contratos de aprendizaje.

Realizados estos pasos los coordinadores de facultad o centro de estudios resolverán las adaptaciones curriculares, seleccionando una de las opciones siguientes:

- **Resolución no favorable:** La solicitud no cumple los requisitos del RAC. El estudiante es notificado por la aplicación, indicándole los motivos por los que su solicitud ha sido resuelta de forma no favorable. El estado de la solicitud cambia a “**resolución no favorable**”.
- **Resolución favorable:** La solicitud cumple los requisitos del RAC y se reconoce el derecho del estudiante a tener adaptación curricular, el programa notifica al estudiante que su solicitud ha sido resuelta de forma favorable y que debe ponerse en contacto con sus profesores para formalizar los contratos de aprendizaje. El estado de la solicitud cambia a “**resolución favorable**”.

Resuelta de forma favorable una solicitud de adaptación curricular, el programa de adaptación curricular notifica a todo el profesorado que se encuentre en el listado de cada asignatura que tiene un alumno que ha solicitado una adaptación curricular y un nuevo contrato de aprendizaje para firmar.

FIRMA DE CONTRATOS DE APRENDIZAJE

Los contratos de aprendizaje son acuerdos entre profesorado y el estudiante, en el que ambas partes se comprometen a colaborar en la aplicación de las adaptaciones curriculares, tal como están especificadas en él.

Todo el profesorado implicado en una adaptación curricular recibe un correo electrónico indicándole para qué asignatura hay un nuevo contrato de aprendizaje por firmar. El profesorado accede al mismo programa en la plataforma virtual de la Universidad, donde puede ver el listado de todos los contratos de aprendizaje que tiene para sus asignaturas, su estado, además de gestionarlos y firmarlos, en caso de ser coordinadores de la asignatura.

Con los contratos de aprendizaje, todos los implicados pueden ver toda la documentación generada durante el proceso de solicitud y gestión, como son:

- Solicitud que realizó el estudiante.
- Informe psicopedagógico elaborado por el personal del servicio de apoyo a personas con discapacidad en caso de solicitudes del colectivo con Discapacidad o NEAE.
- Propuesta de adaptaciones curriculares para el estudiante.

Es importante que todo el profesorado implicado revise esta documentación para conocer las necesidades del estudiante y las adaptaciones que se proponen. Además, los profesores y coordinadores de asignatura deben especificar en un campo de texto amplio, los acuerdos definitivos para la formalización del contrato de aprendizaje.

Los coordinadores de asignatura son los encargados de firmar el contrato, lo harán de manera electrónica mediante la aplicación en un plazo de diez días hábiles desde la resolución favorable de la solicitud.

El último paso, posterior a la firma del coordinador de asignatura, será la firma del alumno que habrá sido notificado previamente por la aplicación. Después de revisar las propuestas realizadas por los profesores de la asignatura, se puedan dar dos situaciones:

- **Está de acuerdo:** firmaría el contrato de aprendizaje y concluye el procedimiento, comenzando así la aplicación de las adaptaciones curriculares.
- **No está de acuerdo:** rechazaría el contrato de aprendizaje y puede emplazar al profesorado para llegar a un acuerdo y rehacerlo.

Tanto en el caso de que el estudiante acepte o rechace el contrato de aprendizaje, el programa de adaptación curricular notificará automáticamente a todo el profesorado implicado en el contrato de aprendizaje de la asignatura para su conocimiento.

DATOS TRAS SU IMPLEMENTACIÓN

Disponer de una aplicación informática y su uso a través de la plataforma de la Universidad para: solicitar, proporcionar información, conectar a todos los agentes implicados y conocer en todo momento en qué estado se encuentra la tramitación de la solicitud de adaptación, ha constituido un antes y un después en la aplicación de la NAC.

En Gráfico 1, podemos observar la evolución del número de solicitudes de adaptación, así como de las resoluciones favorables, es decir, las solicitadas y las aplicadas desde la aprobación de la normativa hasta el curso académico 2017-18. Es evidente que hay una clara evolución ascendente, tanto del número de solicitudes como de resoluciones favorables. En el primer curso académico, el número de solicitudes de adaptaciones curriculares fue de 283, 66 referidas sólo a colectivos con discapacidad o NEAE, pasando a 445 en el curso académico 2016-17, año en el que se desarrolló la plataforma on-line, y logrando 753 en el curso 2017-18 y 1059 en el curso 2018-19. Si nos centramos en el porcentaje de adaptaciones que se han resuelto favorablemente a lo largo de los cursos académicos, excepto para el curso 2016-17 que fue un 100%, el resto de los cursos académicos, dicho porcentaje se ha mantenido estable, alrededor de un 70%, si bien podemos remarcar una pequeña tendencia a la baja (72% curso 17-18, 74% curso 17-18, 72% curso 18-19).

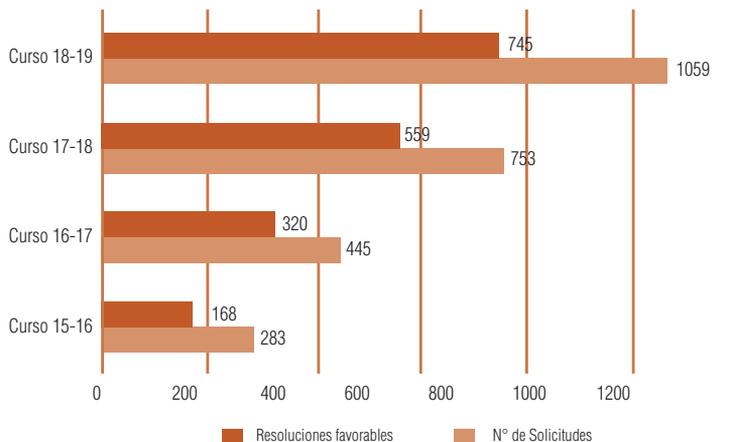


Gráfico 1: Evolución del número de adaptaciones curriculares.

Si nos centramos en el tipo de colectivo que solicita las adaptaciones curriculares, en el Gráfico 2 se muestra que quienes más demandan las adaptaciones curriculares son los estudiantes que tienen un trabajo, seguidos de los que están en un programa de movilidad.

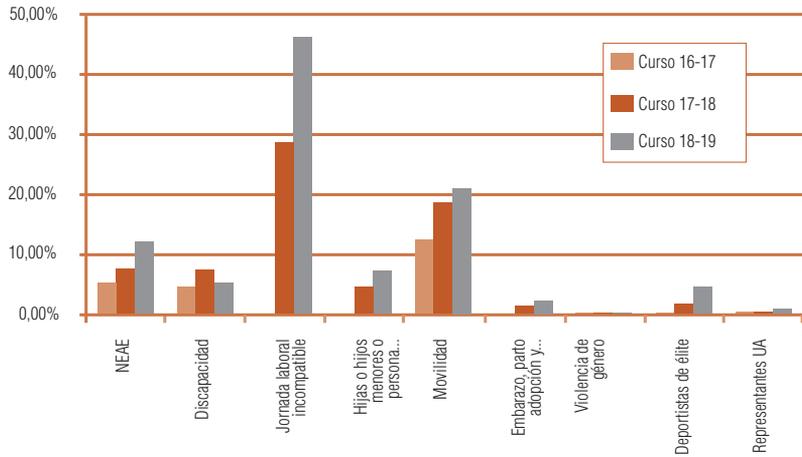


Gráfico 2: Distribución de los colectivos solicitantes de adaptaciones curriculares.

En virtud de todo lo expuesto anteriormente, se puede concluir que la existencia de una aplicación que agilice todo el proceso, permita la comunicación entre todos los agentes implicados y el conocimiento del estado de la solicitud en cualquier momento, es un aspecto clave para dar a conocer y agilizar todo el proceso de las adaptaciones curriculares, logrando que la NAC sea efectiva y eficiente.

REFERENCIAS

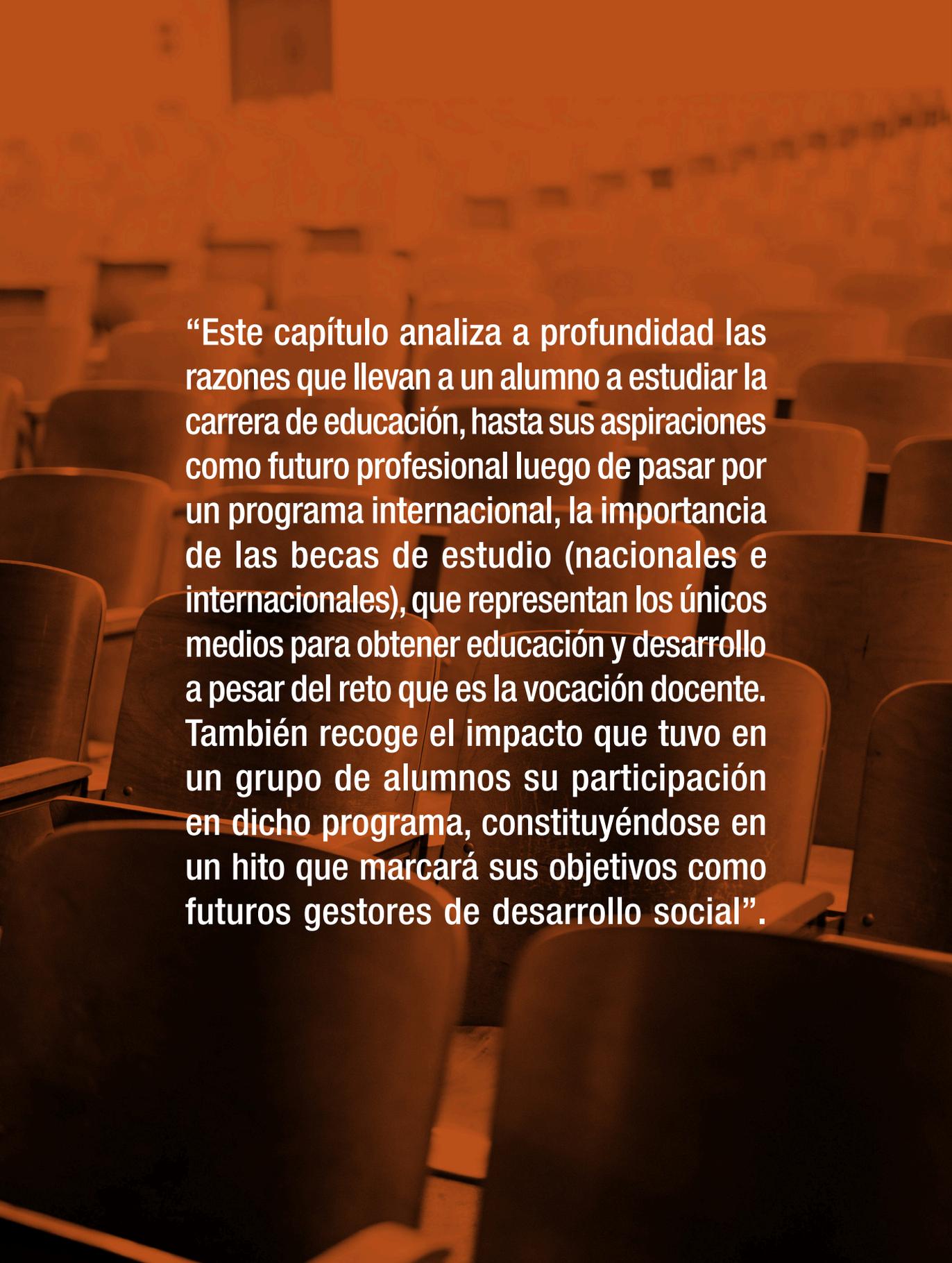
- Normativa de Adaptación Curricular de la Universidad de Alicante (PDF):
<https://web.ua.es/es/consejo-gobierno/documentos/consejo-de-gobierno-24-07-2015/punto-7-1-reglamento-adaptacion-curricular-ua.pdf>
- Procedimiento de solicitud, gestión y resolución de adaptación curricular de la Universidad de Alicante: <https://web.ua.es/es/cae/adaptaciones-curriculares.html>
- Estatuto del Estudiante de la Universidad de Alicante: https://www.boua.ua.es/pdf.asp?pdf=estatuto_estudiante_universidad_alicante.pdf



CAPÍTULO 9

*Sin educación no hay inclusión.
Experiencia de un proyecto internacional*

Autora
Sheyla Salazar Fernández



“Este capítulo analiza a profundidad las razones que llevan a un alumno a estudiar la carrera de educación, hasta sus aspiraciones como futuro profesional luego de pasar por un programa internacional, la importancia de las becas de estudio (nacionales e internacionales), que representan los únicos medios para obtener educación y desarrollo a pesar del reto que es la vocación docente. También recoge el impacto que tuvo en un grupo de alumnos su participación en dicho programa, constituyéndose en un hito que marcará sus objetivos como futuros gestores de desarrollo social”.

RESUMEN

La participación de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Piura (UDEP) en programas internacionales es bastante limitada, debido a los requerimientos financieros que involucra. Es por ello que la UDEP, en su afán de incluir a este grupo de alumnos, postula a proyectos internacionales que permiten su acceso a una educación global.

Ganar una convocatoria en el marco de los *100K Strong in the Americas*, gracias a un proyecto desarrollado entre UDEP y la University of Northern Iowa (UNI) de los EE. UU., permite a un grupo de alumnos becarios, beneficiarse con un programa de mejoramiento del idioma inglés y capacitación para el cuidado del medio ambiente, desde sus posiciones de futuros docentes.

En este capítulo, se explora el marco de lo que significa ser docente en el Perú, los programas de becas del Estado como medio de inclusión a la educación y el perfil de los alumnos participantes seleccionados en este programa. Asimismo, se revela lo que implica para estos alumnos ser docente, las razones por la que decidieron estudiar educación, y el impacto a nivel personal, profesional y familiar de formar parte de un grupo de becarios que viajan al extranjero a recibir capacitación. Es importante destacar cómo ayudan estos programas a futuros proyectos e iniciativas de aplicación, ya que como futuros docentes, son los llamados a generar conciencia sobre la necesidad de generar inclusión de cualquier tipo en la sociedad.

1. UNIVERSIDAD DE PIURA

La Universidad de Piura (UDEP), es una universidad privada sin fines de lucro que posee dos campus dentro del Perú. El principal ubicado al norte, en la región Piura, y su segundo campus, además de una escuela de Alta Dirección en Lima, la capital. La UDEP se encuentra entre las 10 mejores universidades del país, debido a la calidad y liderazgo en educación, investigación e impacto social y cultural.

La UDEP tiene en su ideario facilitar el acceso a los estudios universitarios a quienes posean la necesaria capacidad académica y humana, con independencia de sus posibilidades económicas, su origen social, raza o credo.

Su alumnado lo conforman 7605 estudiantes registrados en las 7 facultades y 21 programas académicos a nivel de pregrado abiertos en ambos campus.

Una característica importante de la UDEP es que más de la mitad de los alumnos paga menos de la mitad de la pensión máxima. Asimismo, alrededor del 20% son beneficiados con algún tipo de beca:

63% de ellas otorgadas por la UDEP, 35% por el Pronabec¹ y 2% por otras instituciones, lo que constituye una característica importante en la composición del alumnado.

Como otras instituciones de educación superior, la UDEP promueve la internacionalización de sus alumnos y docentes a través de experiencias que enriquezcan su desarrollo académico y personal.

En ese sentido, la UDEP a través de la Dirección de Relaciones Internacionales (DRI), ha participado en la presentación de proyectos para obtener subvenciones que beneficien a alumnos menos favorecidos. En su objetivo de democratizar las oportunidades de internacionalización, es que desarrollaremos la experiencia de uno de los programas ganados que tuvo como objetivo la capacitación de alumnos de la Facultad de Cs. De la Educación en una universidad estadounidense.

2. EL PROYECTO: IMMERSION IN ENVIRONMENTAL EDUCATION

Este programa forma parte de la iniciativa de los 100K Strong in the Americas, establecido por el Departamento de Estado de los Estados Unidos, Partners of the America y NAFSA, y tiene como objetivo impulsar el intercambio de estudiantes de ambos hemisferios.

En el marco de esta convocatoria, la UDEP en conjunto con la UNI, fueron seleccionados para el proyecto denominado “Immersion in Environmental Education Program”. Este programa tuvo como objetivo que futuros docentes reciban entrenamiento para la enseñanza sobre educación ambiental, integrándolo a los currículos locales, además de clases para el mejoramiento del idioma inglés.

El programa contempló una duración total de ocho semanas entre la parte online y la parte presencial, desarrollados entre enero y marzo de 2019.

La parte presencial de los estudiantes UDEP, seleccionados les permitió realizar en el mes de febrero 2019 un viaje al campus de la UNI en Iowa para una estancia de dos semanas. Durante esta etapa, participaron en talleres para convertirse en instructores certificados a través del GLOBE PROGRAM,² además de visitar escuelas locales y asistencia a clases de inglés para desarrollo de contenidos en la temática señalada. Asimismo, participaron en actividades culturales y de inmersión a la cultura estadounidense, tal como compartieron con familias locales.

El programa estuvo dirigido a alumnos de la “BECA VOCACIÓN MAESTRO”, una beca ofrecida por el gobierno peruano a futuros docentes. Los estudiantes participantes debían tener como mínimo un nivel intermedio de inglés y compromiso de participar en todas las actividades online y presenciales programadas.

Ambas universidades, tanto UDEP como UNI, desarrollaron un arduo trabajo de coordinación y actividades para el buen desarrollo del programa, tanto en la parte online como en la presencial, lo que significó un hito en el quehacer de los futuros docentes.

¹ Pronabec: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Organismo dependiente del Ministerio de Educación.

² GLOBE PROGRAM: Programa Mundial de Ciencia y Educación. <https://www.globe.gov/>

3. CONVOCATORIA Y SELECCIÓN DE ALUMNOS PARTICIPANTES

Desde la concepción del proyecto se pensó que el programa estaría destinado a beneficiar a alumnos en calidad de becarios, como una vía de internacionalizar a este grupo menos favorecido.

La convocatoria para seleccionar a los alumnos participantes se desarrolló conjuntamente entre la Facultad de Cs. De la Educación y la DRI.

Sin embargo, el proyecto no cubría todos los gastos que demandaban la participación de los alumnos, teniendo que ser cofinanciado entre la universidad y los propios estudiantes. Es decir, los alumnos seleccionados debían cubrir un porcentaje de los costos de sus pasajes a los EE. UU., además del costo del trámite de la visa, lo que constituyó de inicio una barrera por el acceso económico no sólo de los gastos indicados, sino también su traslado a la ciudad de Lima para los trámites necesarios. Vivir en el interior, a veces, puede ser una desventaja, considerando que muchos servicios están centrados en la capital.

La convocatoria fue realizada con temor a que no hubiera postulantes, que a opinión de los propios docentes podría ser un riesgo, debido a los costos no cubiertos y por el perfil socioeconómico de los alumnos. Sin embargo, luego de la difusión interna, se contó con 24 postulantes, seleccionándose a 10 alumnos de la facultad de Educación, de diferentes especialidades.

Entre los requisitos, se solicitaba nivel intermedio de inglés, y esto sin duda fue otra limitante para varios de ellos, mientras que otros tantos postularon con el compromiso de llegar a nivel intermedio para la fecha prevista del viaje. El conocimiento de otro idioma que no es el nativo — en este caso el inglés — se convierte también en indicador de exclusión para una convocatoria internacional.

La realidad es que, a pesar de la importancia de este segundo idioma en el Perú, el sistema educativo nacional no había priorizado el aprendizaje del inglés y es recién a partir del 2014 que se declara al inglés como idioma prioritario, desarrollando el programa “Perú Bilingüe al 2021”, pensando en la fecha de la conmemoración del bicentenario de la independencia del país.

“La mayoría de los estudiantes peruanos de inglés estudian inglés en la escuela secundaria (57%), mientras que el 46 por ciento aprendió durante sus estudios universitarios y el 41 por ciento asistió a escuelas privadas de idiomas. La educación es también un importante factor de motivación para el aprendizaje de idiomas: el 44 por ciento aprendió inglés porque era obligatorio en la escuela secundaria y el 40 por ciento aprendió porque lo necesitaban para la universidad. Los mayores obstáculos para el aprendizaje del inglés son el costo y tiempo”.³

Y es que efectivamente si se proviene de una escuela pública, como en el caso de los estudiantes participantes, el nivel de inglés será mínimo, siendo siempre necesario el registrarse en clases particulares, lo que implica el pago de dichos estudios, que no están al alcance de todos, además del tiempo

cuando ya son universitarios. Sin embargo, es importante señalar que dentro de la Beca Vocación Maestro, sus becarios tienen como obligación registrarse en clases de inglés, lo cual hace que este beneficio sea accesible a ellos, al menos económicamente, pues son gastos cubiertos.

La cobertura de estos estudios de enseñanza del inglés, se basan también en la normativa educativa actual, ya que según la nueva ley universitaria n.º 302220 publicada en el 2014, en el artículo n.º 45, que se refiere a la obtención de grados y títulos, se indica que los estudiantes que opten por el grado de bachiller requieren haber aprobado además de los estudios de pregrado y trabajo de investigación, el conocimiento de un idioma extranjero, de preferencia el idioma inglés o nativo.

Los estudiantes postulantes cumplían con conocimiento de inglés, aunque en nivel aún limitado. Para tener un mejor panorama, por ejemplo, de la aplicación con un total de 24 postulantes, solo 4 de ellos indicaron tener nivel avanzado, 3 intermedio alto y el resto, en total de 17, tenían nivel pre intermedio, es decir apenas un 17% del total indicaba tener un buen nivel de inglés.

En este proceso de convocatoria y selección de alumnos, a quienes se trata de brindar oportunidades de acceso a una educación internacional, influye también el hecho de si están preparados para ello y si como instituciones estamos desarrollando todas las competencias que un profesional de la actualidad requiere, entendiéndose que este tipo de oportunidades lleva justamente a ser un soporte para contar con ciudadanos y profesionales globales.

“Idealmente, una persona que logra manejarse efectivamente en un mundo global, tiene las siguientes competencias (Leiva, 2009):

1. Conocimiento de la sociedad mundial. Sólido conocimiento de lo que sucede en el mundo, de la situación política y socioeconómica internacional.
2. Comprensión de la tecnología. Conocer las nuevas tendencias tecnológicas y las oportunidades que ofrece en diferentes ámbitos.
3. Dominio de idiomas. Privilegio en el dominio del idioma inglés y el manejo de otros idiomas que permitan conocer más a fondo otras culturas y comunicarse de manera efectiva.
4. Experiencia internacional. Esta es importante, ya sea estudiando o trabajando en el extranjero. Un requisito indispensable para tener una amplia visión del mundo”.⁴

³ INGLÉS EN EL PERÚ. Un análisis de la política, las percepciones y los factores de influencia. British Council. Educational Intelligence. Mayo 2015

⁴ RAMÍREZ, Alma Arceña (2011). «Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado». En: «Globalización e internacionalización de la educación superior» [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, n.º 2, págs. 152-164. UOC. [Fecha de consulta: 10/05/2019].

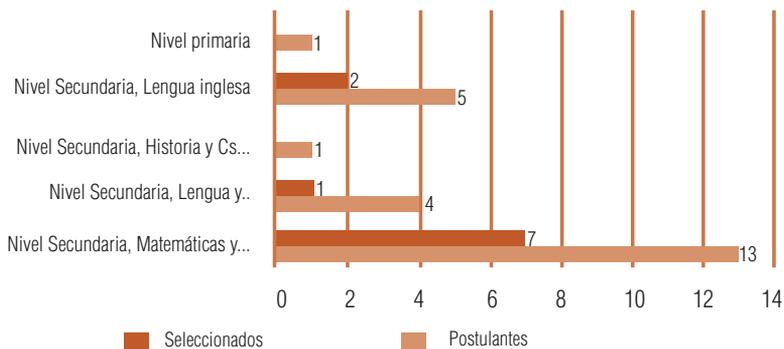
Así, esta convocatoria tenía el reto de encontrar becarios de Educación que puedan tener al menos un nivel intermedio de inglés al momento de realizar el viaje. Aunque uno de los objetivos era el mejoramiento del idioma, el primer reto era tenerlo en un nivel suficiente como para mejorar su aprendizaje. Los alumnos debían, además, tener un buen desempeño académico y demostrar interés en el tema del proyecto, que era el cuidado del medio ambiente.

4. PERFIL DE LOS ALUMNOS

Si bien la convocatoria estaba dirigida inicialmente al sector ciencias, con el objetivo de lograr los 10 alumnos beneficiarios del programa, se abrió a todas las especialidades de la facultad de Cs de la Educación, logrando 24 postulantes de 5 especialidades, tanto a nivel primaria como secundaria. Entre ellos, el mayor número de postulantes y de seleccionados estuvo en los alumnos de nivel secundaria, de la especialidad de matemáticas y física.

De la lista inicial de postulantes versus los seleccionados, la mayoría de plazas fue cubierta por alumnos de la especialidad matemáticas y físicas (7), seguido por lengua inglesa (2) y un estudiante de lengua y literatura.

Postulantes vs seleccionados por especialidad



El grupo de los 10 conformado por 7 varones y 3 mujeres en edades fluctuantes entre los 18 y 24 años.

Como estudiantes seleccionados de la Beca Vocación Maestro, dirigida a alumnos de alto rendimiento a nivel nacional, los becarios pertenecían a diferentes regiones y/o ciudades en el norte y selva del país. Muchos de ellos en zonas sin luz o agua, consideradas zonas vulnerables, donde el obtener una beca de estudios es la única opción de desarrollo que pueden tener para poder estudiar en universidades de alto prestigio e ingresar a la carrera magisterial.

“La beca está enfocada a promover que más jóvenes talentosos estudien la carrera profesional de Educación en las mejores universidades e institutos pedagógicos del país. Los postulantes deberán acreditar un alto rendimiento académico, además de otros requisitos, según lo establecido en las bases de la Beca”.⁵

5. SER MAESTRO EN EL PERÚ

La carrera magisterial en el Perú y en la región no es de las más valoradas, tanto social como económicamente, y ésta es una de las razones por las que se crea la Beca Vocación Maestro, que intenta revalorar el desempeño docente e incentiva a estudiar esta carrera clave para el desarrollo nacional de cualquier país.

Ser docente en el Perú es tener uno de los salarios más bajos entre las diferentes profesiones, y hasta hace poco una línea desconocida de carrera profesional, basada en la meritocracia. Un dato interesante es que los estudiantes de Educación provienen mayoritariamente de los sectores socioeconómicos medios y/o bajos, provenientes de colegios estatales y en gran porcentaje son migrantes, según nos señala el estudio denominado: “La carrera del maestro en el Perú”, de Hugo Díaz y Jaime Saavedra.

Como hemos indicado, incentivar el estudio de la carrera docente es un objetivo nacional, si se quiere tener efectivamente a docentes comprometidos con el desempeño de su rol de formadores de niños y jóvenes. Por ello, a los estudiantes postulantes al programa internacional se les consultó las razones por las que decidieron estudiar Educación. Las respuestas nos llevan a inferir su compromiso con el sector educativo nacional:

- “Porque es la carrera que puede iniciar el cambio”.
- “Porque me gusta el inglés y era la oportunidad de aprenderlo para luego ser capaz de enseñarlo y tener la posibilidad de conocer otras culturas y aprender nuevos idiomas”.
- “Porque creo que tengo la capacidad de ayudar a otras personas, sobre todo de orientar a los más jóvenes”.
- “Porque sé que puedo formar personas a través de mi trabajo”.
- “Porque me gusta ayudar a las personas y considero que la enseñanza es un buen medio para lograrlo”.
- “Considero a la educación como el mejor medio para mejorar el mundo”.
- “Por amor a la especialidad de literatura y vocación de enseñanza”.
- “Porque de esa manera puedo aportar mi granito de arena tanto para ayudar a otras personas, en este caso los estudiantes como para cambiar la perspectiva que mi familia tiene sobre el campo de la educación”.

⁵ http://www.pronabec.gob.pe/2016_BecaVocacionDelMaestro.php

6. BECA VOCACIÓN MAESTRO

La Beca Vocación Maestro es parte de una estrategia de valorización de la carrera docente, impulsada por el Ministerio de Educación del Perú con el objetivo de incentivar la carrera magisterial y dotar a los futuros docentes de una educación de alto nivel, así como otorgarles beneficios dentro del magisterio a través de la meritocracia.

La beca está dirigida a jóvenes peruanos, egresados de educación secundaria, y provenientes de escuelas públicas o privadas, un factor importante es que tengan vocación de ser maestros y ser alumnos destacados dentro de sus escuelas.

“Desde el año 2014, el Minedu, a través del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec), ha otorgado 1497 Becas Vocación de Maestro para instituciones de educación superior de Lima, Piura, Lambayeque, Arequipa, Cajamarca, Áncash, Pasco, Puno y Cusco”.⁶

Este programa, que como se indica beneficia a estudiantes de secundaria interesados en ejercer la docencia, incluye en sus convocatorias a diez universidades:

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Universidad de Piura (UDEP), Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE), Universidad Católica San Pablo (UCSP), Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT), Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM) y Universidad Marcelino Champagnat (UMCH).

En el Perú existen en la actualidad 143 universidades a nivel nacional, entre universidades públicas y privadas, y de éstas según información del Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa —Sineace⁷—, 18 universidades cuentan con programas de Educación acreditados. Haciendo necesario notar que en Perú la ley obliga a todos los programas de Educación a pasar por esta acreditación. De estas dieciocho universidades acreditadas, poco más de la mitad forma parte de las universidades que acogen a los estudiantes becarios de Vocación Maestro.

De las 10 universidades enunciadas arriba, 7 se encuentran localizadas en Lima (la capital) y solo las otras 3 se encuentran en el interior del país, como es el caso de la UDEP, localizada al norte del Perú.

Según la información proporcionada por Pronabec, es justamente en la segunda mitad del 2019, que egresará la primera promoción de docentes becarios, destinados a unirse a la carrera magisterial.

⁶ <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=45038>

⁷ <https://www.sineace.gob.pe/acreditacion/>

En este marco, sabiéndose que el grupo objetivo de beneficiarios está integrado por alumnos con esta beca, se quiso profundizar en las razones que les motivaron a postular a dicha beca. Ellos contestaron:

- “Por los beneficios que brinda”.
- “Porque entre las opciones que tuvimos para elegir estaba algo que me gusta, el inglés”.
- “Porque vi una vía de entrada a conocer otra realidad y de poder afrontar por mí mismo nuevos retos y experiencias”.
- “Porque me gusta la carrera”.
- “Porque es una buena manera de salir adelante con una carrera que el Perú necesita”.
- “Siempre he querido estudiar Educación, sin embargo, no en cualquier universidad o instituto; y como mi economía no me lo permitía no lo hacía, hasta que me enteré de Beca Vocación Maestro y no dudé en postular”.
- “Porque me gusta ser profesor y para estudiar una carrera de educación no contaba con recursos suficientes”.
- “Estoy seguro que nací para educar, para contribuir con la formación de las personas, para lograr sacar lo mejor de cada alumno y contribuir con la educación de mi región y país; por ello postulé a Beca Vocación Maestro”.
- “Vi la oportunidad de estudiar en una mejor universidad y al mismo tiempo de estudiar lo que quería”.

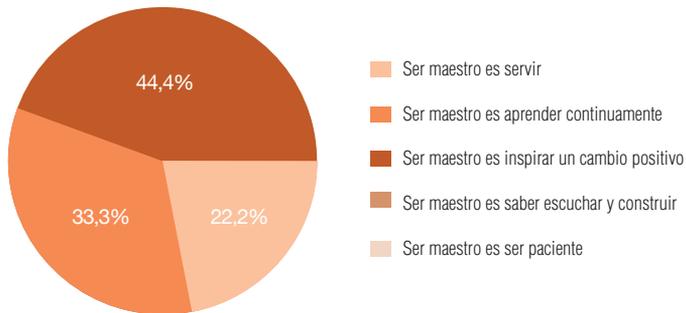
En este caso, el primer paso de inclusión social es dado por el gobierno, al darle a estudiantes de diversas regiones la oportunidad de estudiar una carrera profesional. Y una vez dentro, es la Universidad de Piura la que trabaja para permitir la inclusión de estos alumnos en programas internacionales que los lleve a ampliar su visión de futuro y hacerlos mejores profesionales, como es parte de su logo: Mejores personas, mejores profesionales.

7. ALUMNOS DE EDUCACIÓN, FUTUROS DOCENTES

Siguiendo con el objetivo de conocer el perfil de los alumnos participantes y su compromiso con su carrera, se les preguntó entre varias opciones por qué consideran que ser docente es importante. Entre las opciones presentadas se indicó: ser maestro es servir, ser maestro es aprender continuamente, ser maestro es inspirar un cambio positivo, ser maestro es escuchar y construir, y ser maestro es ser paciente.

Un mayoritario 44.4% indica sentir que ser maestro es inspirar un cambio positivo, respuesta que nos advierte la importancia de su futuro rol como docentes, ya que desde sus enseñanzas y ejemplos pueden efectivamente lograr cambios en el desarrollo de niños y jóvenes. Seguido muy cerca, con un 33.3% señalan que ser maestro es aprender continuamente, y es que dentro de la convocatoria de la que son parte, y en el futuro de su ingreso a la carrera docente, es imprescindible que

mantengan la conciencia de seguir capacitándose. El mejor docente es el que sigue siendo alumno. Finalmente, con un 22.2% los alumnos señalan que su rol como docente es servir. Sin duda una carrera que tiene el objetivo de servir a la sociedad.



Y es que el rol del docente es vital para obtener la inclusión en aulas, implica enseñar sin tener barreras y de forma conjunta, independientemente de su origen o condición.

“En este contexto, la acción de la UNESCO fomenta los sistemas educativos inclusivos que eliminan los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los educandos, toman en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminan todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje”.⁸

En esta diversidad, de la que ellos mismos forman parte como becarios de un programa internacional, es importante la perspectiva de la carrera a la que pertenecen y el valor del ejercicio de su profesión, ya que serán parte de los pilares que se requieren en los sistemas educativos para lograr la inclusión en aulas, cualquiera fuera el tipo.

La importancia de la inclusión que ellos mismos puedan inspirar desde sus futuras posiciones como docentes, se vislumbra a más detalle ante la pregunta: **¿Por qué es importante ser docente?**

- “El pilar principal de un docente es inspirar un cambio, además que siempre debe estar aprendiendo”.
- “Ser maestro es aprender continuamente, porque el hecho de que seas el profesor no significa que lo sabes todo, entonces se necesita aprender para poder enseñar y estar al servicio de quienes nos necesiten (estudiantes)”.
- “Ser maestro no sólo se trata de enseñar, sino de hacer un cambio

⁸ <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>

para bien en las demás personas a las que enseñamos, es por ello que un maestro debe tener valores éticos y morales que le sirvan para poder hacer ello”.

- “Mi vocación es servir a mi comunidad para una mejora en la convivencia”.
- “Es necesario la constante capacitación para poder ofrecer la mejor educación a los alumnos”.
- “Hay que inspirar a las futuras generaciones a mejorar el mundo, y que ellos inspiren a otros más”.
- “Nunca se enseña lo que no se sabe. Para enseñar primero se aprende”.
- “Un docente la mayor parte de su vida es para servir a los demás, contribuir con el desarrollo de los niños y adolescentes que serán el futuro Perú, no importando de lo que buena ganar en el sentido económico sino al contrario un maestro da la vida por el aprendizaje del estudiante, aunque esté en el lugar más alejado”.
- “Se trata de motivar a los estudiantes hacia un cambio positivo tanto para mejorar sus perspectivas de vida como a fin de mejorar la sociedad en la que vivimos en el Perú”.

8. IMPACTO DE PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA

Como se ha señalado, el mismo hecho de poder postular y cumplir con los requisitos de la convocatoria ha sido un reto para los alumnos y aunque el programa cubría una gran parte de los costos de los mismos, también suponía un porcentaje de cofinanciación de los pasajes y visados. A pesar de todo ello, el poder tener una experiencia internacional significaba para muchos de ellos algo extraordinario, que impactaba no sólo en ellos sino en su entorno. Por eso, al preguntarles sobre cómo tomaron ellos y sus familias el que hayan logrado una beca internacional, nos señalaron sus alegrías y también sus temores como reproducimos en algunos de sus comentarios:

- “Fue una noticia maravillosa por haber logrado algo que siempre estuvo en mis sueños, ir a una universidad del extranjero antes de terminar mis estudios de pregrado en UDEP. En mi familia todos felices, felicitándome y al mismo tiempo preocupados por motivo de la cantidad de dinero que necesitaría para hacer posible mi participación en el programa de esta beca”.
- “Están orgullosos de mis logros”.
- “Fue una emoción muy grande, ya que sabíamos que era una gran oportunidad para mi educación como futuro profesional, pero la emoción no fue tan grande cuando les dije el dinero que había que invertir”.
- “Ganar por segunda vez una beca para estudiar en el extranjero fue un enorme orgullo para toda la familia”.
- “Es una gran alegría, porque soy el primero de mi familia y de mi colegio en salir del país; estoy seguro que este curso me servirá de mucho en mi formación profesional y personal pero también me siento comprometido con mi familia y las personas quienes me apoyan”.

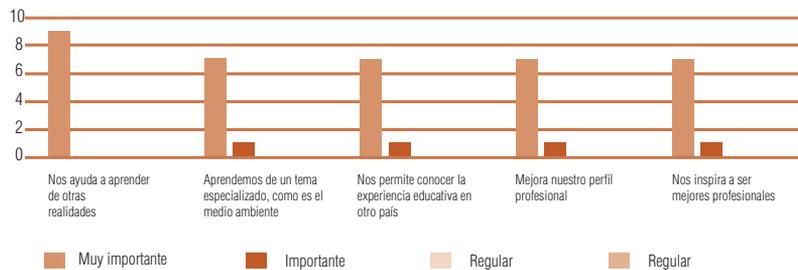
Cada una de las respuestas, nos evidencian el valor que representaba el haber obtenido una plaza en el programa, no sólo para ellos y sus familias, sino incluso en su colegio, como indicó un alumno al ser el primero de su escuela en salir del país. La posibilidad de integrarse a un programa internacional, los conduce a no ser excluidos de los procesos de movilidad académica, que usualmente por barreras económicas, resultan poco accesibles.

Una de las grandes metas en los procesos de internacionalización de universidades es que lleguen a impactar en la mayoría de la comunidad universitaria, que se integre a la cultura de las propias instituciones educativas y no convertirse en una acción destinada sólo a un grupo reducido. Un ejemplo son los programas de movilidad internacional, donde el porcentaje de estudiantes que salen al exterior suele bordear entre el 5 y 10% de la totalidad de alumnado. Ante esto, es fundamental el desarrollo de programas que incentiven la participación de alumnos de diversos sectores, además del desarrollo de estrategias internas, como la denominada *internacionalización en casa*. Es decir, llevar al campus universitario una serie de acciones internacionales que impacten tanto a estudiantes como docentes o administrativos de una institución de educación superior.

Así, la internacionalización con acciones como dar acceso a grupos desfavorecidos a formarse en el extranjero es concebida desde el concepto de que este tipo de experiencia ayudará en su desenvolvimiento como futuros profesionales, además del impacto personal que por ende también se genera. Más aún en este caso, que estamos hablando de futuros docentes, en cuya labor se encuentra la formación de futuras generaciones.

Ser parte de una movilidad internacional es considerado un recurso promotor del desarrollo humano, ya que la experiencia permite obtener conocimiento y desarrollar habilidades para la vida. Con ello en mente, se solicitó a los alumnos calificar algunos enunciados sobre el por qué consideran que una experiencia internacional es importante o no. El 100% de los alumnos indicó en primer lugar que una experiencia internacional les ayuda a aprender de otras realidades, seguido por experiencias tan valiosas como el aprender sobre el medioambiente (temática de la convocatoria), y conocer directamente la experiencia educativa en otro país. Además de mejorar sus perfiles profesionales y ser un medio de inspiración para ser mejores profesionales.

Medición sobre nivel de importancia al tener una experiencia internacional



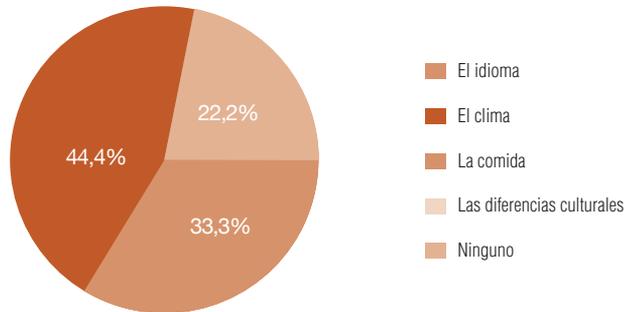
El enfrentarse a un nuevo entorno, desde el hecho de tramitar el pasaporte y luego venir a la capital para obtener el visado estadounidense, fue un proceso totalmente nuevo para ellos. Como también sentir temor ante un viaje a un país de habla inglesa y con diferentes costumbres. La posible exclusión en un ambiente nuevo y desconocido, generaba en los becarios algunas dudas y temores, por ello se indagó: **¿Cuál consideraban que sería su mayor dificultad durante el viaje?**

Las opciones presentadas consideraron: idioma, clima, comida, diferencias culturales, o si consideraban que no tendrían inconvenientes. En las respuestas, el mayor porcentaje lo obtiene el clima (44%), y es que debido a la fecha de viaje y las características radicalmente distintas en contraste con su ciudad (Piura), era un tema importante a considerar. Para poner en contexto, Piura se encuentra localizada en el norte del país, donde el clima es cálido casi todo el año, y en la fecha indicada, el lugar de destino estaba a temperaturas bajo cero, con lo cual los alumnos no poseían ni siquiera la ropa adecuada para ese tipo de clima y tampoco los medios para comprarla. Sin embargo, ese tema fue solucionado gracias a gestiones locales con apoyo de una ONG que pudo proveerles de la ropa necesaria, y ya en destino la UNI también les aportó apoyo en lo concerniente a la vestimenta.

Y es que la inclusión, en temas que pueden considerarse tan fútiles como la vestimenta, puede ser también un tema vital de sobrevivencia al enfrentarse a nuevos entornos.

En segundo lugar, con un 33.3% el idioma es sin duda un tema a considerar, pues ninguno de ellos tenía un nivel avanzado del idioma, por las características que ello involucraba, según hemos explicado anteriormente. Finalmente, un 22.2% consideró que no tendría ningún inconveniente.

16. ¿Cuál crees que será la mayor dificultad durante el viaje?
9 respuestas



Muchas veces puede ser difícil describir la experiencia internacional, por eso se pidió a los alumnos referir tres adjetivos que expresen el impacto de participar en el programa 100K Strong in the Americas, desarrollado con la UNI. Las respuestas:

- “Enriquecedora, impresionante y educativa”.
- “Fascinante, entretenido y educativo”.
- “Única, enriquecedora e inolvidable”.
- “Muy buena, increíble e inolvidable”.
- “Inolvidable, enriquecedora, útil”.
- “Excelente, enriquecedor y beneficioso”.
- “Emocionante, divertido y provechoso”.
- “Emocionante, enriquecedor, gratificante”.

Y así como los adjetivos enunciados afirman un impacto positivo en su quehacer, se les pidió señalar a nivel personal: **¿Cuál ha sido el mayor reto y la mayor satisfacción al participar en el programa?**

- “El mayor reto sería soportar el frío y la mayor satisfacción fue recibir el certificado”.
- “Mejorar mi nivel de inglés y conocer nuevos amigos”.
- “Lograr comunicarme en inglés de manera fluida”.
- “El mayor reto fue adaptarme al clima (cantidad de ropa) y la mayor satisfacción es lo que pude aprender y la gente que conocí”.
- “El mayor reto para mí fue dar una buena impresión tanto como estudiante extranjero como persona; y la mayor satisfacción fue el poder contarle a los demás sobre el Perú y haber hecho una participación exitosa”.
- “Mejorar mi nivel de inglés”.
- “Mi reto fue poner en marcha mis habilidades básicas de inglés. Mi mayor satisfacción es haber conocido nuevas personas”.
- “Probar qué tan eficiente soy hablando en el inglés. Me siento satisfecha porque siento que sí lo he logrado”.

Como se puede leer, la mayor parte de las respuestas reflejan satisfacción de haber logrado mejorar en la práctica del inglés, además de lo aprendido y gente conocida. El hecho de haberse enfrentado a un nuevo entorno y haber eliminado la barrera del idioma en otro país, hace que el acceso a la educación realizado a través del mejoramiento del uso de una lengua extranjera, haya acortado la brecha en la inclusión a una educación internacional.

“El inglés abre las puertas del conocimiento. El mundo científico también está dominado por el idioma inglés. De acuerdo con la Universidad de Oxford, 86% de las revistas científicas alrededor del mundo se publican en inglés. Si bien la mayoría de estas son revistas estadounidenses o inglesas (42% y 21 %, respectivamente), es interesante notar que también se publican revistas en inglés en países que no son angloparlantes (como Alemania, Japón y Francia). Asimismo, de acuerdo con el ranking global de universidades del Financial Times (FT) del 2013, 70 de las 100 mejores universidades para estudiar un MBA se ubican en países que tienen como lengua madre al inglés. Además, según el mismo FT, 44 de los 50 mejores programas de MBA *online* se dan en inglés”⁹.

Como futuros docentes, el impacto de su participación en un programa internacional tiene un efecto expansor. En tal sentido, era importante consultarles: **¿Cómo piensan que pueden aplicar lo aprendido?**

Las respuestas:

- “Mediante un proyecto de ciencia ciudadana, ya que este identifica una necesidad relacionada al medio ambiente en un lugar determinado y la soluciona con la participación de estudiantes y ciudadanos”.
- “Cuando trabaje en las instituciones voy a incluir en mis objetivos de unidad mediante el enfoque de Educación ambiental. Voy a utilizar los recursos de programa GLOBE para realizar los talleres extracurriculares”.
- “Me ha ampliado los Horizontes para poder aplicarlo en los colegios cuando me toque enseñar”.
- “Sabiendo que seré una profesora de inglés, me ha servido mucho para mejorar mi conocimiento sobre el idioma, lo más próximo es que mejoraré mis escritos académicos y luego podré compartir mis conocimientos y experiencia con mis alumnos”.
- “Compartir lo aprendido con otros profesionales, tanto consultando sobre los temas aprendidos como profundizando sobre ellos y luego llevarlo a las aulas”.
- “En el colegio puedo realizar sesiones de clase utilizando trabajos o actividades de investigación para que puedan desarrollarlos en clase, asimismo esos datos puedan ser colocados en el GLOBE”.

⁹ <https://gestion.pe/blog/laeconomiadelainclusion/2013/09/el-quechua-el-ingles-y-la-incl.html>

- “Como demostramos en nuestro Proyecto final cada cosa que aprendimos será incluida en nuestras sesiones de enseñanza. Además, pienso compartir mi experiencia en otras organizaciones haciendo algunos talleres”.
- “Elaborando sesiones de clase donde se use la plataforma de GLOBE para reunir información acerca del medio ambiente o acompañando a los alumnos en la producción de informes acerca de la data recogida y subiéndolo a GLOBE”.

Lo aprendido además del idioma, los recursos para el cuidado del medio ambiente a través de la plataforma GLOBE, y cómo piensan aplicarlo, ya sea en desarrollo de nuevos proyectos, escritos, sesiones académicas, etc., hace que el programa refleje éxito en los objetivos trazados. No sólo se ha logrado incluir a un grupo de alumnos en una experiencia internacional exitosa, sino que se ha potenciado en el grupo participante el poder sentirse capaz de muchos otros objetivos y logros. La educación ambiental en sí misma, propicia el desarrollo social y puede ser origen de cambios positivos en las comunidades. De hecho, ya existen algunos proyectos que se desarrollan en la región, donde se trabaja la inclusión social de personas con alguna discapacidad en proyectos de cuidado ambiental, ya sea en programas de reciclaje, cuidado medioambiental, conservación u otros, logrando el progreso de grupos vulnerables.

Así, este proyecto nace propiciando el acceso de un grupo de becarios a un programa internacional, y crece con un efecto multiplicador en la aplicación de futuros proyectos, lo cual no hace sino confirmar el propósito de la UDEP en fortalecer programas de este tipo, que no sólo promuevan la inclusión de alumnos con escasos recursos, sino que tengan un impacto positivo en la sociedad. No hay mayor inclusión que el acceso a la educación.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Centro Universitario de Desarrollo. Grupo Operativo de Universidades Coordinadas por CINDA. *Educación Superior Inclusiva*. 2019.
- Diario Oficial *El Peruano* Ley Universitaria 30220 – 2014. Normas Legales, 2014.
- Morales, Mónica Fuente Recisan. 02/02/2019 <https://futuroverde.org/2019/02/02/recisan-promoviendo-la-inclusion-y-el-cuidado-ambiental/>
- Saavedra, Jaime y Díaz, Hugo, *La carrera del maestro en el Perú: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Documento de trabajo 32. Grupo de Análisis para el desarrollo- GRADE. 2000
- Triveño Luis, El quechua, el inglés y la inclusión social. 09/09/2013 <https://gestion.pe/blog/laeconomiadelainclusion/2013/09/el-quechua-el-ingles-y-la-incl.html>
- UNESCO. Inclusión en la educación. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>

Autores y autoras

Amador Fierros, Genoveva

Universidad de Colima, México.

Doctora en Gerencia y Política Educativa. Se desempeña como Directora de Relaciones Internacionales en la Universidad de Colima. Sus publicaciones más recientes son: Hernández y Amador (2016) “La Dimensión Internacional del Currículum, los primeros pasos en la Universidad de Colima” y Hernández y Amador (2020) “Buenas Prácticas de Internacionalización en Casa, desde la Experiencia de la Universidad de Colima”.

Arreola Flores, Mónica

Tecnológico de Monterrey, México.

Maestra en Administración con Especialidad en Mercadotecnia por la Universidad Tecmilenio. Licenciada en Relaciones Internacionales por el Tecnológico de Monterrey. Instructora certificada en la enseñanza de yoga por Sadhak Yoga Institute. Directora de comunicación de la Vicerrectoría de Internacionalización del Tecnológico de Monterrey. Apasionada por la lectura y escritura, es autora de dos libros de poesía “Doble letra” y “Sueños mundanos” así como columnas editoriales publicadas en El Norte, The Microfluidics Circle y EnvíaFlores.com, además de un blog en inglés titulado “Curie’s Coat Publishing”.

Calbet Montcusí, Meritxell

Universidad Viña del Mar, Chile.

Diplomada en Relaciones Laborales, Licenciada en Derecho y Máster en Derecho de la Empresa y la Contratación, por la Universitat Rovira i Virgili, Catalunya. Actualmente es Directora de Cooperación Internacional en la Universidad Viña del Mar, Chile. Directora de proyectos de cooperación internacional en consorcio con universidades de América Latina y Europa, y liderazgo para implementar estrategias de internacionalización en el ámbito de la Educación Superior.

Caldin, Roberta

Università di Bologna, Italia.

Profesora titular en la Università di Bologna, donde ocupa el cargo de Directora del Departamento de Ciencias de la Educación. Es presidenta de la Sociedad Italiana de Pedagogía Especial y es el referente científico de numerosos proyectos nacionales e internacionales en el campo de la Pedagogía Especial para la Inclusión.

Cinotti, Alessia

Università di Milano-Bicocca, Italia.

Investigadora y académica de la asignatura Pedagogía de la Discapacidad en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Su actividad de investigación está orientada al estudio de la pedagogía especial para la inclusión. Entre sus principales temas de investigación: la formación de formadores en servicios educativos, la familia que se ocupa de la discapacidad de un niño, procesos inclusivos en el contexto de la cooperación internacional, discapacidad en la primera infancia.

Fernández Gil, José María

Universidad de Alicante, España.

Ingeniero en informática, es experto en accesibilidad digital y desarrollador de aplicaciones. Ha impartido formación sobre educación inclusiva, documentos digitales y tecnologías accesibles en cinco continentes y ha creado las aplicaciones accesibles Ability Connect, ListenAll o TAL que facilitan la integración de varios colectivos de personas con discapacidad.

Ferreira, María Virginia

Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Licenciada en Ciencia Política, Facultad de Ciencia Política y RRH, UNR. Maestranda en Gestión Pública, Facultad de Ciencia Política y RRH, UNR. Adscripta Cátedra “Planificación Social”, Facultad de Ciencia Política y RRH, UNR. Integrante del Programa Género y Universidad, UNR.

Gil Llambías, Francisco Javier

Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Francisco es hijo de Isidoro Gil y Nuria Llambías, Doctor en Ciencias Químicas y autor de decenas de publicaciones indexadas. Presidió en 1990 la Comisión de Reconciliación de la USACH-exUTE. Coautor de modelos de inclusión universitaria como el PACE y el Ranking de notas, inspirados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26).

López Preciado, Alicia del Carmen

Universidad de Colima, México.

Licenciada en Administración de Empresas, Directora del Centro de Desarrollo de la Familia Universitaria y Presidenta del Voluntariado de la Universidad de Colima. Publicó el libro de prosa narrativa “Evocaciones y lazos familiares”. Recibió del Congreso del Estado de Colima, el reconocimiento “Susana Ortiz Silva” por labor en trabajo social y obras asistenciales y filantrópicas en el año 2016.

Maillard Villarino, Bernardita

Universidad Austral de Chile, Chile.

Profesora en Educación General Básica, Universidad Pontificia Católica de Valparaíso, Magister en Ciencias de la Educación, Universidad de los Lagos. Académica de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, Universidad Austral de Chile (UACH), Campus Patagonia. Impulsora y directora del Programa Propedéutico (2012-2020) y de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, (2013-2018), ambos en la UACH, Campus Patagonia. Directora del Proyecto, erasmus +KA2, Solidaris. (2017-2020).

Monforte García, Gabriela

Tecnológico de Monterrey, México.

Doctora en Ciencias Sociales y Desarrollo Sustentable del IINSO-UANL Profesora del Tecnológico de Monterrey. Especialista en modelación estadística. Perteneció al comité EqualiTEC, al grupo de Investigación en Innovación Social de EGADE Business School y al Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: género y sustentabilidad, responsabilidad social e innovación educativa.

Moreno Matus, Karla

Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Ingeniera Comercial, Magister en Políticas Educativas, Subdirectora de la Cátedra UNESCO en Inclusión en Educación Superior Universitaria. Se ha desempeñado por más de 12 años en diversos proyectos con impacto social. Actualmente trabaja en la Universidad de Santiago de Chile, como Coordinadora Ejecutiva del Programa PACE.

Parreño Selva, Josefa

Universidad de Alicante, España.

Profesora titular de Universidad en la Universidad de Alicante, Departamento de Marketing; Doctora Europea en Ciencias Económicas y Empresariales y Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales. Desde el año 2012 desempeña el cargo de Directora de Empleo, Apoyo a Estudiantes y Accesibilidad Digital.

Rojas Muñoz, Rodrigo

Universidad Austral de Chile, Chile.

Ingeniero Acústico, Universidad Austral de Chile. Profesor Adjunto de Matemáticas en la Universidad Austral de Chile, sede Valdivia (2005 – 2010) y Campus Patagonia, Coyhaique (2011-2020). Profesor de Razonamiento Matemático e integrante del equipo de gestión en el Programa Propedéutico (2012- 2020). Parte de la Comisión Evaluadora de movilidad estudiantil del Campus Patagonia (2013-2014).

Rojo, Patricia

Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Licenciada en Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencia Política y RRH, UNR. Magister en Ciencia Política y Sociología, FLACSO. Diplomado en Género y Liderazgo, COLAM (Colegio de las Américas), OUI (Organización Universitaria Interamericana). Profesora Adjunta Cátedra Relaciones Internacionales, Licenciatura en Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencia Política y RRH, UNR. Directora Ejecutiva Programa Género y Universidad, UNR.

Salazar Fernández, Sheyla

Universidad de Piura, Perú.

Directora de Programas Internacionales de la Universidad de Piura. Especialista en internacionalización de universidades durante los últimos 19 años. Ha laborado anteriormente en Universidad del Pacífico y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de donde es licenciada en Comunicación Social con estudios de postgrado en Administración.

Velázquez Sánchez, Luz María

Tecnológico de Monterrey, México.

Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Deusto. Es líder del proyectos para el desarrollo profesional de las mujeres y especialista en temas networking, modelos de desarrollo para mujeres, emprendimiento de mujeres y perspectiva de género. Dirige y coordina Premio Mujer Tec y forma parte del equipo nacional de Zona Shero del Tecnológico de Monterrey. Es autora del Libro Carrera y Desarrollo Profesional de la Mujer. Cofundadora de All Women Co.

Villaruel Jorquera, Mirza

Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Doctora en Química con investigación en Catálisis Ambiental. Subdirectora de la Cátedra UNESCO en Inclusión en Educación Superior Universitaria. En la Universidad de Santiago de Chile, se desempeña como coordinadora del área de Acompañamiento en la Educación Superior de la Unidad del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) y del Programa PACE.

